

1. Zwischenbericht



**BLK-Modellversuch
Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule
(segel-bs, NRW)**

**Stand
16. Januar 2006**

Inhaltsverzeichnis

1	ALLGEMEINE ANGABEN ZUM MODELLVERSUCH -----	3
2	KURZDARSTELLUNG DES MODELLVERSUCHS -----	5
2.1	Zielsetzungen und Hauptaktivitäten im Modellversuch <i>segel-bs</i>	5
2.2	Weiterführende Aufgabenstellungen im Modellversuch <i>segel-bs</i>	8
3	BEITRAG DES MODELLVERSUCHS ZUM PROGRAMM SKOLA -----	9
3.1	Leitziel 1 mit Erläuterung der Maßnahmen und Reflexion der Erfahrungen	9
3.2	Leitziel 2 mit Erläuterung der Maßnahmen und Reflexion der Erfahrungen	12
3.3	Leitziel 3 mit Erläuterung der Maßnahmen und Reflexion der Erfahrungen	15
3.4	Leitziel 4 mit Erläuterung der Maßnahmen und Reflexion der Erfahrungen	18
3.5	Leitziel 5 mit Erläuterung der Maßnahmen und Reflexion der Erfahrungen	19
3.6	Leitziel 6 mit Erläuterung der Maßnahmen und Reflexion der Erfahrungen	23
3.7	Leitziel 7 mit Erläuterung der Maßnahmen und Reflexion der Erfahrungen	26
4	TRANSFER UND VERSTETIGUNG -----	29
4.1	Aktivitäten zu Transfer und Verstetigung	29
4.2	Länderspezifische Aktivitäten	30
4.3	Treffen der länderübergreifenden Gruppen	32
4.4	Veröffentlichungen	33
5	PROJEKTORGANISATION UND SCHULPROJEKTE -----	34
5.1	Projektaufbau und bisheriger Projektverlauf	34
5.1.1	Projektstruktur des Modellversuchs <i>segel-bs</i>	34
5.1.2	Bisheriger Projektverlauf	36
5.2	Schulprojekte in NRW	37
5.2.1	Ludwig-Erhard-Berufskolleg des Kreises Paderborn	37
5.2.2	Städt. Berufskolleg Bachstraße - der Landeshauptstadt Düsseldorf	40
5.2.3	Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund	42
5.2.4	Dietrich Bonhoeffer-Berufskolleg, Detmold	44
5.2.5	Berufskolleg Elberfeld der Stadt Wuppertal	45
5.2.6	Berufskolleg an der Lindenstraße, Köln	46
6	LITERATUR -----	49
7	ANHANG -----	50

1 Allgemeine Angaben zum Modellversuch

Projektkennung

Förderkennziffer

Nordrhein-Westfalen: K 6148.00

Bundesland

Nordrhein-Westfalen

Projektname

Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule

Kurztitel

segel-bs NRW

Projekttyp

Verbundmodellversuch mit folgenden Teilprojekten:

Teilprojekt Nordrhein-Westfalen

Teilprojekt Bayern (seit 1.10.2005)

Laufzeit

01. Januar 2005 - 31. Dezember 2007 (für Nordrhein-Westfalen)

Projektbeteiligte

Anmeldende Stelle

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Völklinger Str. 49

40221 Düsseldorf

Durchführende Stelle

Bundesland Nordrhein-Westfalen:

Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur (LfS/QA),

Paradieser Weg 64, 59494 Soest.

Projektleitung

Nordrhein-Westfalen: Dipl.-Hdl. RSD Ernst Tiemeyer, LfS/QA

Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur

Paradieser Weg 64

59494 Soest

Geschäftsführung

Nordrhein-Westfalen: Dipl. Volksw., StR Susanne Tietje-Groß, LfS/QA

(Januar – Juli 2005: Dipl. Hdl., OStR Rolf Janßen, LfS/QA)

Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur

Paradieser Weg 64, 59494 Soest

Beteiligte Schulen und Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen

Berufskolleg an der Lindenstraße (BK 3): (Schulleitung: OStD' Angelika Riedel), Lindenstraße 78, 50674 Köln, E-Mail: kontakt@bkal.de, Internet: www.bkal.de, Ansprechpartner: Jörg Bliesenbach, Joachim Giesenkirchen, Jörn Johannson, Antje Karliczek.

Berufskolleg Elberfeld der Stadt Wuppertal: (Schulleitung OStD Georg Besser), Bundesallee 222, 42103 Wuppertal, E-Mail: Berufskolleg_Elberfeld@Yahoo.de, Internet: www.berufskolleg-elberfeld.de, Ansprechpartner: Nicola Cohnen, Norbert Doré.

Städtisches Berufskolleg Bachstraße: (Schulleitung: OStD Helmut Peek); Bachstraße 8, 40223 Düsseldorf, E-Mail: info@berufskolleg-bachstrasse.de, Internet: www.berufskolleg-bachstrasse.de, Ansprechpartner: Frank Schmidt, Jeannine Theuerkauf.

Dietrich-Bonhoeffer-Berufskolleg: (Schulleitung: OStD Dr. Werner Wehmeier), Elisabethstraße 86, 32756 Detmold, E-Mail: info@dbb-Detmold.de, Internet: www.dbb-detmold.de; Ansprechpartner: Anja Post, Christine Mönkemeyer, Iris Stamm.

Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund: (Schulleitung: OStD Dr. Erich Embacher), Brüggmannstraße 21 – 23, 44135 Dortmund, E-Mail: karl-schiller-berufskolleg@stadtdo.de, Internet: www.karl-schiller-berufskolleg.de, Ansprechpartner: Mabel Rickes, Uwe Krakau.

Ludwig-Erhard-Berufskolleg, Paderborn: (Schulleitung: OStD Rainer Naewe), Schützenweg 4, 33102 Paderborn, E-Mail: info@lebk.de, Internet: www.lebk.de, Ansprechpartner: Petra Müller, Petra Schmidt, Georg Senn.

Wissenschaftliche Begleitung**Universität Paderborn****Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik**

Prof. Dr. Peter F. E. Sloane

Warburger Str. 100

33098 Paderborn

Tel.: 05251 60 - 2369

Fax: 52 51 60 - 3419

e-mail: psloane@notes.upb.de

Wissenschaftliche Mitarbeiter:

Dipl. Hdl. / Dipl. Betriebsw. (FH) Bernadette Dilger

e-mail: bdilger@notes.upb.de

Dipl. Hdl. / MSc Alexandra Dehmel

e-mail: adehmel@notes.upb.de

Dipl. Hdl. Arne Burda

e-mail: aburda@notes.upb.de

2 Kurzdarstellung des Modellversuchs

Zum 1. Januar 2005 ist der Modellversuch *segeI-bs*¹ an sechs kaufmännischen Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen mit dem Ausbildungsgang „Verkäufer / Verkäuferin“ bzw. „Kaufmann / Kauffrau im Einzelhandel“ gestartet. Die Abkürzung *segeI-bs* steht dabei als Kürzel für den Titel „**S**elbstreguliertes Lernen in **L**ernfeldern der **B**erufsschule“. Im Rahmen der Programmträgerschaft der Bund-Länderkommission (BLK) zu selbst gesteuertem und kooperativem Lernen in der beruflichen Erstausbildung (skola) wurde der Modellversuch unter der Projektträgerschaft des Landesinstituts für Schule in Soest und dem Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn als wissenschaftliche Begleitung aufgenommen.

Beteiligt am Modellversuch *segeI-bs* sind sechs Berufskollegs aus NRW: Das Berufskolleg an der Lindenstraße (BK 3) in Köln, das Berufskolleg Elberfeld der Stadt Wuppertal, das Städtische Berufskolleg Bachstraße in Düsseldorf, das Dietrich-Bonhoeffer-Berufskolleg in Detmold, das Karl-Schiller-Berufskolleg in Dortmund sowie das Ludwig-Erhard-Berufskolleg in Paderborn. Diese sechs Berufskollegs, mit Lehrenden aus den Bildungsgängen „Verkäufer/Verkäuferin“ bzw. „Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“, haben es sich zur Aufgabe gemacht, in der Projektlaufzeit die Umsetzung des im Juni 2004 neu geordneten Ausbildungsganges² unter dem Licht der Förderung selbstregulierten Lernens zu gestalten, durchzuführen und zu evaluieren sowie die organisatorischen und kompetenzorientierten Bedingungen für Lehrende und Lernende zu kennzeichnen und Entwicklungsprozesse hierfür aufzuzeigen.

2.1 Zielsetzungen und Hauptaktivitäten im Modellversuch *segeI-bs*

Für die Umsetzung des Lernfeldkonzepts im Ausbildungsgang Verkäufer/Verkäuferin bzw. Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel sind als primäre Aufgabenstellungen die konzeptionelle Präzisierung und Curriculumanalyse, die Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums sowie die Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Lernsituationen zu bewältigen.

Konzeptionelle Positionierung, einschließlich Curriculumanalyse: Der lernfeldstrukturierte Lehrplan ist - wie bereits dargelegt - offen formuliert und bedarf der Interpretation und der inhaltlichen Präzisierung vor Ort. Es ist dafür notwendig, dass sich die am Bildungsgang beteiligten Lehrenden darauf verständigen, welche lerntheoretische und didaktische Position sie einnehmen und wie sie diesen Lehrplan auslegen. Diese Auslegung benötigt den Rückgriff auf die Tätigkeitsfelder der Lernenden - d. h. auf die Anforderungen in den zukünftigen Arbeitszusammenhängen -, um über diesen Reflexionsschritt zu einer stimmigen Konkretisierung in Lernsituationen zu gelangen.

¹ Der Modellversuch *segeI-bs* wird durch das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, Nordrhein-Westfalen und das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

² Der Rahmenlehrplan für den Ausbildungsgang „Verkäufer / Verkäuferin“ und „Kaufmann / Kauffrau im Einzelhandel“ wurde im Juni 2004 beschlossen und kann unter <http://www.kmk.org/beruf/rlpl/rlpKfmEinzelhandel.pdf>, Stand: Dezember 2005 abgerufen werden.

Dieses gemeinsame Lernverständnis muss sich auch auf die Konzeption des selbstregulierten Lernens in Bezug auf die berufliche Handlungskompetenz erstrecken. Selbstreguliertes Lernen ist in dem Bildungsziel der beruflichen Handlungskompetenz zu verorten. Die curricularen Vorgaben zeigen hierfür einige Anknüpfungspunkte.

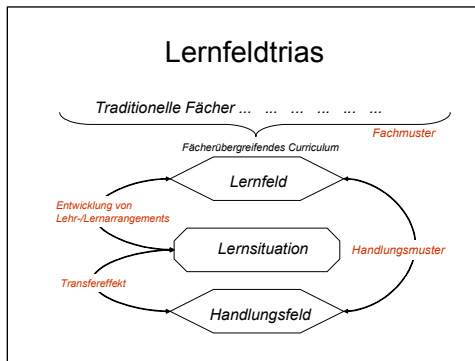


Abbildung 1: Lernfeldtrias

So finden sich Hinweise in den allgemeinen Vorbemerkungen zu den Rahmenlehrplänen der KMK und hier insbesondere in den Beschreibungen der einzelnen Kompetenzdimensionen. Beispiel: Im Bereich der Fachkompetenz wird die Forderung formuliert, dass die Schülerinnen und Schüler Aufgaben und Probleme zielorientiert und selbständig lösen sollen. Im Bereich der Sozialkompetenz wird das Verantwortungsbewusstsein betont (vgl. KMK 2000, S. 9).

Ein Schwerpunkt der Verankerung liegt in den Beschreibungen der Personalkompetenz und den Querschnittsbereichen der Methoden- und Lernkompetenz. In diesen Definitionen wird das selbstregulierte Lernen einerseits als Zielvorstellung und andererseits als methodisches Vorgehen festgelegt.

In den Zielformulierungen der Lernfelder des Ausbildungsberufs Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel lässt sich die Zielvorstellung des selbstregulierten Lernens ebenso finden, z. B. im Lernfeld 9: „Dabei organisieren sie ihr Lernen selbstständig und eigenverantwortlich“ (KMK 2004, S. 17).

In einer ersten Annäherung soll man selbstreguliertes Lernen insbesondere den beiden Kompetenzdimensionen der Personal- und Lernkompetenz zugeordnet werden, wie es in folgender Abbildung veranschaulicht wird:

Selbstreguliertes Lernen im Kontext beruflicher Handlungskompetenz

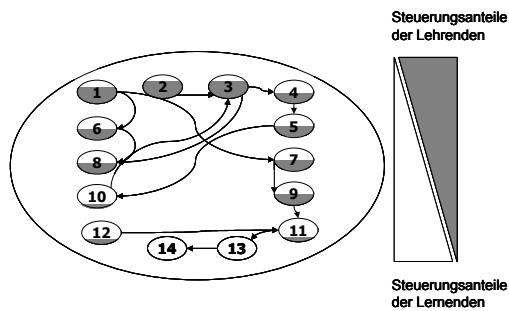
	Fachkompetenz	Personalkompetenz	Sozialkompetenz
Sprach- und Textkompetenz			
Methoden- und Lernkompetenz			
Moralische ethische Kompetenz			

Abbildung 2: Selbstreguliertes Lernen im Kontext beruflicher Handlungskompetenz

Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums: Ein zweiter Schritt besteht darin, die konzeptionellen Vorstellungen in einen bildungsgangspezifischen Lehrplan umzusetzen, welcher dann auch die Grundlage für die didaktische Jahresplanung darstellt.

Konkret wird hierfür eine Grobstruktur der Sequenz von Lernsituationen entwickelt. Die Verbindungen zwischen den einzelnen Lernsituationen können sich auf die inhaltlichen Zusammenhänge beziehen. Unter der Perspektive der Förderung von selbstreguliertem Lernen ist hierbei jedoch gleichzeitig

zu berücksichtigen, wie diese Fähigkeit in einem entwicklungslogischen Prozess aufgebaut werden kann. Dies könnte z. B. dazu führen, dass im Verlauf der Sequenz von Lernsituationen über die Ausbildungsdauer hinweg die Steuerungsanteile der Lernprozesse graduell stärker auf die Schülerinnen und Schüler übergehen, es also zu einer sukzessiven Übernahme der Steuerung der Lernprozesse durch die Lernenden selbst kommt.



Solch ein Wechsel in den Steuerungsanteilen wird in der Literatur auch als Scaffolding bezeichnet. In der Abbildung wird dies schematisch für ein Lernfeld dargestellt. Dieser Entwicklungsverlauf ist im Bildungsgang jedoch über alle Lernfelder während der gesamten Ausbildungsdauer hinweg zu gestalten.

Abbildung 3: Zusammenhang von Lernsituationen mit unterschiedlichen Steueranteilen

Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Lernsituationen: Auf der Grundlage des bildungsgangspezifischen Lehrplans bzw. der didaktischen Jahresplanung sind in den Modellversuchsschulen die konkreten Lernsituationen und darauf bezogen die Interventionen des Lehrenden zu entwickeln, durchzuführen und zu evaluieren. Hierfür müssen geeignete didaktische Arrangements gestaltet werden, die in besonderer Weise der Förderung von selbstreguliertem Lernen zuträglich sind.

Instrumente zur Erfassung von Lernstrategien oder Verfahren zur Beobachtung der Steuerung eigener Lernprozesse sind hierbei zunächst hilfreich, um die Selbstregulationsfähigkeit genauer zu erfassen bzw. zu diagnostizieren. Solche Instrumente wurden in anderen Bereichen (z. B. PISA, Hochschule) bereits entwickelt und sind hinsichtlich der Tauglichkeit für den Einsatz in der Berufsschule zu überprüfen bzw. anzupassen.

Darauf aufbauend sind Maßnahmen zur Förderung von selbstreguliertem Lernen zu ergreifen:

Diese Maßnahmen können explizit die Lernprozessregulation betreffen, indem sie z. B. Lernstrategien vorstellen und deren Anwendung üben oder über ein Lernportfolio die Reflexion des eigenen Lernvorgehens strukturieren.

Andere Maßnahmen wirken eher implizit, indem sie die Lerner mit Problemstellungen konfrontieren, die ein selbstreguliertes Vorgehen benötigen und Teilstrategien im Vorgehen dann zur Anwendung gelangen.

Wie bereits in der Zielsetzung angedeutet, können diese Entwicklungsarbeiten nicht losgelöst von den Rahmenbedingungen betrachtet werden, die in den einzelnen Bildungsgängen und in den Modellversuchsschulen herrschen. Aus dem Kern der Unterrichtsentwicklung kann sich eine gesamte Schulentwicklung vollziehen, die insbesondere die Entwicklung der organisatorischen Voraussetzungen mit in den Blick nimmt. Im Modellversuch wird die Annahme getroffen, dass die Umsetzung des Lernfeldkonzepts erhebliche Auswirkungen auf die organisatorische Gestaltung des Bildungsgangs, der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium und auch auf die Leitungsfunktionen von Schule hat. Entwicklungsarbeiten im Lernfeldkonzept und in der Umsetzung der Zielvorstellung selbstreguliertes Lernen stellen die Lehrerinnen und Lehrer vor veränderte Kompetenzanforderungen. Hier gilt es im Modellversuch einerseits

sehr genau den Bedarf zu erheben, andererseits Konzeptionen und erste Lösungsansätze zu gestalten.

2.2 Weiterführende Aufgabenstellungen im Modellversuch *segel-bs*

Es lassen sich aus den vorhergehenden Ausführungen zwei weitere Herausforderungen und Aktivitätsbereiche zu den oben genannten primären Aufgabenstellungen formulieren:

- Organisatorische Schulentwicklung
- Personalentwicklung für die Lehrenden

Organisatorische Schulentwicklung: Die Umsetzung des Lernfeldkonzepts – und hier kann zurückgegriffen werden auf die Erfahrungen in anderen Bildungsgängen - hat erhebliche organisatorische Auswirkungen auf die Bildungsgangarbeit. Die Verlagerung curricularer Aufgaben in die Bildungsgänge und der notwendige Abstimmungsbedarf auf der Unterrichtsebene zwischen den Kollegen führen zu teamstrukturierten Arbeitsformen, die sowohl anderer organisatorischer Randbedingungen als auch veränderter Leitungsformen bedürfen.

Die Veränderungen können für den einzelnen Modellversuchsstandort nicht im Voraus geplant werden, jedoch soll die Arbeit im Modellversuch auch die organisatorischen Rahmenbedingungen als gestaltbares Feld aufgreifen und mögliche Entwicklungsrichtungen, organisatorische Konzepte oder Best-Practice-Beispiele aufzeigen. Ziel aus der Perspektive der organisatorischen Schulentwicklung muss es danach sein, förderliche Bedingungen für die Umsetzung des Lernfeldkonzepts und für die Entwicklung von selbstreguliertem Lernen der Schüler zu entwickeln bzw. mögliche hinderliche Faktoren aufzudecken, deren Gestaltbarkeit zu überprüfen und Veränderungsoptionen aufzuzeigen.

Personalentwicklung für Lehrende: Die Rolle von Lehrenden und die Kompetenzanforderungen an Lehrende verändern sich durch das Modellvorhaben in großem Ausmaß:

- Einerseits werden veränderte Aufgabenstellungen an die Lehrenden herangetragen. Sie müssen verstärkt curriculare Entwicklungsaufgaben übernehmen und sich auch der gemeinsamen konzeptionellen Grundlagen bewusst werden.
- Andererseits fordert der Wandel der Lernkultur, der mit der Zielvorstellung, selbstreguliertes Lernen fördern zu wollen, gekennzeichnet werden kann, in besonderer Weise eine Förderung der Kompetenzen der Lehrenden. Diese Kompetenzen umfassen dabei die diagnostischen, curricularen, didaktischen und bewertenden Fähigkeiten.

Um entsprechende Unterstützungen für die Lehrkräfte sachgerecht leisten zu können, wird im Modellversuch der Bedarf an Qualifizierungen bei den Lehrenden erhoben und eine Lehrerfortbildungsmaßnahme in Gestalt eines Blended-Learning-Arrangements entwickelt.

3 Beitrag des Modellversuchs zum Programm skola

Im Folgenden werden die vom Modellversuchsträger, den beteiligten Schulen und der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführten Maßnahmen nach zielleitenden Fragestellungen geordnet skizziert. Diese Darstellung gibt den Maßnahmenbereich NRW wieder.

3.1 Leitziel 1 mit Erläuterung der Maßnahmen und Reflexion der Erfahrungen

Im Rahmen des Modellversuchs werden für die neu geordneten Bildungsgänge des Einzelhandels (Verkäufer/in, Kaufleute im Einzelhandel) exemplarische Lernsituationen im Sinne komplexer Lehr-Lern-Arrangements entwickelt, umgesetzt und evaluiert. Diese Lehr-Lern-Arrangements sind als Lernsituationen so gestaltet, dass sie selbstreguliertes Lernen als Zielsetzung und zugleich als Handlungsstrategie berücksichtigen. Die an den beteiligten Berufskollegs entwickelten Lernsituationen fokussieren jeweils spezifische Kompetenzbereiche (z.B. Sprach- und Textkompetenz oder Methoden- und Lernkompetenz), die sich im Modell der kategorialen Handlungskompetenz verorten lassen. Die Schulen entwickeln so schulspezifische Lernsituationen, die untereinander ausgetauscht werden können, wenn diese Kompetenzbereiche an den jeweiligen Schulen ebenfalls analog gefördert werden sollen.

Die exemplarischen Lernsituationen werden zunächst für das erste Ausbildungsjahr entwickelt, umgesetzt und evaluiert. Eine spätere Ausrichtung auf Schwerpunkte wie E-Commerce, Nachhaltigkeit (nachhaltiges Wirtschaften), interkulturelle Kompetenz (oder auch andere Schwerpunkte wie berufliche Selbstständigkeit) sollte danach von den Schulen umgesetzt werden. Entsprechende Profilbildungen der Schulen werden ggf. Mitte 2006 nochmals schriftlich fixiert.

Maßnahmen ³ und zugehöriger Maßnahmenbereich (MB)	MB	Priorität	Zeitplan
Erster Zugang			
Entwicklung von Lernsituationen, die geeignet sind selbstreguliertes Lernen zu fördern. Entwicklung von Fördermaßnahmen, die sich auf kognitive, metakognitive, motivationale und volitionale Aspekte beziehen.	1.1 1.3	A	Mai 05 – April 06
Entwicklung und Erprobung von Lernsituationen, die geeignet sind selbstreguliertes Lernen zu fördern und die kooperatives Lernen entsprechend integrieren, um ausgewählte Teamkompetenzen zu fördern	2.1	A	Mai 05 – April 06

³ Die nachfolgenden „Maßnahmen“ beziehen sich auf alle Akteure im Modellversuch, also auch auf die wissenschaftliche Begleitung. Die Aufteilung der Arbeit zwischen Modellversuchsträger und Wissenschaftlicher Begleitung bleibt dem Modellversuch überlassen.

Didaktische Handreichungen für die Entwicklung von entsprechenden Lernsituationen	1.1 1.3 2.1	A	Mai 05 – April 06
---	-------------------	---	----------------------

Erweiterungen

Entwicklung und Erprobung thematisch profilierter Lernsituationen. Besondere thematische Profile ergeben sich aus den gewählten Schwerpunkten der Schulen bezüglich der Lernfelder sowie durch die teilweise Integration des fachübergreifenden Lernbereichs	1.1 1.3	A	Mai 06 – April 07
Entwicklung und Erprobung methodischer Varianten in den Lernsituationen. Die methodischen Profile resultieren unter anderem aus dem unterschiedlichen Einsatz durch die gewählte Organisationsform: entweder Verfolgung eines impliziten Ansatzes (integrierte Erprobung der Selbstlernmethoden) oder expliziten Ansatzes (beispielsweise als Vorkurs zu Selbstlernverfahren)	1.1 1.3	A	Mai 06 – April 07

Begleitüberlegung

Entwicklung und Erprobung von Methoden zur Binnendifferenzierung im Unterricht unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen (B)	1.1	B	Mai 05 – April 07
---	-----	---	----------------------

Erläuterung der Maßnahmen zum Leitziel 1 und Reflexion der Erfahrungen

Nach der ersten Auseinandersetzung mit den Zielvorgaben des Modellversuchs wurden an den sechs Modellversuchsschulen die modellversuchsschulspezifischen Projekte bestimmt und mit der Projektleitung und der wissenschaftlichen Begleitung abgestimmt. Auf der Basis dieser Schulprojekte wurde begonnen, die Lernsituationen zu entwickeln. Dabei werden die in der Literatur bekannten Förderstrategien selbstregulierten Lernens sowohl in der impliziten als auch in der expliziten Variante in den Schulprojekten eingesetzt. Bei der Förderung selbstregulierten Lernens im Lernfeldkonzept lassen sich zwei Ansätze unterscheiden: ein impliziter und ein expliziter Ansatz (vgl. Friedrich / Mandl 1997). Der implizite Ansatz geht von der Integration der Förderung selbstregulierten Lernens in Lernumgebungen aus. Im Rahmen des Lernfeldkonzepts hieße dies, dass die Förderung des selbstregulierten Lernens in Lernsituationen eingebunden wird. Dieser Ansatz wird an den Berufskollegs in Düsseldorf (KBKa), Dortmund (KSBK), Köln (BKLi) und Paderborn (LEBK) verfolgt.

Die indirekte oder implizite Förderstrategie lässt sich nochmals in zwei unterschiedliche Varianten gliedern. Während sich das Schulprojekt am Berufskolleg an der Lindenstraße, Köln in besonderer Weise um die Förderung in einem Lernfeld bemüht, versuchen die drei weiteren Schulen, die den indirekten Ansatz wählen, eine Gestaltung über das gesamte 1. Ausbildungsjahr hinweg.

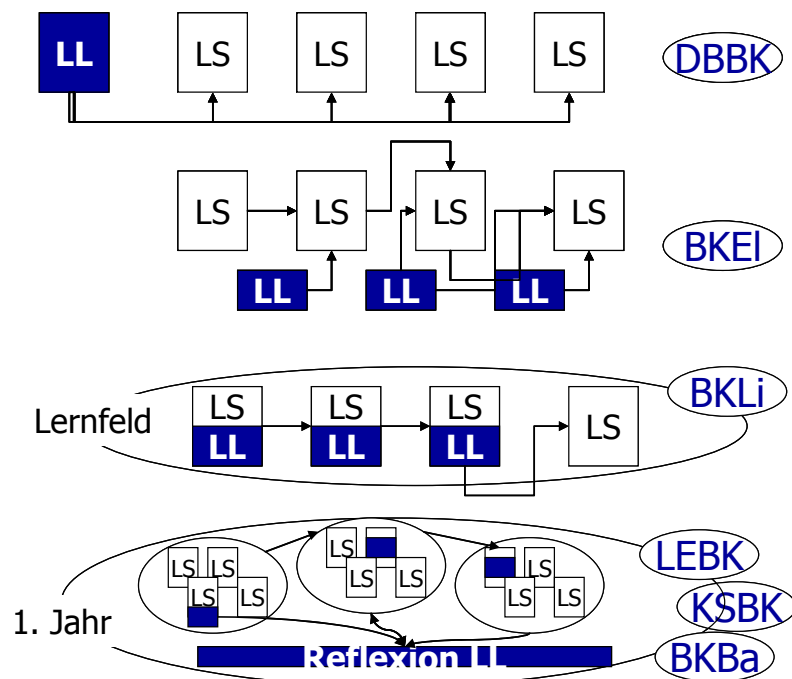


Abbildung 4: verfolgte Förderstrategien

Der explizite bzw. direkte Ansatz geht davon aus, dass Strategiewissen u. ä. in speziellen Kursen vermittelt resp. gefördert und in einem zweiten Schritt dann in variierenden Kontexten angewandt werden sollte. Dies entspricht dem Modell des ‚Lernen lernen‘ bzw. Programmen wie ‚Einführung in Arbeits- und Lerntechniken‘. Ein Verfahren, welches in diesem Zusammenhang Anwendung findet, ist neben der reinen Vermittlung von Techniken die Reflexion von Lern- und Arbeitserfahrungen.

Will man ein solches Vorgehen implementieren, so stellt sich die Frage der Übertragung der erlernten Techniken und reflektierten Erfahrungen in den Kontext von berufsbezogenen Lernumgebungen. Die beiden Berufskollegs in Detmold (DBBK) und Wuppertal (BKEI) verfolgen stärker diese direkte Förderstrategie. Auch hier lassen sich zwei Varianten unterscheiden. Die Förderstrategie des Berufskollegs Elberfeld der Stadt Wuppertal zielt auf eine parallele, jedoch organisatorisch abgegrenzte Förderung von Lern- und Arbeitsmethoden zu den Lernfeldern im ersten Ausbildungsjahr. Im Dietrich-Bonhoeffer-Berufskolleg Detmold findet ein einführendes Lerntechnik- und Methodentraining statt, bevor die Schülerinnen und Schüler verstärkt in den einzelnen Lernsituationen mit Methoden des selbstregulierten Lernens konfrontiert werden.

Im Rahmen der Entwicklung von Lernsituationen werden Lernstrategien unterschiedlicher Klassen (z. B. Ressourcenstrategien, Informationsverarbeitungsstrategien, Regulationsstrategien) eingesetzt, die auf die Förderung verschiedener Komponenten des selbstregulierten Lernens abzielen (z. B. kognitive, metakognitive, motivationale Aspekte). Es wurde eine Lernstrategiesystematik entwickelt, die als Hilfsraster für die Verortung der Lernstrategien bei der Entwicklung von Lernsituationen dient. Diese Lernstrategiesystematik ist Anhang 7, Anlage 2 beigefügt. Um eine entsprechende transparente Darstellung und eine Vergleichbarkeit von Lernsituationen zu erreichen, die die Förderung von selbstreguliertem Lernen veranschaulicht, wurde ein Dokumentationsraster für Lernsituationen entwickelt, das sowohl in der Übersicht über die Lernsituationen eines Lernfeldes als für eine spezielle Lernsituation die entsprechen-

den Lernstrategien ausweist. Die Dokumentationsraster sind ebenfalls im Anhang 7, Anlage 3 und Anlage 4 beigefügt.

Um den Prozess der Entwicklung von Lernsituationen zu unterstützen wurde seitens des LfS und der wissenschaftlichen Begleitung Arbeitspapiere für die zu bewältigenden Schritte zur Entwicklung von Lernsituationen erarbeitet und den Lehrenden als Handbuch zur Verfügung gestellt. In diesen Arbeitspapieren werden die notwendigen Schritte in Form einer didaktischen Prozesskette in Subprozesse gegliedert. Für jeden Subprozess wurden Arbeitspapiere mit Beschreibungen der notwendigen Aufgabenstellungen, Beispielen und Materialien zusammengestellt. Das Vorgehensmodell zur Umsetzung von selbstreguliertem Lernen findet sich in Anhang 7, Anlage 5 und stellt die Grundlage für die weiterführende Entwicklung von didaktischen Handreichungen dar.

Um eine mögliche Binnendifferenzierung umzusetzen, wurde zunächst nach geeigneten Instrumenten und Maßnahmen gesucht, um unterschiedliche Stufen bzw. Niveaus von selbstreguliertem Lernen bestimmen zu können (vgl. Leitziel 3).

3.2 Leitziel 2 mit Erläuterung der Maßnahmen und Reflexion der Erfahrungen

Die Lernsituationen werden in die Systematik der Lernfelder dieser Ausbildungsberufe integriert, so dass schulspezifische bildungsgangbezogene Curricula entstehen, die die für diese Domäne relevanten Aspekte selbstregulierten Lernens entwicklungsgerecht berücksichtigen. Es werden hierbei sowohl implizite als auch explizite Ansätze der Förderung selbstregulierten Lernens entwickelt, umgesetzt und evaluiert.

Die Maßnahmen zu diesem Leitziel entsprechen weitgehend denen zum Leitziel 1; da die Integration der Förderung selbstregulierten Lernens in Lernfelder vorgenommen wird, erfolgt eine Bearbeitung in einem Anwendungszusammenhang (nicht in einem fachsystematischen Zusammenhang).

Insbesondere tragen folgende Maßnahmen zu schulspezifischen Curricula bei:

Maßnahmen	MB	Priorität	Zeitplan
Curriculare Planungen unter Einbezug von selbstreguliertem Lernen	2.1	B	Jan. 05 – Mai 05
Ausbildungsgangbezogene Interpretation von selbstreguliertem Lernen	2.1	B	Jan. 05 – Mai 05
Entwicklung und Erprobung thematisch profilierter Lernsituationen. Besondere thematische Profile ergeben sich aus den gewählten Schwerpunkten der Schulen bezüglich der Lernfelder sowie durch die teilweise Integration des fachübergreifenden Lernbereichs	1.1 1.3	A	Mai 06 – April 07

Entwicklung und Erprobung methodischer Varianten in den Lernsituationen. Die methodischen Profile resultieren unter anderem aus dem unterschiedlichen Einsatz durch die gewählte Organisationsform: entweder Verfolgung eines impliziten Ansatzes (integrierte Erprobung der Selbstlernmethoden) oder expliziten Ansatzes (beispielsweise als Vorschaltkurs zu Selbstlerntechniken)	1.1 1.3	A	Mai 06 – April 07
---	------------	---	----------------------

Erläuterung der Maßnahmen zum Leitziel 2 und Reflexion der Erfahrungen

In der Diskussion um die Auslegung des Leitziels beruflicher Bildung ‚berufliche Handlungskompetenz‘ wurden verschiedene Ansätze und Interpretationen diskutiert und festgehalten. Um eine Konkretisierung der Zielsetzung selbstregulierten Lernens im Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz zu erreichen, wurde in der modellversuchsschulübergreifenden Arbeitsgruppe anhand des Modells der kategorialen Handlungskompetenz (vgl. Sloane 2004) das Ziel selbstreguliertes Lernen näher präzisiert und beispielhafte Konkretisierungen vorgenommen. Eine mögliche beispielhafte Darstellung ist in der folgenden Abbildung dargestellt:

	<i>Fach (Domäne)</i>	<i>Person</i>	<i>Gruppe</i>
<i>Methoden- und Lernkompetenz</i>	Entdecken fachlicher Probleme, Entwicklung von fachbezogenen Problemlösungen usw.	Thematisierung eigener Lern- und Arbeitsleistungen usw.	Planung und Durchführung von Gruppenprozessen, Umgang mit Problemen in der Gruppe usw.
<i>Sprach- und Textkompetenz</i>	Umgang mit fachlichen Texten, Fachkommunikation usw.	Kommunikation über und Verschriftlichung eigener Leistungen usw.	Gruppenprozesse besprechen, Arbeitsergebnisse der Gruppe dokumentieren usw.
<i>ethische Kompetenz</i>	fachliche Verantwortung, Einhalten von Sicherheitsvorschriften, Normen usw.	Verantwortung für die eigene Arbeit und für das eigene Leben usw.	Verantwortung für die Gruppe, Solidarität usw.

Tabelle 1: Kategoriales Kompetenzraster

Das obige Bild verdeutlicht die Stellen an denen Aspekte des selbstregulierten Lernens Eingang finden. In den Diskussionen des Modellversuchs wurde das selbstregulierte Lernen als methodische Fragestellung lokalisiert. Der Bezugspunkt ist damit die Perspektive „Methoden- und Lernkompetenz“. Weiterhin kann sie auch als Frage der Humankompetenz erfasst werden und wird dann von der materialen Perspektive „Person“ her in der Bildungsgangarbeit thematisiert.

Eine Positionierung der primär verfolgten Ausrichtung der einzelnen Schulprojekte anhand der Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz lässt bei einer Betonung der Schwerpunkte eine Verteilung erkennen.

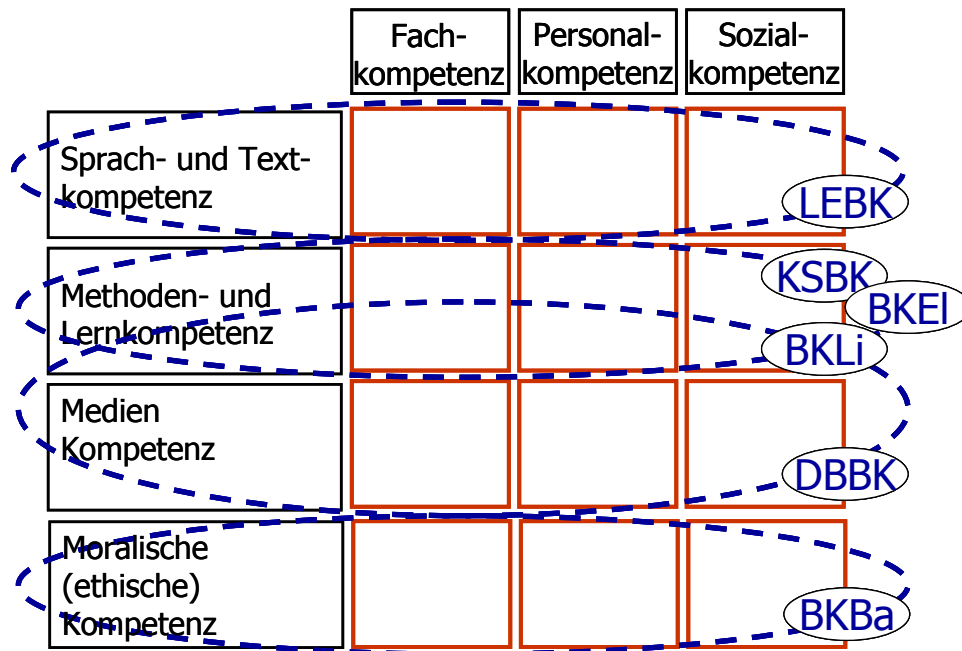


Abbildung 5: Verfolgte primäre Zielsetzungen

Aus der Abbildung ist ersichtlich, dass jeweils einzelne Schulen eine bestimmte Dimension der ‚beruflichen Handlungskompetenz‘ besonders betont. Das Team am Ludwig-Erhard-Berufskolleg, Paderborn (LEBK) zielt mit seinem Vorhaben insbesondere auf die Förderung der Sprach- und Textkompetenz zur Förderung des selbstregulierten Lernens ab. Die Arbeitsgruppe am Berufskolleg an der Bachstraße in Düsseldorf (BKBa) hingegen hebt in besonderer Weise den Aspekt der Förderung der moralisch-ethischen Kompetenz hinsichtlich des selbstregulierten Lernens hervor. Die Förderung der medialen Kompetenz, verbunden mit einer verstärkten Förderung der Methoden- und Lernkompetenz, steht im Dietrich-Bonhoeffer-Berufskolleg Detmold (DBBK) im Vordergrund. Die Dimension der Methoden- und Lernkompetenz wird von den Projekten der Berufskollegs in Dortmund (KSBK), Köln (BKLi) und Wuppertal (BKEI) angesprochen. Alle schulischen Projektgruppen zielen dabei auf Querschnittskompetenzen zu den Grundbezugspunkten des Fachs, der Person und der Gruppe.

Neben diesen Schwerpunktsetzungen in der bildungsgangspezifischen Interpretation des selbstregulierten Lernens werden von jeder Modellversuchsschule curriculare Planungen vollzogen, die die Aspekte des selbstregulierten Lernens im ersten Ausbildungsjahr verankern. Hieraus werden didaktische Jahresplanungen für die Modellversuchsklassen derzeit in der ersten Erprobung verschriftlicht.

3.3 Leitziel 3 mit Erläuterung der Maßnahmen und Reflexion der Erfahrungen

Diagnoseinstrumente der Fremd- und Selbsteinschätzung von Selbstregulation werden weiterentwickelt bzw. neu entwickelt, wobei neben den kognitiven und metakognitiven Aspekten, auch die Einschätzung motivationaler Faktoren Berücksichtigung findet. Eine Längsschnittuntersuchung an allen beteiligten Schulen dient der Erfassung der Entwicklung selbstregulativer Prozesse beim Lernen und liefert anwendbare Instrumente, die auch von Lehrern zur Einschätzung von Selbstregulationskompetenz eingesetzt werden können.

Maßnahmen	MB	Priorität	Zeitplan
Analyse und Anwendung von Instrumenten zur Diagnose von selbstreguliertem Lernen	1.1 1.3	B	Mai 05 – April 07
Entwicklung eines Konzeptes zum Verständnis von selbstreguliertem Lernen im Lernfeldkonzept	1.7 2.1	A B	Jan 05 – Mai 05
Auswahl und Entwicklung von Instrumenten der Diagnose von selbstreguliertem Lernen	1.7	A	Mai 05 – April 06
Erprobung und Evaluierung von Instrumenten zur Diagnose von selbstreguliertem Lernen	1.7	B	Mai 06 – April 07
Weiterentwicklung und Dokumentation der Diagnoseinstrumente	1.7	B	April 07

Erläuterung der Maßnahmen zum Leitziel 3 und Reflexion der Erfahrungen

Für die Beobachtung und Beschreibung (Diagnose) selbstregulierten Lernens in Lernfeldern sind geeignete Instrumente zu entwickeln bzw. bestehende zu analysieren und ggf. zu modifizieren.

Für die Frage der Förderung selbstregulierten Lernens sind folgende Problembereiche von Bedeutung:

- (1) das methodisch-methodologische Problem der Erhebung selbstregulierten Lernens,
- (2) die Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung bei der Erfassung von selbstreguliertem Lernen,
- (3) die Entwicklung anwendbarer und transferierbarer Instrumente zur Erfassung selbstregulierten Lernens.

Ad (1) – das methodisch-methodologische Problem

Die Frage nach der Anwendung und Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung und Beobachtung von selbstreguliertem Lernen ist mit dem Problem verbunden, dass möglichst für den Unterricht handhabbare Instrumente entwickelt und eingesetzt werden können. Dabei stehen z. T. die Ansprüche an die Genauigkeit der Erfassung den Zielen der Praktikabilität entgegen.

Eine generelle forschungsmethodische und –methodologische Frage bezieht sich auf die Möglichkeiten, Selbstregulationsfähigkeiten diagnostisch zu erfassen, um darauf aufbauend Interventionsstrategien entwickeln und erproben zu können. Mit anderen Worten: es geht darum, ein handhabbares und zugleich wissenschaftlich abgesichertes Verfahren zu gewinnen, mit dem selbstreguliertes Lernen im Unterrichtsalltag diagnostiziert werden kann. Betrachtet man die bisher bekannten Verfahren, so lassen sich zwei unterschiedliche Zugänge festlegen, die sich hinsichtlich der Erfassungsebene differenzieren lassen:

- Selbstregulation wird zum einen durch direkte Beobachtung (Handlungsebene) erfasst. Dies erfolgt vielfach qualitativ über teilnehmende Beobachtung, Denk-Laut-Protokolle, stimuliertes Feed-back u. ä.
- Zum anderen wird Selbstregulation gleichsam indirekt durch Befragung von Lernern vorgenommen (Reflexionsebene). Dies setzt voraus, dass die Subjekte in der Lage sind, ihr Handeln kognitiv zu erfassen und zu dokumentieren. Es finden sich neben Fragenbögen (quantitatives Vorgehen) qualitative Ansätze wie Interviews, Strukturlegetechniken, Lernportfolios.

Die obige Abbildung systematisiert die zurzeit verwendeten Verfahren. Dabei zeigen sich noch zwei Sonderfälle: einerseits eine zeitnahe resp. handlungsnaher Reflexion durch Experten und metakommunikative Verfahren, etwa in Form der Selbstanalyse von videographierten Lernsequenzen.

In den vorhandenen Instrumenten zeigt sich wieder eine Orientierung in der Forschung an lernerfahrene, elaborierte Lerner. Zugleich sind viele Instrumente (z. B. Strukturlegetechnik) sehr zeitaufwendig in ihrer Anwendung und setzen eine hohe Kompetenz bei den durchführenden Lehrenden voraus.

		Erfassungsebene	
		Reflexionsebene	Handlungsebene
Erfassungsmodus	quantitativ	Fragebögen	(Ggf. ‚handlungsnaher‘ Reflexion von Experten)
	qualitativ	Interviews Strukturlegetechnik Lernportfolios Metaphern	Teilnehmende Beobachtung Denk-laut-Protokolle Meta-Kommunikation, z. B. Videographie und (Selbst-)Analyse

Abbildung 6: Systematisierung der Diagnoseinstrumente

Ad (2) – Die Differenz von Selbst- und Fremdbeobachtung

Ein weiterer Aspekt ist hierbei noch die Differenz zwischen Selbstbeobachtung und -einschätzung auf der einen sowie Fremdbeobachtung und -einschätzung auf der anderen Seite. Gerade für die Ausgestaltung von selbstreguliertem Lernen ist die Fähigkeit einer adäquaten Einschätzung der eigenen Leistung wichtig, zumal dieser Aspekt im Konstrukt Humankompetenz verankert ist. In der Konfrontation mit der Fremdeinschätzung kann hier ein Anlass für Gespräche über unterschiedliche oder gleiche Einschätzungen geführt werden, um damit auch der Fähigkeit und Bereitschaft ‚Einschätzungen‘ Raum zu geben. Grundlegend können damit drei Perspektiven der Einschätzung benannt werden:

- Selbsteinschätzung durch den Schüler, die Schülerin,
- Fremdeinschätzung des Schülers, der Schülerin durch andere Schülerinnen und Schüler (peer-perspektive),
- Fremdeinschätzung durch den Lehrer / die Lehrerin

Ad (3) – vorhandene Instrumente

Prinzipiell können Verfahren und Instrumente zur Erfassung von selbstreguliertem Lernen gefunden werden. Generell können Fragebögen, Beobachtungsbögen, Interviewleitfäden, Anleitungen zur Strukturlegetechnik, Lerntagebücher, Portfolio-Ansatz, Denk-Laut-Protokolle zum Einsatz gelangen. Im Rahmen des ersten Modellversuchsjahres wurden bestehende Instrumente gesammelt und hinsichtlich ihrer Einsatzfähigkeit für den Ausbildungsgang Einzelhandel überprüft. Es stellte sich heraus, dass insbesondere bei den vorhandenen Fragebögen ein Bezug zur dualen Berufsausbildung oftmals nicht gegeben ist und eine Anpassung sowohl auf der semantischen als auch auf der pragmatischen Ebene der Itembeschreibungen notwendig war.

Aus diesen Überlegungen heraus wurde vom Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik ein Fragebogen entwickelt (vgl. Paderborner Lerntableau PLT2005) und für die Ersterhebung in den Modellversuchsklassen im Herbst 2005 eingesetzt. Eine schriftliche Form des Fragebogens ist im Anhang 7, Anlage 9 zu finden. Das Paderborner Lerntableau ist jedoch als Online-Variante umgesetzt und den Schulen zur Verfügung gestellt worden. Dem Paderborner Lerntableau liegt konzeptionell eine Matrix zu Grunde, in der die Phasen des Handlungsprozesses (Planung, Durchführung und Kontrolle) und die Aspekte selbstregulierten Lernens in den drei Komponenten (Motivation, Ressourcen, Umgang mit Wissen) miteinander in Bezug gesetzt werden. Daraus ergibt sich eine 9-Felder-Matrix. Die jeweils einzelnen Felder wurden wiederum mit Items konkretisiert. Zu den einzelnen Items wird eine Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler erfragt.

Derzeit werden die ersten Auswertungen und Rückmeldungen klassenweise analysiert und zurückgespiegelt. Weitere Auswertungen über die gesamten Modellversuchsklassen sind für Januar / Februar 2006 terminiert.

Es wurden weiterhin bestehende Instrumente systematisiert und gesammelt, die den Lehrenden als Instrumentenpool zur Verfügung gestellt werden. In den Modellversuchsklassen wurden an den Standorten darüber hinaus einzelne Instrumente einge-

setzt und die Erfahrung damit gesammelt (z. B. Lerntypentest am BK Elberfeld oder LEBK). Für die jeweils schulspezifischen Schwerpunkte wurden an einzelnen Standorten bereits ebenfalls Instrumente eruiert und erprobt (z. B. Deutschleistungstest am LEBK).

3.4 Leitziel 4 mit Erläuterung der Maßnahmen und Reflexion der Erfahrungen

Bei der Entwicklung der Lernsituationen werden kooperatives Lernen und eLearning-Komponenten integriert, sofern diese Konzepte der Selbstregulation bzw. der Kompetenzentwicklung in den Lernsituationen förderlich sind. Insbesondere an zwei Modellversuchsschulen (Detmold und Dortmund) sollen diese Kompetenzförderungen vorgenommen werden.

Maßnahmen	MB	Priorität	Zeitplan
Entwicklung und Erprobung von Lernsituationen, die geeignet sind selbstreguliertes Lernen zu fördern und die kooperatives Lernen entsprechend integrieren, um ausgewählte Teamkompetenzen zu fördern	2.1	A	Mai 05 – April 06
Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Lernsituationen, die geeignet sind selbstreguliertes Lernen mit Unterstützung von E-Learning-Instrumenten zu fördern (beispielsweise Einsatz eines Autorensystems zur Entwicklung von selbstgesteuerten Lernsequenzen). Entsprechende Profilbildung diesbezüglich insbesondere an der Modellversuchsschule in Detmold	3.1	C	Mai 05 – Juli 06
Medienentwicklung (z.B. Aufbau einer Mediothek in Detmold) sowie Entwicklung von didaktischen Handreichungen zum Einsatz der E-Learning-Sequenzen in den Lernsituationen (Vorschaltkurs mit entsprechender Entwicklung von Medienkompetenzen)	3.1	C	Sept. 05 - Juli 06
Transfer der an der Modellversuchsschule Detmold entwickelten medienbasierten Konzepte; modellversuchsschulenübergreifende, gemeinsame Weiterentwicklung und Nutzung des Pools von multimedialen Lehr- und Lernressourcen (Mediothek) der Modellversuchsschule in Detmold	3.1	C	Jan. 06 - Dez. 07

Erläuterung der Maßnahmen zum Leitziel 4 und Reflexion der Erfahrungen

An einer Modellversuchsschule (Dietrich-Bonhoeffer-Berufskolleg, Detmold) wird die Förderung selbstregulierten Lernens, unter Rückgriff auf die Förderung von medial gestütztem Lernen fokussiert. Hierzu wurden Materialien für die Lernfelder mit Hilfe des Autorentools (ets) medial aufbereitet und über eine Lernplattform (moodle) den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt. Der berufsbezogene Unterricht wird für vier Stunden pro Woche mit Hilfe dieser Materialien durchgeführt, indem –

gesteuert über Arbeitsaufträge – die Kompetenzen und Inhalte der Lernfelder des ersten Ausbildungsjahres erarbeitet werden. Die Materialien für die Lernfelder 1,3,4,5 sind bereits medial umgesetzt, Lernfeld 2 wird derzeit noch entwickelt. Das restliche Stundenkontingent (3 Stunden pro Woche) für die berufsbezogenen Anteile werden genutzt, um die entsprechenden Kompetenzen zu vertiefen bzw. auftretende Schwierigkeiten zu kompensieren.

Um die Schülerinnen und Schüler auf die Arbeit mit den medialen Lerninhalten vorzubereiten wurde zu Beginn des Ausbildungsjahres eine Vorschalteinheit durchgeführt, in der neben grundlegenden Lernstrategien (Recherchestrategien, Lesestrategien, Präsentationsstrategien) insbesondere auch die medientechnischen Grundlagen gelegt.

In der ersten Durchführungserfahrung zeigt sich insbesondere die Schwierigkeit der heterogenen Voraussetzung der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Medien. Diese Heterogenität konnte mit Hilfe des Einstiegskurses nicht kompensiert werden und erfordert eine weitergehende differenzierte Betreuung der Schülerinnen und Schüler. Erste Evaluationserfahrungen zeigen, dass die Aufgabenstellungen hinsichtlich der Komplexität der Arbeitsaufträge, der sprachlichen Darstellung und der Vorgaben für Arbeitsschritte Überarbeitungsbedarf haben.

3.5 Leitziel 5 mit Erläuterung der Maßnahmen und Reflexion der Erfahrungen

Vor dem Hintergrund einer begleitenden Analyse des Qualifizierungsbedarfs der am Modellversuch beteiligten Lehrkräfte wird eine Konzeption für die Kompetenzentwicklung der Lehrenden entwickelt, die als Blended-Learning-Maßnahme umgesetzt wird und – so die Annahme – methodisch und intentional am Prinzip der Förderung von Selbstregulationskompetenz zu orientieren ist. In die Entwicklung des Konzepts und der Materialien (Konfrontations- und Informationsmaterial) sind die am Modellversuch beteiligten Lehrenden eingebunden. Die Verankerung der Curriculumentwicklung, der Erarbeitung des Blended-Learning-Konzeptes und der ersten Erprobung in der Lehrerfortbildung liegt beim Modellversuchsträger.

Maßnahmen	MB	Priorität	Zeitplan
-----------	----	-----------	----------

Entwicklung eines Qualifikationskonzepts unter Einbindung von Blended-Learning			
Entwicklung eines Verständnisses von selbstreguliertem Lernen im Lernfeldkonzept	1.7 2.1	A B	Jan. 05 – Mai 05
Ermittlung des spezifischen Qualifizierungsbedarfs für Lehrkräfte (standortübergreifend), realisiert über Expertenbefragungen und Befragungen ausgewählter Lehrkräfte, Fach- und Seminarleiter (Lehreraus- und fortbildung)	1.4 4.1	B	Mai 05 – April 06

Entwicklung von Curricula für die Lehrkräfteentwicklung	4.2	B	Mai 05 – April 06
Standortübergreifende Erarbeitung eines Curriculums für die Lehrkräftequalifizierung (sowohl für die schulinterne Lehrkräftequalifizierung als auch für zentrale Maßnahmen). Hierbei Berücksichtigung sowohl curricular-didaktischer als auch didaktisch-methodischer Aspekte	1.4 4.1	B	Sept. 05 - April 06
Bereitstellung einer Plattform für Lehrkräfteentwicklung	5.5	A	April 06 - Dez. 06
Entwicklung von Blended-Learning-Arrangements für die Lehrkräfteentwicklung	1.4 3.4 4.1	B	April 06 - Dez. 06
Erste Erprobung der Lehrkräfteentwicklung an Modellversuchsstandorten und schulübergreifend	1.4 3.4 4.1	B	Sept. 06 - Jan. 07
Erprobung eines Lehrkräfteentwicklungskonzepts, das auf Blended-Learning-Arrangements basiert / Realisierung der Lehrkräfteentwicklung durch Blended-Learning-Arrangements (Präsenzphasen mit Konfrontations- und Informationsmaterial, Distanzphasen unter Nutzung von Kommunikations- und Kooperationsplattformen)	1.4 3.4 4.2 4.6	A B A A	April 07 - Dez. 07
Einbezug unterschiedlicher Rollen (z. B. didaktische Betreuung, Plattformadministration etc.) in das Lehrkräfteentwicklungskonzept	4.6	C	April 07 - Dez 07
Evaluation und Verstetigung des Lehrkräfteentwicklungskonzeptes	1.4 4.1	B	Feb. 07 - Dez. 07

Weitere Nutzungspotentiale von E-Learning für die Personalentwicklung

Unterstützung von E-Learning-Funktionen wie Informationsbereitstellung und Informationsaustausch sowie Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten	4.6	B	Juni 05 - Dez 07
--	-----	---	---------------------

Kontakt zur Lehreraus- und -fortbildung

Kontaktaufnahme mit Lehrerfortbildnern und Fachleitern. Lehrerfortbildung in den Bezirksregierungen und erste Pilotveranstaltungen / Aufbau von Kontakten und Kooperationen mit Fach- und Seminarleitern der Studienseminare sowie durch Einbezug der Fachleiter / Lehrerfortbildung in die Entwicklungsarbeiten	4.2 4.8	B	Mai 05 - Dez. 07
Kontakte und Kooperationen mit Studienseminaren und Einbindung in universitäre Lehrveranstaltungen	4.2	B	Mai 05 - Dez. 07

Erläuterung der Maßnahmen zum Leitziel 5 und Reflexion der Erfahrungen

Um selbstreguliertes Lernen in einem Bildungsgang (etwa bei Auszubildenden in Fachklassen des Dualen Systems) erfolgreich zu implementieren, ist vorab bzw. begleitend auch eine besondere Förderung der Lehrkräfte notwendig. So stellen die Analyse der Curricula, die Entwicklung einer konzeptionellen Position zum Thema selbstregulierten Lernens und die Etablierung eines solchen Konzepts in die Bildungsgangarbeit hohe Anforderungen an die beteiligten Lehrkräfte, auf die sie vorzubereiten sind. Gleiches gilt für die Entwicklung, Durchführung und Evaluation entsprechender Lehr-/Lernarrangements (Lernsituationen mit Elementen selbstregulierten Lernens) sowie das Entwickeln von Zusatzqualifikationen, die über integrierte Selbstlernmodule erworben werden können. Im Rahmen des Projekts *segel-bs* wird deshalb in einem Teilprojekt ein entsprechendes **Konzept für die Lehrkräfteentwicklung** erarbeitet werden, das der Vorbereitung und Qualifizierung von Lehrkräften zur Förderung selbstregulierten Lernens dient.

Bei der Arbeit in diesem Teilprojekt „Lehrkräfteentwicklung“ des Modellversuchs wurden zunächst **Grundsatzüberlegungen angestellt und der spezifische Qualifizierungsbedarf für Lehrkräfte** ermittelt.

Für die Entwicklungsarbeiten wurden folgende Vorgaben vereinbart:

- Es wurde festgelegt, dass eine Konzeption für die Kompetenzentwicklung von Lehrenden zu entwickeln ist, die selbstreguliertes Lernen künftig stärker in ihrem Unterricht implizit oder explizit berücksichtigen wollen.
- Die Lehrkräftequalifizierung soll als Blended-Learning-Maßnahme umgesetzt werden und sich – so die Annahme – methodisch und intentional am Prinzip der Förderung von Selbstregulationskompetenz orientieren.
- Die Fortbildung im „Blended-Learning-Format“ soll mit einer Laufzeit von einem halben Jahr und 80 Lernstunden angeboten und durchgeführt werden. Davon sind ca. fünf Präsenztage geplant.

Bezüglich der **Lehr-/Lernstrategie-Überlegungen** stehen folgende Ideen zur Verzahnung der Phasen des Präsenzlernens, Teleteachings, des mediengestützten Einzellernens und der netzbasierten Kommunikation und Kooperation im Mittelpunkt:

- Als Orientierung wird festgehalten, dass mediengestütztes Einzel- und Kooperationslernen über eine Lernplattform realisiert wird, das als Distanzlernen die Selbstorganisation der Lernfortschritte erlaubt.
- In den Präsenzphasen kann demgegenüber mit verringertem Zeitumfang und größerer Flexibilität als bei herkömmlichen Vermittlungsformen (Präsenzlernen) das selbstgesteuerte Lernen begleitet und gefördert werden.
- Damit einher geht ein verändertes Verständnis der Rolle der Moderatoren der Lehrerfortbildung: ihre Hauptverantwortung liegt in der Betreuung der Lernenden/Teilnehmer und weniger im frontalen Dozieren. Präsenzphasen haben primär eine sozial integrierende Funktion. Sie dienen ferner der Nachbereitung der Lerninhalte und der Vorbereitung der Distanzphasen sowie der Erarbeitung zusätzlicher Lerngegenstände.

Die Konzepte zur Lehrkräfteentwicklung und ihre Erprobung bedürfen einer sorgfältigen Planung und Abstimmung unter allen Beteiligten. Die **Detailfestlegung zu dem Qualifizierungsbedarf** wurde in folgenden Schritten vorgenommen:

Zielgruppenanalyse: Ein wesentlicher Schritt auf dem Weg zu einer optimalen Konzeption ist die möglichst genaue Analyse und Abgrenzung der Zielgruppe, die mit der Lehrkräftequalifizierungsmaßnahme angesprochen werden soll. Durch eine vorgenommene Zielgruppenanalyse soll im Ergebnis vor allem aufgezeigt werden, welche Personen durch die Maßnahme angesprochen werden sollen. Mögliche Spezifikationen sind: Bildungsgangleitung, Lehrkräfte bestimmter Schulformen und bestimmter Bildungsgänge (etwa nur in Fachklassen des Dualen System unterrichtende Lehrkräfte), Lehrkräfte aller Schulformen des beruflichen Bildungssystems.

Spezifikation der Bildungsbedarfe (Inhaltsmodule und angestrebte Kompetenzen abklären): Abhängig von den Ergebnissen der Zielgruppenanalyse ging es im Rahmen der Bedarfsspezifikation vor allem um die Abklärung der Kompetenzen, die mit der Blended-Learning-Maßnahme bei den teilnehmenden Lehrkräften gefördert werden sollen. Beabsichtigt ist im weiteren Projektverlauf, die Konkretisierung des Qualifizierungsbedarfs aus dem Arbeitszusammenhang (Tätigkeitsfeldern der Lehrkräfte) heraus zu entwickeln und im Prozess entsprechende Maßnahmen zu installieren.

Projektorganisatorisch sind in dieser Phase zahlreiche Beratungs- und Abstimmungsgespräche mit den Projektmitgliedern, mit externen Fachleuten (Planern von Lehrerfortbildung, Moderatoren in der Lehrerfortbildung) sowie den Stakeholdern erforderlich. Methodisch kann die Qualifikationsbedarfsanalyse realisiert werden über Expertenbefragungen und Befragungen ausgewählter Lehrkräfte, sowie durch Interviews mit Fach- und Seminarleitern (Lehreraus- und -fortbildung). So können die Bedarfe aller Projekt-Beteiligten und -Betroffenen vollständig erfasst und Aufgabenbereiche sinnvoll verteilt bzw. strukturiert werden, sodass ein koordinierter Ablauf dieses Teil-Projektes gewährleistet ist. Für die Festlegung der Themenstruktur für die Fortbildung hat sich die Durchführung von Themenfindungsworkshops bewährt.

Auf der Basis der Ergebnisse der Zielgruppenanalyse und der Bildungsbedarfsplanung werden aktuell in einem nächsten Schritt angepasste Curricula für die Lehrkräfteentwicklung erarbeitet. Im Ergebnis soll eine Strukturierung der Inhalte (Strategieinhalte, Fachinhalte, Methodeninhalte, Produktinhalte) vorgenommen sowie eine Grobgliederung des Lehrstoffs in kleinere Lerneinheiten (Module) vorgelegt werden.

Angestrebt wird somit eine **Modularisierung des Qualifizierungsangebotes**. Innerhalb der jeweils identifizierten und definierten Module sollten – unter Beachtung der gewählten Zielgruppe für die Qualifizierung - dann die anzustrebenden Kompetenzen formuliert werden.

Der Aufbau des Curriculums kann entsprechend der Aufgabenstruktur vorgenommen werden, die Lehrkräfte typischerweise wahrnehmen müssen, um selbstreguliertes Lernen im Unterricht für ausgewählte Bildungsgänge erfolgreich implementieren zu können. Zu berücksichtigen sein wird insbesondere, in welchen Prozessen die Lehrkräfte aktiv sein werden, um selbstreguliertes Lernen zu fördern (beispielsweise Beteiligung an Bildungsgangarbeit, Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung, Evaluation). Damit wird deutlich, dass in jedem Fall auch ein handlungsorientierter Ansatz für die Lehrkräftequalifizierung verfolgt werden soll.

Die endgültige Formulierung des Curriculums zur Lehrkräftequalifizierung soll in Abstimmung mit den verschiedenen Projektbeteiligten (Projektteam *segel-bs*, wissenschaftliche Begleitung) sowie den Stakeholdern zum Projekt (Schul- und Bildungsgangleitungen, Lehrkräfte in den Bildungsgängen, Bildungsplanern wie Lehrerfortbildnern und Schulaufsicht) erfolgen.

3.6 Leitziel 6 mit Erläuterung der Maßnahmen und Reflexion der Erfahrungen

Um förderliche Rahmenbedingungen für die Unterrichtsentwicklung im Bildungsgang zu etablieren, werden Konzepte der Organisationsentwicklung im Sinne von Best-Practice-Beispielen vorgelegt, die erforderliche Veränderungen der Arbeitsorganisation der Lehrenden beispielsweise hinsichtlich Kooperations- und Kommunikationsstrukturen an den Schulen, der Verankerung von Lehrerteams in der Schulorganisation und ihre Einbindung in Entscheidungsstrukturen sowie das Rollenverständnis der Schulleitung beleuchten.

Maßnahmen	MB	Priorität	Zeitplan
OE: Kooperationsstrukturen / Teambildung (inkl. best practice-Konzepten)			
Installation von regionalen und schulischen Arbeitsgruppen	1.5 5.2	B	März 05 - Juni 05
Standortspezifische Workshops, die eingebettet sind in standortübergreifende Veranstaltungen	1.5	B	Sept. 05 - Aug. 07
Erarbeitung differenzierter Konzepte und Verfahren für die Organisationsentwicklung an Schulen (unter konkreter Berücksichtigung der unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Modellversuchsschulen) Maßnahmen für die Organisationsentwicklung an Schulen (Teambildung und Teamentwicklung, pädagogische Tagung, schulisches Intranet)	5.2	A	Mai 05 - April 06
Erarbeitung von Instrumenten für die Organisationsentwicklung an den Schulen (Erhebung, Analyse, Konzeptentwicklung, Bewertung)	1.5	B	Juni 05 - Dez. 07
Erhebung und Analyse der Ist-Situation an Schulen	1.5	B	Sept. 05 - Jan. 06
Change-Prozesse initiieren	1.5	B	Feb. 06 - Sept. 06
Selbst- und Fremdrelexion der Implementationserfahrungen	1.5	B	Sept. 06 - Dez. 06

Entwicklung und Beschreibung von Maßnahmen zur Teambildung und Teamentwicklung an Schulen (z. B. in Form von Best-Practice-Beispielen für die Organisationsentwicklung), um das selbstgesteuerte Lernen in ausgewählten Bildungsgängen zu fördern	5.7	A	April 06 - Dez. 07
Entwicklung von Konzepten für die Organisationsentwicklung an Schulen (z. B. in Form von Best-Practice-Beispielen für die Organisationsentwicklung) Dokumentation und Beschreibung der Übertragung auf die anderen Bildungsgänge an den Schulen (z. B. in Form von Best-Practice-Beispielen für die Organisationsentwicklung)	5.3	A	April 07 - Dez. 07
Transferworkshops in den regionalen Arbeitsgruppen	5.2	A	April 07 Dez. 07
Fallstudien und Steuerungsinstrumente (z. B. Benchmarking) zum Transfer	1.5	B	April 07 Dez. 07

Erläuterung der Maßnahmen zum Leitziel 6 und Reflexion der Erfahrungen

Zur Notwendigkeit von Organisationsentwicklung

Durch die mit Einführung lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne einhergehende Verlagerung curricularer Arbeit an die Schulen erfährt der Aufgabenbereich von Lehrkräften an beruflichen Schulen insofern eine Anreicherung, dass innerhalb von Bildungsgangteams eine Präzisierung der Rahmenvorgaben notwendig wird. Die Ausdifferenzierung von Lernsituationen im Rahmen von Lernfeldern mündet so in schulspezifische Curricula. Ein Schwerpunkt im Rahmen des Modellversuchs *segel-bs* ist die zielgerichtete Integration von selbstgesteuertem Lernen in Lernsituationen resp. komplexen Lehr-Lern-Arrangements. Insbesondere der gestiegene Abstimmungsbedarf zwischen den Lehrkräften eines Bildungsgangs erfordert daher unterstützende Maßnahmen der Schul- bzw. Organisationsentwicklung. Im Rahmen des Projekts *segel-bs* wurde deshalb ein Teilprojekt *Schul- und Organisationsentwicklung* mit einer Arbeitsgruppe bestehend aus insgesamt acht Lehrkräften gebildet, in der jede am Modellversuch teilnehmende Schule mit mindestens einer Lehrkraft vertreten ist. Ein Ziel dieses Teilprojekts besteht in der Entwicklung von Best-Practice-Beispielen hinsichtlich organisatorischer Maßnahmen zur Unterstützung der Hauptaufgabe »Förderung selbstregulierten Lernens«.

Zur Analyse organisatorischer Widerstände

Zur Erhebung des Ist-Zustands wurde im Rahmen einer Gegenüberstellung der gewünschten (idealen) Organisation und der größten aktuellen Hemmnisse die Relevanz einzelner organisatorischer Aspekte sowie der Handlungsbedarf in Bezug auf diese jeweiligen Aspekte schulspezifisch erhoben.

Die Analyse von Widerständen im Hinblick auf die für notwendig erachteten Arbeitsschritte hinsichtlich der Förderung selbstgesteuerten Lernens im Lernfeldkonzept ergab erste Ansatzpunkte für organisatorische Entwicklungsbedürfnisse. Als Hindernisse bei der Umsetzung von selbstreguliertem Lernen werden zurzeit von den Schulen vor allem die geringe Mitsprache beim Lehrkräfteeinsatz und somit bei der Team-

bildung, mangelnde Zeiträume und Orte für Teamabsprachen, die Räumlichkeiten und deren Ausstattung, die Klassengrößen, der 45-Minuten-Takt und eine teilweise isolierte Situation innerhalb des Lehrerkollegiums gesehen.

Ansätze zur konstruktiven Schulentwicklung

Als Aufgabe des Maßnahmenbereiches 5 sehen wir die schulspezifische Entwicklung organisatorischer Rahmenbedingungen im Hinblick auf die Förderung der mit der Implementation selbstgesteuerten Lernens im Rahmen des Lernfeldkonzepts verbundenen Arbeitsprozesse. Ziel ist neben einer schulspezifischen Unterstützung gleichsam die Entwicklung exemplarischer Best-Practice-Beispiele, die im Rahmen der Dissemination Lösungsansätze für andere Bildungsgänge und Schulen anbieten können.

Diesbezüglich wird derzeit an zwei Schwerpunkten gearbeitet:

(1) Dem erhöhten Abstimmungsbedarf im Rahmen der angesprochenen Bildungsgangarbeit soll durch ein »erweitertes Klassenbuch« Rechnung getragen werden, welches den Informationsaustausch zwischen den jeweils unterrichtenden Lehrkräften wirksam unterstützen kann, indem es Hinweise auf erarbeitete Inhalte, angewandte Methoden sowie geförderte Techniken und Strategien selbstgesteuerten Lernens aufnimmt. Damit soll erreicht werden, dass wesentliche Ziele der didaktischen Jahresplanung während der unterrichtlichen Umsetzung durch mehrere Lehrkräfte effektiv umgesetzt werden können. Es stellt somit in erster Linie ein Kommunikationsinstrument zur Unterstützung wirksamer Teamarbeit dar, das geeignet ist, räumlich-zeitliche Hindernisse der Bildungsgangarbeit auf der didaktischen Ebene zu beseitigen.

(2) Des Weiteren wird ein Konzept entwickelt, das den wirksamen Transfer von Inhalten und Erfahrungen aus dem Modellversuch in den eigenen und andere Bildungsgänge der Schulen sicherstellen soll. Ziel ist es, die Erfahrungen im Kollegium zu diskutieren und weiter entwickeln zu können sowie eine breitere Anwendungsbasis der Ergebnisse zu schaffen. Dies leistet einen ersten wichtigen Beitrag zur Verbreitung der Modellversuchserfahrungen und –ergebnisse.

Ergebnisse

Ein wesentliches Produkt des Maßnahmenbereichs Schul- und Organisationsentwicklung ist die systematisch aufbereitete Dokumentation von Entwicklungsschritten und Erfahrungen der Modellversuchsschulen. Beispielsweise wurde eine Bestandsaufnahme der Rahmenbedingungen, Erfolge und Widerstände von Teamarbeit dokumentiert. Über die Entwicklung der beteiligten Bildungsgänge hinaus können so wichtige Hinweise für den Transfer von Erfahrungen auf andere Bildungsgänge gewonnen werden und Best-Practice-Beispiele der Schul- und Organisationsentwicklung entstehen.

Im weiteren Verlauf der Gruppe Schul- und Organisationsentwicklung soll mit wechselnden Methoden die spezifische Schul- und Organisationsentwicklung der am Modellversuch beteiligten Schulen analysiert, dokumentiert und in ihrer Entwicklung begleitet werden, um weiterhin sowohl schulspezifische Lösungen als auch transferfähiges Wissen zu generieren.

3.7 Leitziel 7 mit Erläuterung der Maßnahmen und Reflexion der Erfahrungen

Die entwickelten Konzepte und Materialien (Entwicklungshilfen, exemplarische Lernsituationen, Unterstützungsmaterialien, Beobachtungs- und Beschreibungsinstrumente) werden auf einen weiteren verwandten Ausbildungsgang innerhalb der Modellversuchsschule übertragen (schulinterner Transfer) oder auf andere Schulen, die in Einzelhandelsberufen qualifizieren (schulexterner Transfer). Begleitet wird dies durch entsprechende Maßnahmen im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung.

Dieser produktbasierte Transfer wird durch einen kommunikationsbasierten Transfer in dem Sinne angebahnt, unterstützt und erweitert, dass konsequent Kommunikationsbeziehungen und Kommunikationsmaterialien genutzt werden, um gezielt zur Dissemination und Verbreitung der Modellversuchsergebnisse beizutragen.

Außerdem ist ein regelmäßiger Austausch und Transfer zwischen den Modellversuchsprogrammelementen in Nordrhein-Westfalen und Bayern zu gewährleisten.

Im einzelnen werden folgende Transfererelemente realisiert:

Kommunikationsbasierte Aktivitäten:

Schulinterne und regionale Informationsveranstaltungen (z.B. standortspezifische Workshops zur Anbahnung des schulinternen Transfers, regionale Informationsveranstaltungen zur Kontaktaufnahme zu "stakeholders"); Aufbau eines Multiplikatorenmodells, regelmäßige Modellversuchs-Flyer, Aufbau einer Homepage, Transfer der Ergebnisse in die Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung durch die wissenschaftliche Begleitung (z.B. Publikationen, Präsenz auf Tagungen des Programmträgers und der berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin), Informationsveranstaltungen für Vertreter der Lehrerausbildung an Hochschulen und Seminaren.

Produktbasierte Aktivitäten:

Entwicklung eines "Produktportfolios" (z.B. mit prototypischen Lernsituationen, Handreichungen für die Entwicklung von Lernsituationen, die die Selbstregulation fördern, Begleitmaterial für den Transfer), Transferworkshops (schulintern, regional), standortspezifische Veranstaltungen zur Lehrkräftequalifizierung an den Transferschulen, Lernsituationen der zweiten Generation, die aufgrund der Transfererfahrungen entstehen.

Erläuterung der Maßnahmen zum Leitziel 7 und Reflexion der Erfahrungen

Der **Modellversuchsträger** begleitete die Arbeit an den Modellversuchsschulen und übernahm vor allem Aufgaben des produkt- und kommunikationsbasierten Transfers der Ergebnisse. Außerdem betätigte er sich als Inputgeber und Produktcontroller zur Ausrichtung der Teilprojekte der Lehrkräfteentwicklung (mit besonderem Fokus auf die Lehrerfortbildung) sowie der Schulentwicklung.

Die wissenschaftliche Begleitung wirkte ebenfalls beim Transfer an den Modellversuchsschulen durch die Beteiligung an bildungsgangspezifischen Veranstaltungen mit. Ein besonderes Augenmerk richtete die wissenschaftliche Begleitung auf den Transfer der Ergebnisse in die Lehrerausbildung (sowohl I. als auch II. Phase). Hier-

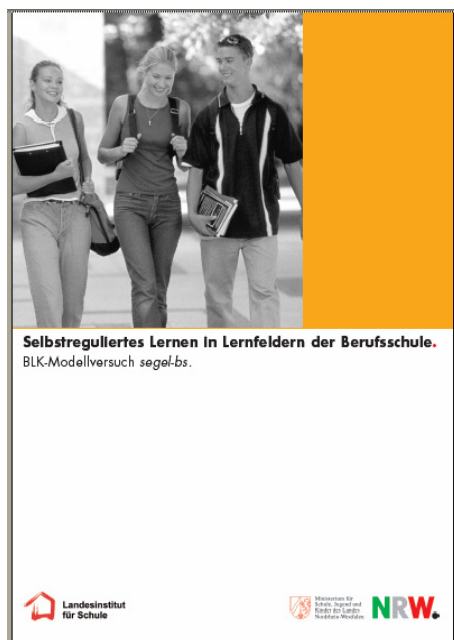
zu wurden bereits Veranstaltungen an der Universität im Sommersemester 05 und Wintersemester 05/06 durchgeführt. In diesen universitären Veranstaltungen wurden wiederum Materialien entwickelt, die den Modellversuchsschulen zur Verfügung gestellt wurden (vgl. <http://wiwiweb.upb.de/id/wipaed>, Themenpark: selbstreguliertes Lernen). Es wurden erste Abstimmungsgespräche mit Seminarlehrern zur möglichen Kooperation mit der II. Phase der Lehrerausbildung geführt.

Der Transfer in die Berufsbildungspolitik wurde bereits begonnen, in dem in Vorträgen (z. B. Bertelsmann Stiftung), die Grundkonzeption des Modellversuchs vorgestellt und über erste Erfahrungen berichtet wurde.

Im Projekt wurde bereits ein erster **kommunikationsbasierten Transfer** in dem Sinne angebahnt, unterstützt und erweitert. Im Rahmen der kommunikationsbasierten Transfer- und Valorisierungsaktivitäten wurden erste modellversuchsschulinterne Informationsveranstaltungen durchgeführt, um das Modellversuchsvorgehen zu initiieren und durchzuführen. Diese Arbeit wurde durch folgende **Elemente der Modellversuchskommunikation** unterstützt:

- Modellversuchsinformation 1 (Modellversuch im Überblick)
- Publikation in Buchform sowie Veröffentlichung in Fachzeitschriften
- Durch Darstellung auf der Homepage www.segel-bs.de

Ein Instrument der Valorisierung von Segel-bs sind **regelmäßige Projektinformationen** in Print-Form. In kompakter Form finden sich die Konzepte und Festlegungen zum Modellversuch in Form von Modellversuchsinformationen. Die Titelseite der ersten Überblicksinformation zum Modellversuch ist nachfolgend wiedergegeben:



Das Print-Produkt kann über das Landesinstitut in Soest angefordert werden, steht aber auch als Download auf der Website des Modellversuchs zur Verfügung.

Eine weitere Maßnahme war die Einrichtung des **Web-Auftritts für das Projekt** sowie die fortlaufende Betreuung und Weiterentwicklung der Website (www.segel-bs.de). Die aktuelle Startseite ist nachfolgend wiedergegeben

Abbildung 7:
Erste Modellversuchsinformation

Modellversuch ...
betreut durch [Ernst Tiemever](#)

Home [Angebot](#) | [Home](#) | [Suche](#) | [E-Mail](#) | [Info](#)

Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule

segel-bs
Ein BLK-Modellversuch im Programm "skola"
(selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in
der beruflichen Erstausbildung)

**Partner in
segel-bs**

**Aktivitäten in
segel-bs**

**Literatur und
Links**

"In den letzten Jahren wird in der Entwicklung der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen – neben der Vermittlung des klassischen Fachwissens – eine der Hauptaufgaben der Erziehung gesehen. Gleichzeitig handelt es sich beim selbstregulierten Lernen um eine Voraussetzung für den schulischen und außerschulischen Wissenserwerb" (DtSch. PISA-Konsortium 2000, S. 2). Damit sind wir mitten im Paradox des Modellversuchs angekommen.

Selbstreguliertes Lernen wird einerseits als förderungsbedürftig und somit als Zielvorstellung für berufsschulischen Unterricht proklamiert. Andererseits wird diese Fähigkeit oftmals als Vorkennntnis der Schülerinnen und Schülern eingefordert. Die alltägliche Unterrichtserfahrung in Ausbildungsklassen des dualen Systems der beruflichen Erstausbildung zeigt ein sehr heterogenes Bild an Vorerfahrungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der eigenen Steuerung ihrer Lernprozesse.

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) hat im Sommer 2004 das Modellversuchsprogramm "Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (skola)" aufgelegt. Innerhalb dieses Modellversuchsprogramms wird von 2005 bis 2007 vom Bundesland Nordrhein-Westfalen der Modellversuch segel-bs durchgeführt. Im Modellversuch segel-bs wird die Implementation selbstregulierten Lernens primär im Rahmen lernfeldstrukturierter Ausbildungsberufe exemplarisch am Beispiel der Ausbildungsberufe

Logo: *segel-bs*

Abbildung 8: Web-Auftritt des Modellversuchs segel-bs, NRW

4 Transfer und Verstetigung

4.1 Aktivitäten zu Transfer und Verstetigung

Aktivität?	Wann?	Wer?	Thema?
Präsenzveranstaltungen seitens des Modellversuchs			
Auftaktveranstaltung	10.03. - 11.03.2005	LfS/QA, NRW und Wissenschaftliche Begleitung für alle Schulen, die Einzelhandelskaufleute ausbilden (insgesamt 180 Teilnehmerinnen und Teilnehmer)	Einführung in das Projekt und die Thematik des selbstregulierten Lernens (siehe Anlage 9, Auftaktveranstaltung – Programm)
Präsenzveranstaltungen an denen teilgenommen wurde			
mosel-Fachtagung	13.09.2005	Projektleitung, Geschäftsführung	Informationsaustausch
skola-Fachtagung	29.09 – 30.09.2005	Projektleitung, Geschäftsführung, Wissenschaftliche Begleitung	Informationsaustausch, Workshops
Papiergebunden			
Modellversuchsinfos			
Modellversuchsinfo 1	Juni 2005	LfS/QA, NRW, Wissenschaftliche Begleitung	<p>Titel: Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule. BLK-Modellversuch segel-bs</p> <p>Inhalt: Aufbau und erwartete Ergebnisse des Projekts</p>
Sammelband zur Auftaktveranstaltung		LfS/QA, NRW, Wissenschaftliche Begleitung, Lehrkräfte der Modellversuchsschulen, weitere Vertreter aus Wissenschaft und Schulpraxis	
Zeitschriftenpublikation	Februar 2005	Dilger, Bernadette; Sloane, Peter F. E.; Tiemeyer, Ernst	BLK-Modellversuch segel-bs gestartet. Erprobung von Konzepten selbstregulierten Lernens in Einzelhan-

Aktivität?	Wann?	Wer?	Thema?
			delsberufen. In: Die Kaufmännische Schule, Heft 2/2005, S. 19 - 24.
Zeitschriftenpublikation	März 2005	Dilger, Bernadette; Sloane, Peter F. E.; Tiemeyer, Ernst	Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule - BLK-Modellversuch segel-bs in NRW gestartet. In: Der berufliche Bildungsweg. (2005), Heft 5, S. 11 - 14.
Virtuell			
BSCW-Arbeitsbereich: Zugang für alle Teilnehmern des des Modellversuchs	Seit November 2005	LfS/QA, NRW	Austausch von Informationen und Materialien zwischen den TN und der WB bzw. dem LfS/QA, NRW
Homepage des Modellversuchs	Seit Juni 2005	LfS/QA, NRW	http://www.segel-bs.de
Infoseite bei skola	Seit Juni 2005	skola	http://www.blk-skola.de

LfS/QA, NRW = Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur, NRW

4.2 Länderspezifische Aktivitäten

Arbeitsgruppentreffen des Kernteams NRW (Projektleitung, Geschäftsführung, Lehrkräfte der Modellversuchs-Schulen) **und der Wissenschaftlichen Begleitung**

Wann	Themen
12.01.2005	Startveranstaltung zum Modellversuch segel-bs; Vorstellung der Schulen und der Projektziele und –inhalte des Modellversuchs
14.02.2005	Berichte aus den Standorten, Planung Auftaktveranstaltung
27.04.2005	Berichte aus den Standorten, Vorstellung einer konkreten Lernsituation
13./14.06.2005	Vorstellung der Sammlung von Unterrichtsmethoden und Workshops zu Portfolio-Arbeitsphasen
07.11.2005	Evaluation und schulspezifische Gruppenarbeit

Arbeitsgruppentreffen der Expertengruppen Organisationsentwicklung und Lehrkräfteentwicklung, NRW und der Wissenschaftlichen Begleitung

Wann	Themen
27.09.2005	<p>Erstes Treffen der Expertengruppen</p> <p>Organisationsentwicklung: Entwicklung einer idealtypischen Schulorganisation</p> <p>Lehrkräfteentwicklung: Ziele und Vorgehensmodell, Produktportfolio, Zielgruppenpräzisierung für die Lehrkräfteentwicklung</p>
20.10.2005	<p>Treffen der Expertengruppen und der WB</p> <p>Organisationsentwicklung: Vorstellen der organisatorischen Handlungsfelder der einzelnen Schulen, Arbeitsgruppen zur Entwicklung von Werkzeugen zur Unterstützung der Schulentwicklung</p> <p>Lehrkräfteentwicklung: Welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte für die Förderung selbstregulierten Lernens in Lernfeldern? Welche Inhalte ergeben sich aus den angestrebten Kompetenzen?</p>

Besuche bei den Modellversuchsschulen seitens der Steuergruppe, (Projektleitung, Geschäftsführung, Wissenschaftliche Begleitung) um die Schulen und ihre Projekte kennen zu lernen

Wann	Schule / Wer?
31.01.2005	Ludwig-Erhard-Berufskolleg, Paderborn / Ernst Tiemeyer, Rolf Janssen, Bernadette Dilger, Peter F. E. Sloane
31.01.2005	Dietrich-Bonhoeffer-Berufskolleg, Detmold / Ernst Tiemeyer, Rolf Janssen, Bernadette Dilger, Peter F. E. Sloane
10.02.2005	Karl-Schiller-Berufskolleg, Dortmund / Ernst Tiemeyer, Rolf Janssen, Bernadette Dilger, Peter F. E. Sloane
10.02.2005	Städtisches Berufskolleg Bachstraße, Düsseldorf / Ernst Tiemeyer, Rolf Janssen, Bernadette Dilger, Peter F. E. Sloane
11.02.2005	Berufskolleg an der Lindenstraße, Köln / Ernst Tiemeyer, Rolf Janssen, Bernadette Dilger, Peter F. E. Sloane
11.02.2005	Berufskolleg Elberfeld der Stadt Wuppertal, Wuppertal/ Ernst Tiemeyer, Rolf Janssen, Bernadette Dilger, Peter F. E. Sloane
31.08.2005	Städtisches Berufskolleg Bachstraße, Düsseldorf/ Ernst Tiemeyer, Peter F. E. Sloane
01.09.2005	Berufskolleg Elberfeld der Stadt Wuppertal, Wuppertal/ Ernst Tiemeyer, Peter F. E. Sloane

02.09.2005	Karl-Schiller-Berufskolleg, Dortmund/ Ernst Tiemeyer, Peter F. E. Sloane
05.09.2005	Berufskolleg an der Lindenstraße, Köln/ Susanne Tietje-Groß, Bernadette Dilger
08.09.2005	Dietrich-Bonhoeffer-Berufskolleg, Detmold/ Susanne Tietje-Groß, Bernadette Dilger
08.09.2005	Ludwig-Erhard-Berufskolleg, Paderborn/ Susanne Tietje-Groß, Bernadette Dilger

Steuergruppentreffen

(Projektleitung, Geschäftsführung, Wissenschaftliche Begleitung)

Wann	Themen
21.01.2005	Reflexion und Planung der Arbeitsgruppensitzungen, Planung der Auftaktveranstaltung
07.04.2005	Reflexion und Planung der Arbeitsgruppensitzungen, Dokumentationen im Tagungsband
03.05.2005	Zielvereinbarungen mit dem Programmträger skola, Teilnehmer: die Steuergruppen von skola und segel-bs sowie drei Lehrkräfte aus den Modellversuchsschulen (Rickes, Krakau, Senn)
25.05.2005	Reflexion und Planung der Arbeitsgruppensitzungen, Dokumentationen im Tagungsband
15.07.2005	Reflexion und Planung der Expertengruppensitzungen, Evaluation, Tagungsband, Öffentlichkeitsarbeit
24.10.2005	Stand der Projekte an den Schulen, Reflexion und Planung der Expertengruppensitzungen, Planung der Arbeitsgruppensitzung, Öffentlichkeitsarbeit

4.3 Treffen der länderübergreifenden Gruppen

Datum	Ort	Themen / Wer?
31.10.2005	München	Sachstand des MV in Bayern, Selbstverständnis „Selbstreguliertes Lernen“, Vorstellung der Projekte in NRW, Festlegung der weiteren Vorgehensweise (Zusammenarbeit und Abgrenzung der Projekte): Peter, F. E. Sloane, Ernst Tiemeyer, Bernadette Dilger, Monika Pfahler, Frau Hefer, Peter Allmansberger

4.4 Veröffentlichungen

Teil A: Buchveröffentlichungen

Dilger, Bernadette; Sloane, Peter F. E.; Tiemeyer, Ernst (Hrsg.): „Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule“ Erprobung von Konzepten selbstregulierten Lernens in Einzelhandelsberufen, Eusl-Verlag, Paderborn 2005.

Teil B: Aufsätze in Zeitschriften :

Dilger, Bernadette; Sloane, Peter F. E.; Tiemeyer, Ernst: BLK-Modellversuch segel-bs gestartet. Erprobung von Konzepten selbstregulierten Lernens in Einzelhandelsberufen. In: Die Kaufmännische Schule, Heft 2/2005, S. 19 - 24.

Dilger, Bernadette; Sloane, Peter F. E.; Tiemeyer, Ernst: Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule - BLK-Modellversuch segel-bs in NRW gestartet. In: Der berufliche Bildungsweg. (2005), Heft 5, S. 11 - 14.

5 Projektorganisation und Schulprojekte

5.1 Projektaufbau und bisheriger Projektverlauf

5.1.1 Projektstruktur des Modellversuchs segel-bs

Für die Realisierung des Modellversuchs wurde eine Projektstruktur entwickelt, die auf verschiedenen Handlungsebenen in unterschiedlichen Konstellationen arbeitet:

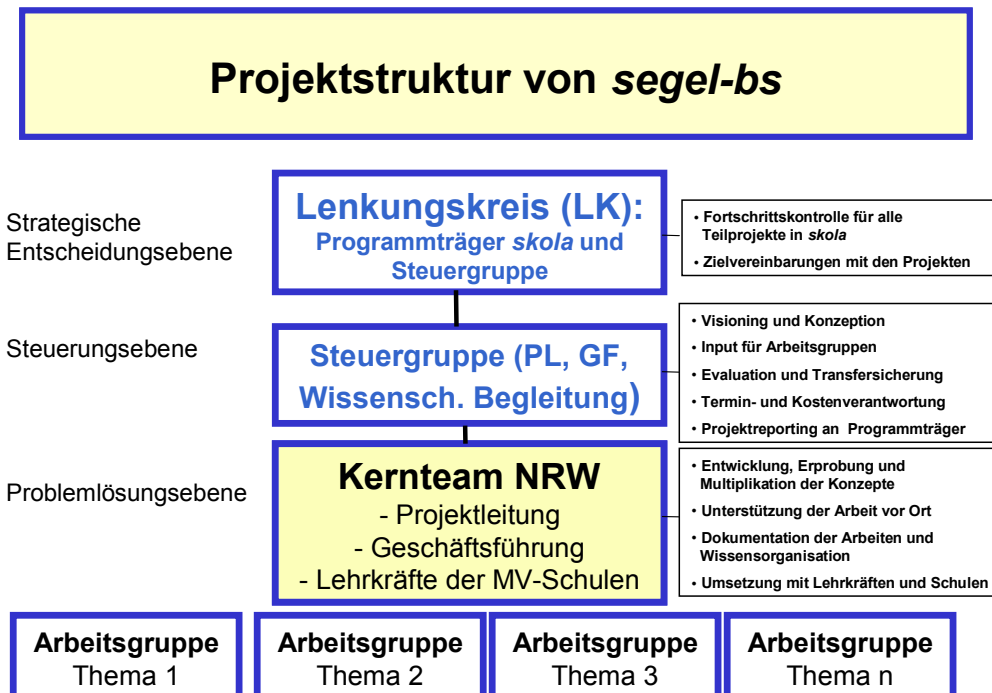


Abbildung 9: Projektstruktur von *segel-bs*

Segel-bs ist eingebunden in Projekte des BLK-Modellversuchsprogramms *skola*. Programmträger sind Prof. Dr. Euler (IWP, St. Gallen) und Prof. Dr. Pätzold (Uni Dortmund). Diese koordinieren Programmelemente, die sowohl in Form von Einzel- als auch Verbundprojekten beantragt und genehmigt wurden (vgl. www.blk-skola.de).

Der Steuergruppe übergeordnet ist ein Lenkungskreis, der aus Mitarbeitern des Programmträgers *skola* und der Steuergruppe des Modellversuchs *segel-bs* besteht. In diesem Gremium werden die Zielvereinbarungen des Modellversuchs *segel-bs* formuliert und während des Verlaufs auf ihren Fortschritt hin verfolgt. Der Erfahrungsaustausch zwischen den weiteren Projekten im Rahmen der Programmträgerschaft wird über die Plattform gemeinsamer Tagungen sowie über weitere Instrumente durch die Programmträger gesteuert.

Die wesentlichen Steuerungsaktivitäten werden von der sog. Steuergruppe des Projektes *segel-bs* vorgenommen. Im Rahmen der **Steuergruppe** treffen sich die Vertreter des Modellversuchsträgers und die wissenschaftliche Begleitung. Neben der inhaltlichen Projektarbeit liegt bei der Steuergruppe insbesondere die Aufgabe des

Projektreportings an den Programmträger und an weitere Interessenten (Stakeholder). Sie übernimmt die Termin- und Kostenverantwortung und sichert den Informationsfluss zwischen Modellversuch und Öffentlichkeit über geeignete Instrumente.

Im Kernteam, welches sich aus den beteiligten Lehrkräften der Modellversuchsschulen, dem Projektleiter und der Geschäftsführerin des Modellversuchs zusammensetzt, sollen die verschiedenen Konzepte und Instrumente erarbeitet, erprobt und multipliziert werden.

Der **Modellversuchsträger** begleitet die Arbeit an den Modellversuchsschulen und übernimmt vor allem Aufgaben des produkt- und kommunikationsbasierten Transfers der Ergebnisse. Außerdem ist er Inputgeber und Produktcontroller zur Ausrichtung der Teilprojekte der Lehrkräfteentwicklung (mit besonderem Fokus auf die Lehrerfortbildung) sowie der Schulentwicklung.

Die wissenschaftliche Begleitung sieht ihre Hauptaufgabe in der Unterstützung der Entwicklung und Erprobung. Hierzu werden bestehende Erkenntnisse aus der Literatur sowie aus weiteren Projekterfahrungen für den Modellversuch aufgearbeitet und zur Diskussion gestellt. Über die Gestaltung von Workshops können Inputs auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstandes zu einzelnen Aspekten des Modellversuchs geleistet werden. Die Spiegelung von eher theoretischen Konzeptionen an den Anforderungen der Praxis wird als fruchtbares Feld sowohl für die konkrete Entwicklungsarbeit im Modellversuch als auch für die Genese neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse betrachtet. Die wissenschaftliche Begleitung stellt insbesondere auch Instrumente zur Diagnose von selbstreguliertem Lernen in Lernsituationen zur Verfügung und erarbeitet mit den beteiligten Schulen ein Konzept des Verständnisses von selbstreguliertem Lernen im Lernfeldkonzept.

Einen groben Überblick zur Aufgabenverteilung im Modellversuch gibt die folgende Abbildung.

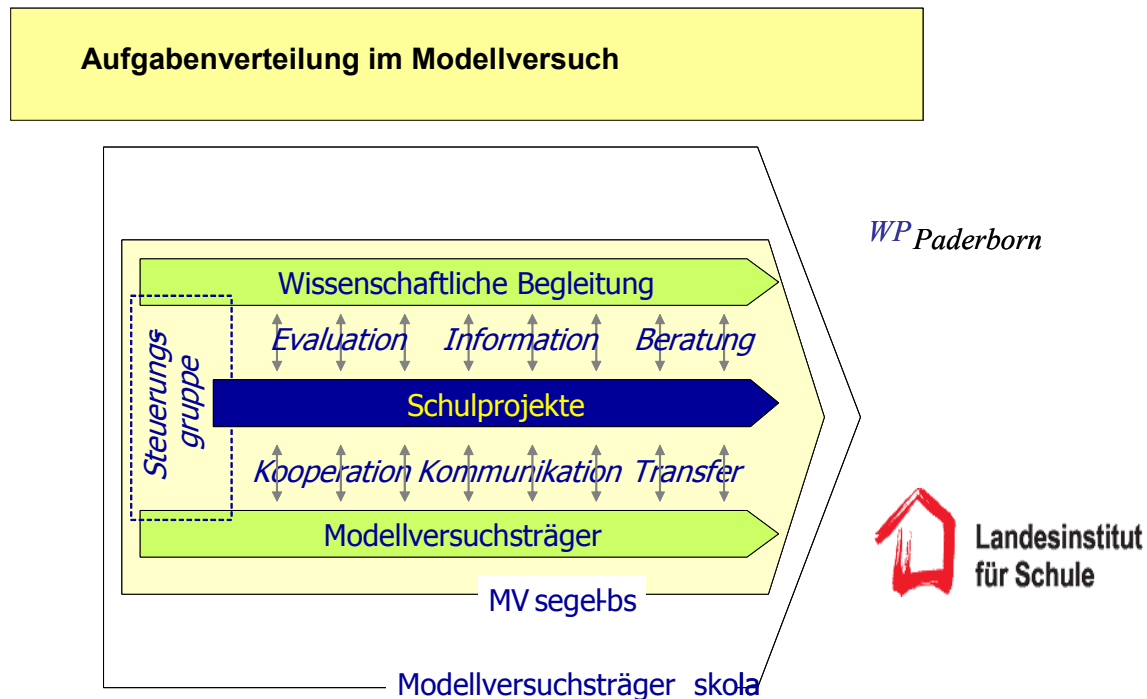


Abbildung 10: Aufgabenverteilung im Modellversuch

5.1.2 Bisheriger Projektverlauf

Der Modellversuch *segel-bs* ist ein dreijähriges Entwicklungsvorhaben, welches idealtypisch in unterschiedliche Phasen eingeteilt werden kann.

Zu Beginn stand die **konzeptionelle Positionierung** im Vordergrund. Hierbei galt es zunächst die Konzeption von selbstreguliertem Lernen im Lernfeldkonzept aufzubauen und zu einer bildungsgangspezifischen Interpretation von selbstreguliertem Lernen zu gelangen. Dies kann einerseits durch die Organisation der schulischen und schulübergreifenden Arbeitsgruppen an den Modellversuchsschulen initiiert werden.

Danach schloss sich eine **Entwicklungsphase** an, in der Lernsituationen erarbeitet und dokumentiert werden, die sich um die Förderung des selbstregulierten Lernens bemühen. Hierzu wurden standortspezifische und thematisch orientierte Workshops durchgeführt. Als Ergebnis dieser ersten Entwicklungsphase sind Lernsituationen mit dazu notwendigen Materialien entstanden, begleitet von Materialien, die zu einer didaktischen Handreichung zur Gestaltung von Lernsituationen weiterentwickelt werden.

Parallel dazu wurden auch die oben als weiterführende Aufgaben dargestellte Organisationsentwicklung und Personalentwicklung in den Blick genommen.

Außerdem wurden die bisher entwickelten **Lernsituationen umgesetzt** und darin insbesondere auch die Instrumente zur Diagnose und Förderung von selbstreguliertem Lernen in Lernsituationen erprobt:

Als erster Schritt im Rahmen der Evaluation wurde ein Fragebogen speziell für die Bedürfnisse der dualen Berufsausbildung vom Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

entwickelt (Paderborner Lerntableau 2005 abgekürzt PLT2005) und in den Modellversuchsklassen im Herbst 2005 eingesetzt. Die ersten Auswertungen werden im Dezember 2005 vollzogen und weitere Auswertungen sind für Januar / Februar 2006 geplant. Damit wurde für die anvisierte Längsschnittuntersuchung auch bereits der erste Erhebungszeitpunkt definiert. Für weitere modellversuchsspezifische Evaluationsvorhaben wurden erste Absprachen zum Einsatz von qualitativen Verfahren getroffen (z. B. Analyse von videographierten Rollenspielen), um die quantitativen Ergebnisse zu vertiefen.

Überblick über das Evaluationskonzept

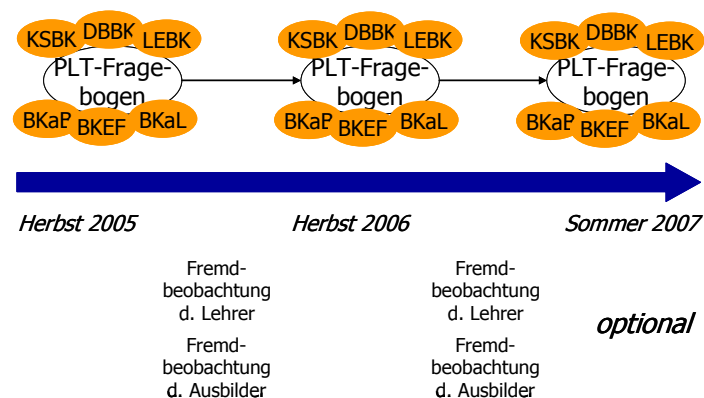


Abbildung 11: Überblick über das Evaluationskonzept

5.2 Schulprojekte in NRW

5.2.1 Ludwig-Erhard-Berufskolleg des Kreises Paderborn

Petra Müller / Petra Schmidt / Georg Senn

Als sich das Projektteam des Ludwig-Erhard-Berufskollegs mit dem Thema „selbst-reguliertes Lernen im Einzelhandel“ in der Anfangsphase auseinander setzte, stellte sich zunächst die Frage, über welche Voraussetzungen bzw. über welche Lernstrategien die Schüler verfügen müssen, damit sie ihre Lernprozesse Schritt für Schritt eigenverantwortlich und selbstständig planen, durchführen und ihren Lernerfolg entsprechend kontrollieren können.

Selbstreguliertes Lernen setzt nach unserem Verständnis zunächst einmal voraus, dass Schüler in der Lage sind, Texte und darin enthaltene Informationen selbstständig zu erfassen und zu verstehen. Ein Blick in die bestehenden Einzelhandelsklassen des LEBK zeigt allerdings, dass die Schüler gerade in diesem Kompetenzbereich Defizite aufweisen. So hat ein großer Teil unserer Schüler Schwierigkeiten, Texte zielgerichtet zu lesen, zu verstehen und somit grundlegende Informationen oder Problemstellungen zu erfassen. Aus diesem Grund sind die Schüler häufig mit dem selbstständigen Bearbeiten von mehr oder weniger komplexen Lernsituationen überfordert.

Dies mag einerseits mit den geringen Eingangsvoraussetzungen unserer Schüler zusammenhängen (ein großer Teil der Schüler im Einzelhandel verfügt als schulische Vorbildung über einen Hauptschulabschluss nach Klasse neun oder zehn). Andererseits lieferte die Auswertung der Schülerdaten weitere mögliche Erklärungsansätze. So hat der Bildungsgang Einzelhandel zwar mit insgesamt weit unter 10 % Ausländern statistisch gesehen einen relativ niedrigen Ausländeranteil, bei genauerer Betrachtung der Schülerdaten stellte sich jedoch heraus, dass immerhin 43 % der Schüler im Ausland geboren wurden. Dies legt die Vermutung nahe, dass ein relativ großer Teil unserer Schüler nicht oder nur bedingt deutschsprachig aufgewachsen ist und daher auffallende Defizite im Sprachbereich, aber auch im Bereich der Textrezeption und des Textverständnisses hat.

Um festzustellen, über welche Deutschkenntnisse die Schüler konkret verfügen bzw. auf welcher Basis das Projektteam bei der Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements aufbauen kann, wurde im Rahmen der Situationsanalyse in allen bestehenden Unterstufenklassen des Bildungsgangs Einzelhandel eine Deutsch-Feststellungsprüfung (Lernstandserhebung Deutsch, Klasse neun) durchgeführt. Die Auswertung ergab, dass lediglich 1 % über sehr gute bis gute Deutschkenntnisse verfügt. Die Mehrheit, immerhin 65 % der insgesamt 108 getesteten Schüler verfügt lediglich über ausreichende bis mangelhafte Deutschkenntnisse.

Auf Grund der geschilderten Ausgangssituation sehen wir den Schwerpunkt unserer Arbeit in der gezielten Förderung der Sprach- und Textkompetenz als Basis für das selbstregulierte Lernen, auch vor dem Hintergrund, dass die Sprache das wichtigste „Werkzeug“ des Verkaufsberaters ist. Ziel unserer Arbeit ist es, den Schülern ein differenziertes und leistungsgerechtes Lernangebot zu unterbreiten, welches die festgestellten Defizite entsprechend berücksichtigt und den Schülern Lernstrategien „an die Hand gibt,“ die sie befähigen, sich den vielfältigen Herausforderungen des lebenslangen Lernens zu stellen.

Arbeitsschwerpunkte der Projektgruppe

Die Arbeitsschwerpunkte unserer Projektgruppe lassen sich in folgende vier Bausteine unterteilen, die im weiteren Verlauf noch genauer betrachtet werden:

- Baustein eins: „bestehende Lernsituationen überarbeiten“
- Baustein zwei: „neue Lernsituationen schaffen“
- Baustein drei: „Umgang mit neuen Medien gezielt fördern“
- Baustein vier: „flankierende Maßnahmen“

Baustein eins: „bestehende Lernsituationen überarbeiten“

Da die einzelnen Regierungsbezirke des Landes NRW bereits umfangreiche Lernsituationen für das erste Ausbildungsjahr erstellt haben, sollen diese zunächst gesichtet und ausgewählte Situationen vor dem Hintergrund der beschriebenen Zielsetzung bei Bedarf entsprechend reduziert werden. Ferner ist in diesem Zusammenhang angedacht, Alternativtexte (Situationsbeschreibungen und/oder Informationstexte) für schwache Lerngruppen zu erstellen.

Baustein zwei: „neue Lernsituationen schaffen“

Die Arbeitsgruppe des LEBK wird unter Einbeziehung der Kollegen des Fachbereichs Deutsch neue Lernsituationen erstellen. Diese sollen handlungsorientiert gestaltet werden, wobei neben der integrativen Förderung der Fach-, Methoden-, Sozial-, und Personalkompetenz als Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz⁴, auch die gezielte Vermittlung von Lerntechniken bzw. -strategien beabsichtigt ist (z. B. die „5-Schritt-Lesetechnik“, das Arbeiten mit Nachschlagewerken, das Strukturieren von Informationen in Form von Mind-Maps o. Ä.). Erste Ideen für die inhaltliche Gestaltung neuer Lernsituationen liegen bereits vor. So ist geplant, eine Lernsituation für das Lernfeld zwei „Verkaufsgespräche kundenorientiert führen“ zu entwickeln, in der sich die Schüler mit der Problemstellung auseinandersetzen, Produktinformationen aus ihrem jeweiligen Fachbereich in eine kundengerechte Sprache zu „übersetzen“. Einen weiteren Ansatzpunkt bietet aus heutiger Sicht das Lernfeld drei „Kunden im Servicebereich Kasse betreuen“. Hier könnte eine Lernsituation geschaffen werden, in der sich die Schüler mit den Allgemeinen Geschäftsbedingungen auseinandersetzen. Eine Zielsetzung dieser Lernsituation könnte darin bestehen, dass die Schüler die nur schwer verständliche „Juristensprache“ in eine allgemein verständliche Sprache umwandeln, um dem Kunden die Inhalte der AGBs erklären zu können. Weitere thematische Schwerpunkte für die Erstellung neuer Lernsituationen werden sich sicherlich im Rahmen der laufenden Arbeit entwickeln.

Baustein drei: „Umgang mit neuen Medien gezielt fördern“

Ein weiterer Baustein unseres Konzeptes sieht vor, den Umgang mit den neuen Medien gezielt zu fördern, da dieser Bereich insbesondere für das Informationsmanagement aus heutiger Sicht unerlässlich ist. Auch hier ist zu berücksichtigen, dass längst nicht jeder Schüler zu Hause die Möglichkeit hat, einen eigenen PC mit Internetzugang zu nutzen. Von daher bietet es sich an, entsprechende Grundlagen im Unterricht zu vermitteln. In diesem Zusammenhang beabsichtigen wir, die Schüler in den entsprechenden „Standard-Anwenderprogrammen“ zu schulen, um den PC bei Bedarf als Arbeitsmittel im Unterricht einsetzen zu können. So könnten die Schüler beispielsweise ihre Arbeitsergebnisse in Form einer PowerPoint-Präsentation oder in Form von Excel-Tabellen oder -diagrammen medial aufbereiten und anschließend präsentieren. Ferner ist beabsichtigt, einen „Internet-Führerschein“ anzubieten, damit die Schüler lernen, Informationen im Internet zielgerichtet zu suchen (z.B. Suchmaschinen „richtig“ nutzen, Schlüsselwörter erkennen etc.), diese auszuwerten und zu bewerten.

Baustein vier: „flankierende Maßnahmen“

Vor dem Hintergrund der geschilderten Ausgangssituation und unserer Zielsetzung, die Sprach- und Textkompetenz als Voraussetzung für das selbstregulierte Lernen gezielt zu fördern, wird ab dem kommenden Schuljahr das Fach Deutsch in der Unterstufe zweistündig erteilt. Ein entsprechendes Konzept für den Deutschunterricht wird zurzeit erstellt, d. h. eine didaktische Jahresplanung und entsprechendes Unter-

⁴Der Begriff Handlungskompetenz wird in der Literatur unterschiedlich definiert. Kaiser / Pätzold unterteilen sie in Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz und weisen darauf hin, dass es sich hierbei nicht nur um kognitive Fähigkeiten, sondern ebenfalls um soziale und emotionale handelt (vgl. Kaiser / Pätzold (1999): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn, S. 57).

richtsmaterial.

Weitere Vorgehensweise

An dem Modellversuch *sege/bs* wird unsere Schule mit Beginn des neuen Schuljahres mit zwei der voraussichtlich insgesamt fünf Einzelhandels-Unterstufenklassen teilnehmen. In diesen beiden Klassen kommt ein festes Lehrerteam zum Einsatz. Dieses Team ist bereits damit beschäftigt, eine entsprechende didaktische Jahresplanung zu erstellen. Neben der Verteilung der fachlichen Inhalte auf die einzelnen Fächer wird ferner festgelegt, welche Lerntechniken bzw. -strategien in welchen Lernfeldern bzw. Lernsituationen verankert werden. So soll sichergestellt werden, dass bereits eingeführte Lerntechniken in anderen fachlichen Zusammenhängen erneut aufgegriffen, geübt und so bei den Schülern gefestigt werden.

Nach Erstellung der didaktischen Jahresplanung wird das Projektteam des LEBK intensiv an der Materialentwicklung arbeiten, damit dieses zu Beginn des neuen Schuljahres bereits in den beiden Modellversuchsklassen eingesetzt und erprobt werden kann.

5.2.2 Städt. Berufskolleg Bachstraße - der Landeshauptstadt Düsseldorf

Ulrich Faber / Jeannine Theuerkauf

Der Modellversuch *sege/bs* wird am Berufskolleg Bachstraße in Düsseldorf vom Kernteam, derzeit bestehend aus Frank Schmidt (vorher Ulrich Faber) und Jeannine Theuerkauf, durchgeführt.

Wir verfolgen einen integrativen Ansatz um das selbstregulierte Lernen in den Lernfeldern des Ausbildungsberufes Kaufmann / Kauffrau im Einzelhandel zu fördern. Dabei steht die moralisch-ethische Kompetenzbildung im Vordergrund. So sollen neben den berufsspezifischen Unterrichtsfächern auch die berufsübergreifenden Fächer insbesondere das ordentliche Unterrichtsfach Religionslehre ihren Beitrag leisten. Gemäß dem Lernfeldkonzept werden die Jugendlichen ganz im Sinne der Handlungsorientierung von einem kooperativ arbeitenden LehrerInnenteam unterrichtet.

Der Modellversuch wird im kommenden Schuljahr in der Blockklasse der Unterstufe der Kaufleute für Telekommunikation durchgeführt.

Kurzcharakteristik und Vorhaben

Die Förderung von selbstreguliertem Lernen in den Lernfeldern des Einzelhandels soll am Berufskolleg Bachstraße unter besonderer Berücksichtigung der moralisch-ethischen Kompetenzbildung gefördert werden. Neben den berufsbezogenen Unterrichtsfächern bietet sich eine ergänzende Bearbeitung verschiedener Themen insbesondere im ordentlichen Unterrichtsfach Religionsunterricht an. Dieses ist mit einer Wochenstunde in der Stundentafel des Ausbildungsberufes Kaufmann/ Kauffrau im Einzelhandel vertreten.

Der Religionsunterricht regt dazu an, in übergreifenden und beziehungsreichen Zusammenhängen zu denken, die eigenen Motive des Handelns zu klären und kritisch zu hinterfragen. Gerade mit Blick auf die besonderen Bedingungen des Berufskollegs befähigt der Religionsunterricht zu solidarischem und gerechtem Handeln in der Arbeits- und Lebenswelt.

Neben den unterschiedlichen Erwartungen, die an den Religionsunterricht gerichtet werden, sind es im Bereich der Berufsschule gerade auch die Sozialpartner, die konkrete Erwartungen an den Berufschulreligionsunterricht stellen.⁵ Um diesen Erwartungen gerecht zu werden, leistet der Religionsunterricht im besonderen Maße eine Förderung der Sozial- und Personalkompetenz, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht in entsprechenden Situationen moralisch-ethisch verantwortungsbewusst zu entscheiden. Unser Projekt setzt daher ganz bewusst nicht auf eine ausschließliche Förderung der Methodenkompetenz, sondern auf eine Förderung der allgemeinen Handlungskompetenz mit dem Ziel einer Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Als Stichworte sind hier besonders zu nennen:

- Entwicklung sozialer Verantwortung
- ökonomische und ökologische Bewusstseinsbildung
- Entwicklung und Anwendung durchdachter Wertvorstellungen und Solidarität
- Vorgehensweise im Modellversuch

Gemeinsam mit den Fächern des berufsspezifischen Bereichs werden fachübergreifende Lernsituationen entwickelt, in denen selbstreguliertes Lernen gefördert werden soll. Hierbei wird ganz bewusst von einem implizierten Ansatz ausgegangen, der es den Schülern ermöglicht, ausgewählte Strategien des selbstregulierten Lernens in der jeweiligen Unterrichtssituation gezielt anzuwenden.

Ausgehend von dem didaktischen Dreieck bieten sich bei der Entwicklung konkreter Lernsituationen unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten:

- Angestrebte Kompetenzen (Qualifikationen)
- Konkrete Situationen
- Ausgewählte Themen

Der jeweilige Ausgangspunkt stellt einen ersten Zugriff dar, dem die Berücksichtigung der anderen Punkte folgen muss. Die verschiedenen Einstiegsvarianten stehen in einem Implikationszusammenhang, aus dem sich Themen, Unterrichtsreihen, Projekte etc. auf unterschiedliche Weise erschließen lassen. Das Ergebnis des Unterrichtsprozesses ist dann ein Handlungsprodukt, das von den Schülerinnen und Schülern mit Mitteln des selbstregulierten Lernens erarbeitet wurde.

Ausgehend von der moralisch-ethischen Kompetenz sollen die Jugendlichen mit Hilfe des selbstgesteuerten Lernens die Fähigkeit erlangen „in (Lebens-)Situationen authentisch, angemessen, kritisch, solidarisch und zukunftsorientiert“⁶ zu handeln.

Die verschiedenen Kompetenzen, die die Jugendlichen letztlich in einem Prozess des lebenslangen Lernens erwerben sollen, stellen auch in diesem Projekt eine Begleitung des langfristigen Ziels des selbstgesteuerten Lernens dar. So ranken sich die zentralen Fragestellungen bei jeder Lernsituation um folgende Kompetenzbeschreibungen, wie sie schon im Lehrplan für Religionslehre zu finden sind.

⁵Vgl. Berufsausbildung in NRW. Kompetenzbildung im Religionsunterricht. Gemeinsame Erklärung, 3. Auflage, Düsseldorf 2000.

⁶ Lehrplan evangelische Religionslehre; Fachklassen des Dualen System der Berufsausbildung; Hrsg. Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes NRW; Düsseldorf 2004; S. 14.

sich informieren - kennen - übertragen

Hier geht es zunächst um das eigenverantwortliche Sammeln von Informationen, deren Auswertung sowie die Übertragung auf andere konkrete Situationen. Erst fundiertes Wissen eröffnet die Möglichkeit, Einseitigkeiten zu erkennen, Alternativen zu durchdenken sowie Diskussionsprozesse zu initiieren und zu leiten.

durchschauen - urteilen - entscheiden

Hier stehen die Ausbildung einer kritischen Urteilsfähigkeit sowie die Fähigkeit, Entscheidungen treffen zu können, die vor dem eigenen Gewissen bestehen können, im Vordergrund.

mitbestimmen - verantworten - gestalten

Eigenes Handeln soll im Hinblick auf Mitbestimmung, Mitverantwortung und Mitgestaltung der Welt reflektiert werden.

Übernahme von Verantwortung erfordert die Aufnahme von Informationen und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den Auffassungen der unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen.

Eine erfolgreiche Berufstätigkeit setzt die Übernahme von Verantwortung, Teamfähigkeit und Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen voraus. Die ethische Fundierung beruflichen Handelns in all seinen Aspekten ist für eine nachhaltige Entwicklung unverzichtbar.

Erste Entwicklungsschritte und Schwerpunkte

Die ersten Entwicklungsschritte beziehen sich im Wesentlichen auf eine didaktische Jahresplanung, die den Beitrag des Unterrichtsfaches Religionslehre im Rahmen der Förderung des selbstregulierten Lernens mit einbezieht.

5.2.3 Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund

Uwe Krakau / Mabel Rickes

Selbstreguliertes Lernen wird am Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund als „eine Lernform, bei der der Lernende einen oder mehrere Bestandteile seines Lernprozesses ... [unter Berücksichtigung der Ausgangssituation] selbständig auswählt“ (Pätzold / Lang 2004, S. 5) und bis hin zur Bewertung selbständig durchführt, verstanden. Die Operationalisierung erfolgt dabei durch das Modell der vollständigen Handlung. Das Modellversuchsprojekt besteht am Karl-Schiller-Berufskolleg in der Entwicklung bzw. Optimierung, Durchführung und Evaluation von ausgewählten selbstregulierten Lernsituationen des ersten Ausbildungsjahres bei impliziter Vermittlung von Lernstrategien. Flankierend werden dabei auch die Modifikation der Schulorganisation sowie die Lehrkräfteentwicklung in den Blick genommen und berücksichtigt.

Bei der schulinternen Diskussion der Projektkonkretisierung waren wir uns schnell einig: Der jüngst eingeführte Lehrplan für den Ausbildungsberuf Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel bzw. Verkäuferin/Verkäufer ist mit umfassenden curricularen, unterrichtlichen und organisatorischen Neuerungen verbunden. Daher wollen wir das Projekt eng mit den aktuell bestehenden Entwicklungsaufgaben des Bildungsgangs verknüpfen.

Aus der Vielzahl möglicher Optionen besteht das Modellversuchsprojekt am Karl-Schiller-Berufskolleg in enger Anlehnung an die Zielsetzungen und Hauptaktivitäten des Modellversuchs segel-bs in der Entwicklung bzw. Optimierung, Durchführung und Evaluation von ausgewählten selbstregulierten Lernsituationen des ersten Ausbildungsjahres bei impliziter Vermittlung von Lernstrategien. Flankierend werden dabei auch die Modifikation der Schulorganisation sowie die Lehrkräfteentwicklung in den Blick genommen und berücksichtigt (vgl. Kraukau / Rickes 2005).

Voraussichtlich werden die Schülerinnen und Schüler der Modellversuchsklassen die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als Voraussetzung zum Teil nur begrenzt mitbringen. „Die Fähigkeit zum selbständigen Lernen entwickelt sich [aber] nicht von selbst, sondern die Lernenden sind dazu anzuleiten.“ (Dubs 1995, S. 269) Um Lernsituationen zunehmend selbstreguliert bearbeiten zu können, geht es also im Rahmen des Modellversuchs um die schrittweise Entwicklung dieser Fähigkeit. Bei dieser Entwicklung der Selbstlernkompetenz sind aus unserer Sicht zwei Ebenen zu berücksichtigen: Einerseits die Fähigkeit, selbständig die **Schritte des Handlungskreises im Zusammenhang** - von der Analyse bis hin zu Sicherung und Transfer - zu durchlaufen, andererseits die Fähigkeit, die **jeweiligen Einzelschritte** zu bearbeiten, also selbständig spezifische Lernhandlungen auszuführen - z. B. ist die Beherrschung der Lernhandlung „Lesen“ eine Voraussetzung zur Problemanalyse.

In der Umsetzung folgen daraus vier Einzelschritte:

Zunächst muss die **Zielkonkretisierung** unter besonderer Berücksichtigung des handlungsregulatorischen Aspektes erfolgen. In diesem Zusammenhang wird auch die didaktische Jahresplanung des Bildungsgangs überarbeitet und ergänzt.

Parallel zu diesem Schritt steht die **Optimierung der Rahmenbedingungen** an. Dabei wurden als Modellversuchsklassen vier Lerngruppen ausgewählt, deren Mitglieder im August 2005 ihre Ausbildung beginnen werden. Eine der Klassen wird aus Schülerinnen und Schülern bestehen, die branchengemischt die Ausbildung zur/zum Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel in nur zwei Jahren absolvieren. Die drei anderen Klassen durchlaufen die Ausbildung in der Regelzeit und sollen aus den Fachbereichen Textil und Lebensmittel sowie aus einer weiteren branchengemischten Klasse stammen.

Außerdem wurde bereits ein Team aus 16 Lehrenden formiert, das die Modellversuchsklassen über den gesamten Zeitraum der Ausbildung in dieser Zusammensetzung begleiten wird. Der notwendige Qualifizierungsbedarf für das Team, z. B. beim Einsatz didaktischer Warenwirtschaftssysteme, wird momentan erhoben. Von den Mitgliedern des Teams wurden die in den Regierungsbezirken bislang bearbeiteten Lernfelder für das erste Schuljahr (siehe Tietje-Groß / Tiemeyer 2005) analysiert. In diesem Zusammenhang ausgewählte Lernsituationen werden bis zu Beginn des Schuljahres 2005/06 unter dem Aspekt des Selbstlernens optimiert bzw. entwickelt. In jedem Lernfeld werden dabei bestimmte Selbstlernstrategien besonders berücksichtigt.

Aktuell erfolgt zudem die Einrichtung von zwei neuen Berufskollegräumen mit verbesserter räumlicher und technischer Infrastruktur. Das Layout dieser Fachräume, die u. a. sowohl mit 10 PC-Schülerarbeitsplätzen und flexiblen Trapeztschen als auch mit einem stationären Beamer ausgestattet werden sollen, orientiert sich an

bereits bestehenden Berufskollegräumen anderer Bildungsgänge des Karl-Schiller-Berufskollegs.

Die unterrichtliche **Umsetzung** der Lernsituationen des ersten Schul- bzw. Ausbildungsjahres beginnt im August 2005. Die Vermittlung von selbstregulierenden Lernmethoden und Lernstrategien erfolgt dabei implizit. Entscheidend für den Erfolg wird daher auch die regelmäßige Dekontextualisierung zur Sicherung der Strategien und Methoden sein.

Begleitend und abschließend wird die **Evaluation** des Projektes erfolgen. Mit der Erhebung der Zwischenprüfungsergebnisse des Frühjahrs 2005 wurde bei den aktuellen Mittelstufenklassen, die noch nach dem bisherigen Lehrplan unterrichtet werden, bereits ein erster Evaluationsschritt bei einer möglichen Vergleichsgruppe durchgeführt.

Bei den vier Modellversuchsklassen soll die Evaluation in allen Phasen des Modellversuchs in enger Kooperation mit dem Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn erfolgen.

5.2.4 Dietrich Bonhoeffer-Berufskolleg, Detmold

Christine Mönkemeyer / Anja Post / Iris Stamm

Ziel des Modellversuchs am dbb ist die selbstständige Erarbeitung von vorstrukturierten Lerninhalten mithilfe einer Lernplattform (Moodle) und eines Autorentools. Der Grad der Selbstständigkeit der Lernenden wird mit zunehmendem Maße erhöht, so dass zum Ende des ersten Ausbildungsjahres die Schülerinnen und Schüler weitgehend eigenständig die gestellten Problemstellungen und Anforderungen erfüllen können. Zur unterrichtlichen Unterstützung steht der Lerngruppe ein Moderatorenteam von Fachlehrern zur Verfügung. Der Modellversuch findet zunächst in der Unterstufe (Schuljahr 2005 / 2006) Kaufmann/-frau im Einzelhandel statt. Dazu wird an einem Berufsschultag der fächerspezifische Unterricht in den Kernfächern (Kundenkommunikation und -service, Wirtschafts- und Sozialprozesse und Warenwirtschaftliche Prozesse) aufgelöst.

In den ersten drei Wochen des Schuljahres erhalten die Lernenden einen vorge-schalteten Kurs „Lernen lernen“, indem die für die Zukunft notwendigen Recherche-, Methoden- und Präsentationstechniken vermittelt werden. Hierzu werden drei Kleingruppen gebildet, die anhand eines Rotationsverfahrens gemäß der zuvor genannten Schwerpunktbildung geschult werden. Die aufbereiteten Lernsituationen basieren auf dem Modellunternehmen „Das besondere Bestsellerwarenhaus“ (dbb-Warenhaus) mit seinem 17-jährigen Auszubildenden Uwe, der gerade in das Berufsleben eingestiegen ist. Damit soll gleichzeitig ein für die Lernenden möglicher Grad der Identifizierung erreicht werden, die sich in derselben Situation befinden. Im Anschluss an den Kurs „Arbeitstechniken“ beginnen die Lernenden mit der Bearbeitung der Lernfelder 1, 3, 5, 4 und 2.

Die Aneignung der Lerninhalte erfolgt neben der Nutzung der neuen Informationstechnologien auch über die konventionellen Hilfsmittel wie Lehrbücher, Informationstexte, aktuelle Fachliteratur und Erkundungsgänge.

Nach vollständiger Aufbereitung eines Lernfeldes und der Überprüfung der Lernleistung anhand von Fachaufsätzen, Fachgesprächen (ggf. mit Externen), praktischen

Umsetzungen, Klausuren und schriftlichen Übungen wird ein neues Lernfeld zur Verfügung gestellt. Damit soll gewährleistet werden, dass die Lernenden denselben Leistungsstand besitzen. Durch das Führen eines Berichtsheftes weisen die Schülerinnen und Schüler die Tätigkeiten des Berufsschultages nach. Somit können auch Erkundungsgänge nachvollzogen werden, indem das besuchte Institut/Unternehmen die Anwesenheit mit Ort, Datum und Unterschrift (Stempel) dokumentiert.

Im Anschluss erfolgt ein Auszug aus den digital mit einem Autorentool aufbereiteten Lernsituationen:

Der Schwerpunkt unseres Beitrags zum Modellversuch segel-bs liegt in der selbstständigen Erarbeitung der Lerninhalte des ersten Ausbildungsjahres durch die Schülerinnen und Schüler mithilfe des Medienmix, bestehend aus der Nutzung der Informationstechnologie verbunden mit „herkömmlichen“ Lehr- und Lernmethoden.

5.2.5 Berufskolleg Elberfeld der Stadt Wuppertal

Nicola Cohnen / Norbert Doré

Während der Berufsausbildung sollen die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass der Erwerb wichtiger Arbeits- und Lerntechniken und die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Ausbildung und Berufsausübung ist. Die Erkenntnis der Wichtigkeit des selbstständigen Lernens ist eine gute und sogar notwendige Voraussetzung für die Umsetzung dieser Selbstständigkeit, die Befähigung hierzu indes noch lange nicht gegeben. Durch das Projekt soll den Schülerinnen und Schülern nicht nur die Erkenntnis bestimmter Verhaltensweisen und deren Ursachen aufgezeigt werden, sondern sie sollen auch ein Stück weit dazu befähigen, Fähigkeiten und Eigenschaften so zu kontrollieren und zu beeinflussen, dass als ideales Ergebnis das selbstregulierte Lernen und Arbeiten steht. Auf diesem Weg gibt es unendlich viele Zwischenstufen. Jedes Erreichen einer weiteren Zwischenstufe ist ein großer Erfolg.

„Hauptintention des selbstregulierten Lernens ist es, Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, sich über ihre Denk-, Speicher-, Problemlöse- und Orientierungskapazitäten und -fähigkeiten klar zu werden und ihr künftiges kognitives, psychosomatisches, emotionales und soziales Lernen planend, steuernd und kontrollierend zu gestalten. Kurzum - es geht letztlich um neue Lernkultur in der (Berufs-)Pädagogik: von der lehrerzentrierten Didaktik mit linearer Vermittlungsstruktur zu einer auf die Lernenden zentrierten Didaktik mit vernetzter Selbstlernkultur.“⁷

⁷ Ott, B. (1999): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Cornelsen Verlag, Berlin 1999.

Vorhaben

Im ersten Schritt wird ein expliziter Kurs „Lernen lernen“ parallel zum Lernfeld 2: „Verkaufsgespräche kundenorientiert führen“ entwickelt. Dieser Kurs wird ab dem Schuljahr 2005 / 2006 für das erste Halbjahr in zwei Unterstufenklassen des Einzelhandels einstündig im Stundenplan verankert. Das Curriculum ‚Lernen lernen‘ wird sich zum einen an den entsprechenden Lernsituationen des Lernfeldes orientieren, zum anderen wird das Schwergewicht gerade im ersten Halbjahr auf der Vermittlung und dem Üben von elementaren Lernstrategien liegen. Später beabsichtigt das Projektteam auch komplexere Strategien entsprechend den Lernsituationen anzuwenden. Dabei könnten diese Strategien dann durchaus auch implizit in den Lernsituationen zum Einsatz kommen.

Vorgehensweise

Das Projektteam versteht sich als „Werkzeuglieferant“. Gerade im ersten Halbjahr wird das Ziel verfolgt, den Auszubildenden im Einzelhandel effiziente Arbeitsmethoden zu vermitteln und zu trainieren, insbesondere in den Bereichen des gezielten Lesens, des Notizenmachens, der Arbeitsplanung und der langfristigen Prüfungsvorbereitung. Dabei ist dem Projektteam bewusst, dass es keine allgemein gültige Zauberformel für das richtige Lernen, die für alle Schülerinnen und Schüler passt, gibt. Das Herausfinden der richtigen Methode beginnt mit der Selbsterkenntnis. Bevor die Auszubildenden im Kurs „Lernen lernen“ Informationen über das Gedächtnis, das Zuhören, den Aufbau eines Textes etc. erhalten, und bevor im Kurs gezeigt wird, wie die vorgeschlagenen Methoden angewendet werden, werden sie im Baustein **Einführung** entdecken, wie das Gehirn überhaupt funktioniert. Es wird das Ziel verfolgt, die intellektuellen Fähigkeiten optimal auszunutzen - unverzichtbare Voraussetzung, um die Ausbildung zu einem guten Ende zu bringen und darüber hinaus auch im Berufsleben erfolgreich zu sein. Hier soll den individuellen Besonderheiten und Veranlagungen der Lernenden Rechnung getragen werden. Ein **Test** soll bevorzugte Lernstile identifizieren und auch fördern. Es soll aber gleichzeitig initiiert werden, dass die Schülerinnen und Schüler neue Arbeitsstrategien probieren und üben.

Dabei sind jedoch die Materialien so zu gestalten, dass sie auch in anderen Bildungsgängen und anderen Schulen leicht einsetzbar sind.

Im zweiten Schritt sollen Bewertungsverfahren für den Kurs „Lernen lernen“ erstellt werden. Eine Zertifizierung ist vorgesehen, da auch die Ausbildungsbetriebe im Einzelhandel auf die Einrichtung des Kurses „Lernen lernen“ durchweg positiv reagiert haben. Außerdem sind zusätzliche Bewertungsinstrumente für den Kurs und für die Wirkungsweise in den Lernsituationen festzulegen.

5.2.6 Berufskolleg an der Lindenstraße, Köln

Jörg Bliesenbach / Joachim Giesenkirchen / Jörn Johannson / Antje Karliczek

Das Berufskolleg Lindenstraße (BKaL) ist teilnehmende Schule am Modellversuch segel-bs. Die Arbeit in dem Projekt wird als Teil der langfristigen Schulentwicklung angesehen. Es soll in Kooperation mit anderen Schulen einen Beitrag zur Kompetenzerweiterung der Schüler im Bildungsgang Einzelhandel im Sinne einer über die Berufsschulzeit hinausreichenden Selbstregulation geleistet werden. Umgesetzt wird

dieses Projekt von den vier am Projekt beteiligten Lehrern als Klassenteam in einer Einzelhandels - Unterstufe zu Beginn des neuen Schuljahres.

Der Einbezug relevanter wissenschaftlicher Erkenntnisse hilft, besondere Merkmale des selbstregulierten Lernens herauszustellen. Auf dieser Grundlage werden möglichst vielfältige schulpraxisnahe Möglichkeiten erwogen, sowohl individuelle als auch kooperative Lernprozesse in Gang zu setzen, die das Ziel des selbstregulierten Lernens der oben genannten Zielgruppe verfolgen. Es gilt daher, konkrete Vorschläge zu unterbreiten, wie ein stimmiges Konzept im Unterricht in Lernfeldern zunächst im Bildungsgang Einzelhandel und später an anderen Bildungsgängen am Berufskolleg entwickelt, umgesetzt und evaluiert werden kann.

Projektverlauf am Berufskolleg Lindenstraße:

Es erscheint nahe liegend, den Begriff selbstreguliertes Lernen vor dem Hintergrund von Lehr-Lernprozessen zu klären und zu konkretisieren. Wir gehen also der Frage nach, durch welche prinzipiellen Merkmale diese Form des Lernens gekennzeichnet ist.

Im nächsten Schritt ist zu überlegen, welche grundsätzlichen Lernstrategien es gibt, mithilfe derer sich die Merkmale des selbstregulierten Lernens umsetzen lassen. Hierzu wird ein Pool von Methoden und Maßnahmen aufgestellt, mit denen diese Lernstrategien im Unterricht umgesetzt werden können. Darüber hinaus werden auch Diagnosemöglichkeiten gesammelt, anhand derer sich erkennen lässt, wie weit Schüler in einem Handlungsrahmen selbstreguliert handeln. In diesem Zusammenhang soll den Schülern die Möglichkeit gegeben werden, den eigenen Lerntyp zu erkennen, um bewusste Entscheidungen bezüglich der für sie geeigneten Vorgehensweise beim Lernen treffen zu können. Die Zielgruppenanalyse sowie die Analyse der Rahmenbedingungen ist Voraussetzung für eine begründete Entscheidung bei der Zielfestlegung und der darauf ausgerichteten Auswahl geeigneter Maßnahmen und Methoden. Die Arbeitsgruppe *segel-bs* hat sich zum Ziel gesetzt, das Lernfeld 5 „Werbung und den Verkauf fördern“ so auszugestalten, dass hier ausgewählte Strategien des selbstregulierten Lernens in Lernsituationen implementiert werden.

Wir haben uns also zur Aufgabe gemacht, Handlungssituationen und die dazugehörigen Materialien zu erstellen, in denen an fachspezifischen Inhalten das selbstregulierte Lernen gefördert werden kann; es wird eine integrative Vorgehensweise verfolgt. Dabei soll berücksichtigt werden, dass bereits eingeführte Lernstrategien im Sinne einer Lernspirale aufgegriffen und auf höherem Niveau angewandt bzw. erweitert werden. Darüber hinaus wird ein Plan erstellt, aus dem hervorgeht, an welcher Stelle des Lehrplans und in welcher erweiterten Form die dort umgesetzten Strategien in anderen Lernfeldern in situationsbezogener Form wieder aufgegriffen werden. Wichtig erscheint uns, genau abzuwägen, inwieweit die Schülerzielgruppe einer Lenkung durch den Lehrer bedarf. Über die drei Ausbildungsjahre hinweg sollen den Schülern durch Differenzierung immer mehr Möglichkeiten eingeräumt werden, eigenverantwortliche Lernentscheidungen zu treffen.

Schon von Beginn des Schuljahres an beabsichtigen wir als Klassenteam, begleitende, die Selbstständigkeit fördernde Maßnahmen, einzuführen (z. B. Lern-Paten, Wochenplan, Selbstorganisation des Ordners, Mitentscheidung bei Methodenauswahl, ...).

Da eine Beurteilung, ob Schüler selbstständig zielgerichtet handeln / lernen, in vielen Phasen des Lernens schwierig ist, wird eine weitere Aufgabe für uns sein, Evaluations- bzw. (Selbst-)Reflexionsmöglichkeiten zu finden und bereitzustellen.

Ausblick

Die Erfahrungen, die wir als *segel-bs*-Team in diesem Projekt machen, werden evaluiert, Konzepte ggf. überarbeitet und dann dem gesamten Bildungsgang zur Verfügung gestellt, sodass auch Klassen folgender Jahrgänge diesen Kompetenzbereich für sich erweitern können.

Bislang ist die Arbeit in dem *segel-bs*-Projekt für uns sehr interessant und wir freuen uns darauf, unsere Überlegungen, Planungen und Vorbereitungen im neuen Schuljahr umzusetzen.

6 Literatur

- Berufsausbildung in NRW. Kompetenzbildung im Religionsunterricht. Gemeinsame Erklärung, 3. Auflage, Düsseldorf 2000.
- Dilger, Bernadette; Sloane, Peter F. E.; Tiemeyer, Ernst (Hrsg.): „Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule“ Erprobung von Konzepten selbstregulierten Lernens in Einzelhandelsberufen, Eusl-Verlag, Paderborn 2005.
- Dilger, Bernadette; Sloane, Peter F. E.; Tiemeyer, Ernst: BLK-Modellversuch segel-bs gestartet. Erprobung von Konzepten selbstregulierten Lernens in Einzelhandelsberufen. In: Die Kaufmännische Schule, Heft 2/2005, S. 19 - 24.
- Dilger, Bernadette; Sloane, Peter F. E.; Tiemeyer, Ernst: Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule - BLK-Modellversuch segel-bs in NRW gestartet. In: Der berufliche Bildungsweg. (2005), Heft 5, S. 11 - 14.
- Dubs, R. (1995): Lehrerverhalten, Zürich.
- Friedrich, H. F. / Mandl, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: F. E. Weinert / H. Mandl (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Band 4, Serie I Themenbereich D der Enzyklopädie der Psychologie, Göttingen u. a., S. 237 – 293.
- Kaiser, F. J. / Pätzold, G. (1999): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn, S. 57.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik) (2004): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Verkäufer / Verkäuferin und Kaufmann / Kauffrau im Einzelhandel. Online: <http://www.kmk.org/beruf/rlpl/rlpKfmEinzelhandel.pdf>, Stand: März 2005.
- Krakau, U. / Rickes, M. (2005): *segel-bs* am Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund – Vorstellung von Schule und Bildungsgang sowie Projektkonkretisierung im Rahmen des BLK-Modellversuchs, Soest. Online: <http://www.learnline.nrw.de/angebote/segel-bs/download/dortmund.pdf>, Stand: Mai 2005.
- Lehrplan evangelische Religionslehre; Fachklassen des Dualen System der Berufsausbildung; Hrsg. Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes NRW; Düsseldorf 2004; S. 14.
- Ott, B. (2000): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens, 2. Aufl., Berlin.
- Pätzold, G. / Lang, M. (2004): Unterrichtsentwicklung I: Förderung des selbst gesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung, Dortmund.
- Sloane, P. F. E. (2004a): Betriebspädagogik. In: E. Gaugler / W. Weber (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens, 3. Aufl., Stuttgart 2004, S. 573 – 585.
- Tietje-Groß, S. / Tiemeyer, E. (Hrsg.) (2005): Verkäuferin/Verkäufer – Kauffrau im Einzelhandel/Kaufmann im Einzelhandel, Soest. Online: <http://www.learnline.nrw.de/angebote/kauffrau>, Stand: Mai 2005.

7 Anhang

	Seite
Anlage 1: Übersicht über Lernstrategien, systematisiert nach Lernhandlungen	51
Anlage 2: Dokumentationsraster für die Lernsituationen eines Lernfeldes	58
Anlage 3: Dokumentationsraster für eine Lernsituation	59
Anlage 4: Vorgehensmodell zur Umsetzung von selbstreguliertem Lernen	63
Anlage 5: Zielformulierung im Lernfeldkonzept (Kompetenzmodell)	64
Anlage 6: Entwicklung von komplexen Lehr-/Lernarrangements zur Unterrichtsgestaltung in Lernsituationen	69
Anlage 7: Erhebungs- und Beschreibungsinstrumente in Lernsituationen	73
Anlage 8: Paderborner Lerntableau – Lernen in der Berufsschule Fragebogen zur Erfassung von Lerngewohnheiten in der Berufsschule	78
Anlage 9: Programm zur Auftaktveranstaltung	82

Anlage 1: Übersicht über Lernstrategien, systematisiert nach Lernhandlungen

Lernstrategie-, Klasse'	Lernhandlung	Lerntechnik / -strategie	Literatur
Erfassen und Verstehen von Informationen	Informationen suchen, Quellen recherchieren	Arbeiten mit Nachschlagewerken (Duden, Atlanten, Wörterbücher, ...)	Klippert 2004, S. 120 ff
		Literatur-Quellen recherchieren	Klippert 2004, S. 139
		Umgang mit dem Internet	Nüesch/Zeder/Metzger 2003 (Teil 2), S. 159 ff
	Lesen	Förderung des Lesetempos - Übung zur Förderung des Lesetempos - Schnellesen	Klippert 2004, S. 88 ff Schräder-Naef 1987, S. 44 f
		Übungen zum systematischen Lesen	Klippert 2004, S. 98 ff
		Vorbereitung der Lektüre	Schräder-Naef 1994, S. 28 ff
		SQ3R	Schräder-Naef 1987, S. 42 f
		Kritisches Lesen	Schräder-Naef 1987, S. 43 f
		Lesen	Nüesch/Zeder/Metzger 2003 (Teil 2), S. 127 ff
		Markieren und Unterstreichen	Klippert 2004, S. 105 ff
	Zuhören	Aktives Zuhören - Richtiges Zuhören - Zuhören	Schräder-Naef 1994, S. 167 ff Schräder-Naef 1987, S. 89
		Mitschreiben, Notizen erstellen - Mitschreiben - Notizen, Mitschreiben	Schräder-Naef 1994, S. 169 ff Schräder-Naef 1987, S. 90 f
	Wahrnehmungskanäle situationsgerecht einsetzen	Unterschiedliche Wahrnehmungskanäle erproben (Sehen –Text und Bild, hören, kinesthetisch)	Metzger 1999, S. 55 f

	Wesentliches erkennen	Wesentliches erkennen	Nüesch/Zeder/Metzger 2003 (Teil 2), S. 34 ff
		Auf die Form von Informationen achten	Metzger 1999, S. 56 f
		Aufbau einer Information erkennen	Metzger 1999, S. 57 ff
Organisationsstrategien		<i>Organisationsstrategien (Beschreibung)</i>	Wild 2000, S. 32
		Erwerb von Wissen	Nüesch/Zeder/Metzger 2003 (Teil 2), S. 22 ff
	Informationen verarbeiten und aufbereiten	Informationen zusammenfassen	Klippert 2004, S. 111 ff
		Informationen ordnen	Metzger 1999, S. 62 ff
		Informationen anreichern und ordnen	Nüesch/Zeder/Metzger 2003 (Teil 2), S. 64 ff
		Fragen formulieren	Klippert 2004, S. 130 ff
		Texte selbst erstellen	Klippert 2004, S. 175 ff
Elaborationsstrategien /		<i>Elaborationsstrategien (Beschreibung)</i>	Wild 2000, S. 31 f
	Transformieren von Informationen	Diagramme und Tabellen entwerfen	Klippert 2004, S. 162 ff
	Visualisierungen erstellen	Visualisieren im Klassenraum	Klippert 2004, S. 170 ff
		Gedächtnislandkarten herstellen	Klippert 2004, S. 209 ff
	Informationen anreichern	Informationen anreichern	Metzger 1999, S. 60 ff
	Notizen erstellen	Notizen machen	Metzger 1999, S. 68 ff Nüesch/Zeder/Metzger 2003 (Teil 2), S. 109 ff
Wiederholungsstrategien		<i>Wiederholungsstrategien (Beschreibung)</i>	Wild 2000, S. 31
	Wiederholen, Festigen, Üben	Wiederholungsregeln erschlie-	Klippert 2004, S. 205

		ßen	
		Wiederholen und Üben	Metzger 1999, S. 66
		Lernkarteien anlegen	Klippert 2004, S. 206 f
Kreativitätsstrategien	Kreativitätstechniken	Überblick	Schlicksupp, S. 930 ff Meyer 1993, S 446 ff
		Bedeutung, Begriff, Überblick, Anwendungsgebiete	Hentze 1989, S. 39 ff
	Neue Ideen entwickeln durch Assoziationen	Brainstorming	inno-tec o.J. Hentze 1989, S. 66 ff ohne Angaben
		Brainwriting	inno-tec o.J. Hentze 1989, S. 73 ff ohne Angaben
	Systematische Ideensuche	Morphologischer Kasten	Hentze 1989, S. 104 ff ohne Angaben
		Morphologischer Matrix	Hentze 1989, S. 112 ff
		SIL-Methode	inno-tec, o.J. Hentze 1989, S. 86 ff
		Synektik-Methode	inno-tec, o.J. Hentze 1989, S. 90 ff ohne Angaben
		TILMAG	inno-tec, o.J.
		De Bonos „Denkhüte“ (6-Hüte-Denken) 6-Denkhüte-Methode Die Methode der sechs Denkhüte	Schräder-Naef 1994, S. 93 f inno-tec o.J. De Bono 1987, S. 199 ff
Prüfungsstrategien		Prüfungen bewältigen	Nüesch/Zeder/Metzger 2003 (Teil 2), S. 190 ff
	Vorbereitung auf Prüfungsleistungen	Vorbereiten von Klassenarbeiten	Klippert 2004, S. 217 ff

		Günstige äußere und körperliche Bedingungen schaffen	Metzger 1999, S. 51 f
		Prüfungen vorbereiten	Metzger 1999, S. 83 ff
	Abbau von Prüfungsängsten	Aufkommende Angst bekämpfen	Metzger 1999, S. 52
		Bekämpfung von Prüfungsangst	Schräder-Naef 1994, S. 205 ff
		Angstanalyse durchführen	Metzger 1999, S. 52 ff
		Prüfungen vorbereiten	Schräder-Naef, 1994, S. 197 ff
		Mit Angst und Stress umgehen	Nüesch/Zeder/Metzger 2003 (Teil 1), S. 156 ff
Ressourcenstrategien Zeitmanagement	Zeitbedarf ermitteln	Arbeitszeit und Pausen	Schräder-Naef 1994, S. 98 ff
		Zeitanalysen durchführen	Metzger 1999, S. 38 ff
	Zeitplanung	1x1 der Zeitplanung	Klippert 2004, S. 229 ff
		Zeit einteilen und nutzen	Metzger 1999, S. 20 f
		Zeit gewinnen	Metzger 1999, S. 21 f
		Die Planung der Zeit	Schräder-Naef 1994, S. 146 ff
		Mit Zeitplänen arbeiten	Metzger 1999, S. 22 ff
	Probleme im Umgang mit Zeit erkennen	Probleme im Umgang mit der Zeit	Schäfer-Naef 1994, S. 137
		Hinausschieben vermeiden	Metzger 1999, S. 35 ff
		Mit der Zeit umgehen	Nüesch/Zeder/Metzger 2003 (Teil 1), S. 58 ff
Ressourcenstrategien Arbeitsmittel / Arbeitsplatz	Auswahl der Arbeitsmittel	Arbeitsmittel kennen	Klippert 2004, S. 150 ff
		Arbeitsmittel selbst erstellen	Klippert 2004, S. 153 ff
	Gestaltung des Arbeitsplatzes	Wahl des Arbeitsplatzes	Schräder-Naef 1994, S. 107 f
		Gestaltung des Arbeitsplatzes	Schräder-Naef 1994, S. 108 ff Metzger 1999, S. 44 f Klippert 2004, S. 228

Ressourcenstrategien Soziale Ressource	Mit anderen kommunizieren	Spielregeln für Diskussionen	Schräder-Naef 1994, S. 64 ff
	Kooperieren	Aufbau einer Lerngruppe	Schräder-Naef 1994, S. 70 f
		Zusammenarbeit, Treffen von Absprachen	Schräder-Naef 1987, S. 98 ff
Ressourcenstrategien Aufmerksamkeit Konzentration		Mit Störungen umgehen	Metzger 1999, S. 42
		Aufmerksamkeit lenken / Bewusst handeln	Metzger 1999, S. 45 f
	Konzentration	Gedächtniskapazität und Funktion	Klippert 2004, S. 195 ff
		Konzentrationsanalysen durchführen	Metzger 1999, S. 46 f
		Konzentrieren in Prüfungssituationen	Metzger 1999, S. 87
		Sich konzentrieren	Nüesch/Zeder/Metzger 2003 (Teil 1), S. 119
		Umgang mit Konzentrationschwierigkeiten	Schräder-Naef 1994, S. 84 ff
Motivationsstrategien	Offenlegen von Interessens- / Motivlage	Übungen zur Selbstmotivation	Klippert 2004, S. 81 ff
		Eigenes Interesse wecken / Formulieren eigener Interessen	Metzger 1999, S. 17
		Sich positiv einstellen und positiv denken	Metzger 1999, S. 18
		Sich Motivieren	Nüesch/Zeder/Metzger 2003 (Teil 1), S. 41 ff
		Regeln zur Motivation beachten	Metzger 1999, S. 46
		Wissen warum wir lernen	Schräder-Naef 1994, S. 77

	Umgang mit Erfolg / Misserfolg	Sich Erfolgserlebnisse verschaffen	Metzger 1999, S. 17
Lernen als Lerngegenstand erkennen	Schülerbefragung mit Auswertung		Klippert 2004, S. 45 f
	Paargespräch zum Thema Klassenarbeit		Klippert 2004, S. 46 f
	Problemorientierte Karikaturen-Ralley		Klippert 2004, S. 48 f
	Würfelspiel „Dem Lernen auf der Spur“		Klippert 2004, S. 54 ff
	Lerntypentest		Klippert 2004, S. 63 f
	Lernwege im Praxistest		Klippert 2004, S. 201 ff
	Rätselhaftes zum Thema Lernen		Klippert 2004, S. 64 ff
	Lerntipps entdecken und klären		Klippert 2004, S. 70 ff
	Lückenhafte Lernstrategien		Klippert 2004, S. 75 ff
	Schüler als Lernberater		Klippert 2004, S. 85 ff
	Unterrichtseinheit zum Einstieg in die Förderung von Lernkompetenzen		Nüesch/Zeder/Metzger 2003 (Teil 1), S. 21 ff
Regulationsstrategien		Belastende Situationen und sich selbst realistisch einschätzen können	Metzger 1999, S. 51
		Problemlösungsprozesse organisieren	Klippert 2004, S. 234 ff
		Denken und Problemlösen	Schräder-Naef 1994, S. 89 ff
		Das eigenen Verstehen und Können kontrollieren	Metzger 1999, S. 97 ff
		Lernprozesse lenken	Metzger 1999, S. 99

Literatur:

De Bono, E. (1987): Das Sechsfarben-Denken: Ein neues Trainingsmodell, Düsseldorf 1987

Hentze, H. (Hrsg.), Müller, K.-D., Schlicksupp, H. (1989): Praxis der Managementtechniken, München 1989

inno-tec (o.J.): unveröffentlichtes Arbeitspapier, München

Klippert, H. (2004): Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht, 14. überarbeitete Auflage, Weinheim 2004

Metzger, Ch. (1999): WLI_Hochschule: Lern- und Arbeitsstrategien. Ein Fachbuch für Studierende an Universitäten und Fachhochschulen, Aarau 1999.

Meyer, J.-A. (1993): Kreativitätstechniken. Grundlagen, Formen und Computerunterstützung. Wirtschaft im Studium, 9, S.446-450

Nüesch, C./ Zeder, A. / Metzger, C (2003): Unterrichtseinheiten zur Förderung von Lernkompetenzen (Teil 1), St. Gallen 2003.

Nüesch, C./ Zeder, A. / Metzger, C (2003): Unterrichtseinheiten zur Förderung von Lernkompetenzen (Teil 2), St. Gallen 2003.

Schlicksupp, H. (XXX): Kreativitätstechniken. In XXX

Schräder-Naef, R. (1994): Rationeller Lernen lernen, 18. Auflage, Weinheim 1994

Schräder-Naef, R. (1987): Schüler lernen Lernen, 3. überarbeitete und ergänzte Auflage, Weinheim 1987

Wild, K.P. (2000): Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen, Münster 2000.

Anlage 2: Dokumentationsraster für die Lernsituationen eines Lernfeldes

Lernfeld x: Titel des Lernfeldes



Übersicht der Lernsituationen des Lernfeldes x (xx Unterrichtseinheiten)

Reihenfolge der Lernsituationen	Bezeichnung der Lernsituation	Lernstrategien / Elemente selbstgesteuerten Lernens	Zeitwert
1		○	
2		○	
3		○	
4		○	
5		○	
6		○	
7		○	
8		○	
9		○	
10		○	
		○	

Anlage 3: Dokumentationsraster für eine Lernsituation



Dokumentation: Lernsituation x

Lernfeld x	Titel Lernfeld x
Lernsituation xx	Titel Lernsituation xx
Zeitrichtwert:	ca.xx Unterrichtseinheiten
Kurzbeschreibung der Lernsituation (Ausgangssituation/Rahmenhandlung):	.

Inhalte	Kompetenzen	Lernstrategien	Beitragendes Fach
○	Fachkompetenzen: ○ Sozialkompetenzen: ○ Personalkompetenzen: ○ Methodenkompetenzen (integriert): ○	○	○

Anlagenverzeichnis



Anlagen der Lernsituation x aus dem Lernfeld x

Anlage 1 xxx

Anlage 2

Sonstige Anlagen




Möglicher Unterrichtsverlauf

<p>Handlungsablauf der Lernenden / Lerngruppe (beispielsweise im 5er-Schritt: - Analysieren, - Planen und Informieren, - Bearbeiten und Ausführen - Bewerten und Reflektieren, - Vertiefen und Transfer)</p>	<p>Sozialform / Methode (Handlungen des/der Lehrenden)</p>	<p>Medien</p>	<p>Lernstrategien</p>	<p>Beitragendes Fach</p>
	•	○		

 **Erfahrungen der Autoren beim unterrichtlichen Einsatz dieser Lernsituation
(Selbstreflexion)**



-
-

 **Erfahrungen weiterer Lehrkräfte beim unterrichtlichen Einsatz dieser Lernsituation
(Fremdreflexion)**

-
-

Anlage 4: Vorgehensmodell zur Umsetzung von selbstreguliertem Lernen (SRL)

Die integrierte Förderung selbstregulierten Lernens im Rahmen des Lernfeldkonzepts setzt eine Berücksichtigung der Aspekte des selbstregulierten Lernens auf allen Ebenen der Bildungsgangarbeit voraus. Um eine systematisierte Darstellung der Arbeitsaufgaben und mögliche Entwicklungen zu erhalten, werden im Folgenden die Bereiche der Bildungsgangarbeit schematisch beschrieben und mit leitenden Fragestellungen näher konkretisiert. Der Verweis auf die Materialien soll deren Einordnung und Strukturierung im Sinne ihres Verwendungsortes zeigen.

	Zielbestimmung Zielkonkretisierung und curriculare Anpassung	Didaktische Jahresplanung	Entwicklung von Lernsituationen	Gestaltung von Komplexen Lehr-Lernarrangements (Kolla)	Evaluation in Lernsituationen
Kurzbeschreibung	Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums mit der bildungsgangspezifischen Konkretisierung von SRL	Erstellung der didaktischen Jahresplanung (Verteilung der Lernfelder und Aspekte SRL auf Wochen, Zuweisung von Stunden, Lehrer, Räume), Bei expliziter Förderung im Sinne von Parallelkursen, sollten die Zeiten, und Stunden ausgewiesen werden	Bestimmung von Kompetenzen, fachlichen Inhalten und Strategieanteilen, Entwicklung von Problemstellungen / Handlungen aus der Sicht der Lerner, Anknüpfung von Strategien an Handlungen der Lerner. Bestimmung von Lernsituation über die drei Facetten: Handlungsrahmen, -ablauf und -produkt	Entwicklung von Maßnahmen, die auf die Lernsituationen abgestimmt sind. Dabei können neben den konkreten Unterrichtssequenzen auch Grundprinzipien, begleitende Maßnahmen wie z. B. Einsatz von Portfolio oder Beratungskonzepte entwickelt werden.	Hier ist ein Konzept für die Evaluation von Lernsituationen zu entwickeln. Dieses kann die Form der Rückmeldungen und der Qualitätssicherung beinhalten. Dabei sind die Komponenten der Perspektiven, der Instrumente und der Zeiten festzulegen.
Beispiel	Zielbestimmung SRL im Bildungsgang EH	Folien aus didaktischer Jp in Präsentation	Beschreibung der Lernsituation	Beschreibung des Kolla in drei Phasen	Erhebungsbögen
Material	Liste mit wesentlichen Komponenten / Faktoren zu SRL		Lernstrategiesystematik	Unterrichtsmethodenpool	Sammlung von Erhebungsinstrumenten

Anlage 5: Zielformulierung im Lernfeldkonzept (Kompetenzmodell)

Problemstellung

Lernfeldcurricula enthalten an zwei Stellen Hinweise auf Ziele:

In den Vorbemerkungen zu den Lehrplänen wird auf das Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz verwiesen. Dieses Ziel wird in allen neu strukturierten Lehrplänen einheitlich ausgewiesen (vgl. RLPVerkäufer / Verkäuferin und Kaufmann / Kauffrau im Einzelhandel, Stand 2004).

Daneben enthalten die einzelnen Lernfelder Zielformulierungen. Diese sind Beschreibungen von Arbeiten (Handlungen, Tätigkeiten), die die Lernenden im Praxisfeld beherrschen sollen.

Die Ziele unterscheiden sich:

1. Berufliche Handlungskompetenz ist ein Leitziel, welches die pädagogische Arbeit der Lehrenden insgesamt anleiten soll. Es hat prinzipiellen Charakter und ist nicht operationalisiert und lässt zudem unterschiedliche Konkretisierungen zu. Solche Ziele sind Regulative. Man leitet aus ihnen keine Teilziele ab. Vielmehr muss man bei allen unterrichtlichen Entscheidungen immer fragen, ob diese im Sinne des Leitziels förderlich sind. Das Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz ist daher eine Prüfinstanz für das Handeln von Lehrenden.
2. Die Arbeitsbeschreibungen in den Lernfeldern sind konkrete Hinweise auf berufliche Tätigkeiten. Es handelt sich um eine outcome-Perspektive, bei der es darum geht, was der Lernende an beruflichen Handlungen- bzw. Arbeitsweisen nach Abschluss des Lernfeldes beherrschen soll. Lehrende erhalten auf diese Art Hinweise auf relevante Arbeitsprozesse, die im Unterricht aufgegriffen werden sollen.

Bei der Entwicklung von Lernsituationen müssen sich die Lehrenden an diese beiden unterschiedlichen Vorgaben orientieren. Es geht dabei – analog der obigen zwei Zielkategorien – um zwei verschiedene Ansprüche:

Auf der einen Seite soll der Bildungsanspruch konkretisiert werden. Ausgangspunkt hierfür ist das Leitziel „Berufliche Handlungskompetenz“. *Auf der anderen Seite* findet eine Anlehnung an berufliche Tätigkeiten statt. Beides muss sowohl bei der Entwicklung eines Bildungsgangcurriculums als auch bei der Ausgestaltung konkreter Lernsituationen berücksichtigt werden.

Abbildung 1 zeigt den Gesamtzusammenhang auf:

Das Leitziel „Berufliche Handlungskompetenz“ ist die intentionale Vorgabe für die Unterrichtsarbeit. Es muss auf Schul- und Bildungsebene interpretiert und ggf. präzisiert werden. Dies dokumentiert sich in den entsprechenden pädagogischen Konzepten (Schulkonzept und Bildungsgangkonzept).

Bei der didaktischen Umsetzung der einzelnen Lernfeldcurricula fungieren die so präzisierten Leitbilder von beruflicher Handlungskompetenz als normatives Regulativ. Damit ist gemeint, dass die pädagogische Arbeit jeweils daran geprüft und bewertet werden kann, ob sie einen Beitrag i. S. des Leitziels leistet.

Bei der Entwicklung von Bildungsgangcurricula werden die Lernfelder weiter präzisiert und

in Form von Lernsituationen ausdifferenziert.⁸ Die nachstehende Übersicht verdeutlicht den Zusammenhang:

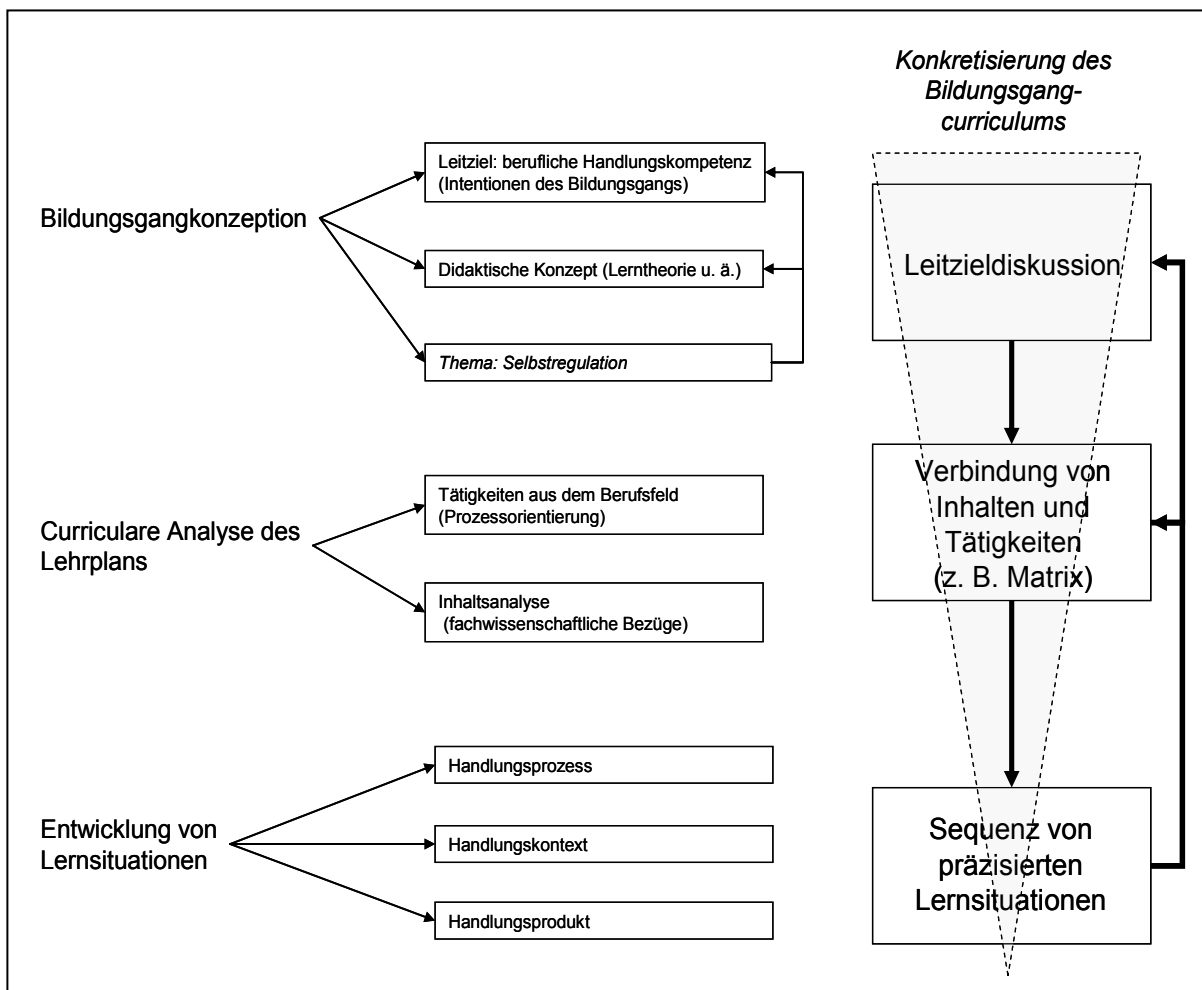


Abbildung 1: Modell zur Zielformulierung im Lernfeldkonzept

Bildungsgangkonzeption und curriculare Analyse

Entsprechend der bisherigen Überlegungen muss als *erstes* ein Bildungsgangkonzept formuliert werden, welches das Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz aufgreift und dies vor dem Hintergrund des jeweiligen schulischen Profils präzisiert. Als *zweites* muss eine vertiefte curriculare Analyse des Lernfeldcurriculums vorgenommen werden.

(1) Kategoriale Handlungskompetenz

Eine Möglichkeit berufliche Handlungskompetenz zu präzisieren ist das Modell der kategorialen Handlungskompetenz. Hierbei wird analog zu den KMK-Vorgaben zwischen Fach-, Human- und Sozialkompetenz unterschieden. Diese Kompetenzen verweisen auf den Gegenstand des Lernens: es geht um die Domäne (das Fach), die Person und um die Gruppe. Diese drei Kategorien können Gegenstand von ganz unterschiedlichen Prozessen sein. Daher wird die Materiale- bzw. Objektseite (Fach – Person – Gruppe) mit unter-

⁸ Genau genommen geht es hier nur um die berufsfachlichen Anteile. Die allgemein bildenden Fächer bleiben vielfach außerhalb der Lernfeldstruktur, müssten jedoch im Rahmen eines integralen Bildungsgangcurriculums fachliche Zuordnungen i. S. eines fachverbindenden Unterrichts aufweisen. Dies wird hier vorerst ausgeklammert.

schiedlichen formalen Ansprüchen verbunden. Hierbei handelt es sich um die Kategorien Methoden- und Lernkompetenz, Sprach- und Textkompetenz sowie ethische Kompetenz. Die Bezugnahme der jeweiligen materialen und formalen Kategorien aufeinander führt zu einer Tabelle von neun Kompetenzbeschreibungen. Diese können konzeptionell ausdifferenziert werden, und zwar in Hinblick auf die konkreten Anforderungen des Bildungsganges und der jeweiligen Schule.

	<i>Fach (Domäne)</i>	<i>Person</i>	<i>Gruppe</i>
<i>Methoden- und Lernkompetenz</i>	Entdecken fachlicher Probleme Entwicklung von fachbezogenen Problemlösungen usw.	Thematisierung eigener Lern- und Arbeitsleistungen usw.	Planung und Durchführung von Gruppenprozessen Umgang mit Problemen in der Gruppe usw.
<i>Sprach- und Textkompetenz</i>	Umgang mit fachlichen Texten Fachkommunikation usw.	Kommunikation über und Verschriftlichung eigener Leistungen usw.	Gruppenprozesse besprechen Arbeitsergebnisse der Gruppe dokumentieren usw.
<i>ethische Kompetenz</i>	fachliche Verantwortung Einhalten von Sicherheitsvorschriften, Normen usw.	Verantwortung für die eigene Arbeit und für das eigene Leben usw.	Verantwortung für die Gruppe Solidarität usw.

Abbildung 2: Kategoriales Kompetenzmodell

Dieses Modell wird als Perspektivenmodell angesehen. Es geht nicht um eine vollständige analytische Ausdifferenzierung des Konstrukts „berufliche Handlungskompetenz“, sondern um die Möglichkeit angestrebte Kompetenzen zu beschreiben und Bezugspunkte für die pädagogische Arbeit zu finden. Von solchen Bezugspunkten – z. B. Förderung von Textverständnis – lassen sich dann durch das Modell Verbindungen zu anderen Kompetenzen finden.

Das obige Bild verdeutlicht m. E. auch, an welchen Stellen Aspekte selbst gesteuerten Lernens Eingang finden in die Bildungsgangarbeit. Man kann sie als methodische Fragestellung lokalisieren. Der Bezugspunkt wäre dann die Perspektive „Methoden- und Lernkompetenz“. Sie ließe sich aber auch als Frage der Humankompetenz erfassen und würde dann von der materialen Perspektive „Person“ her in der Bildungsgangarbeit thematisiert werden.

Als Zwischenergebnis kann daher festgehalten werden:

Im Rahmen eines Bildungsgangkonzepts wird das Leitziel berufliche Handlungskompetenz präzisiert. Hierfür kann auf das kategoriale Kompetenzmodell – oder etwas Vergleichbares – zurückgegriffen werden. In diesem Zusammenhang wird auch die Frage des selbst gesteuerten Lernens einbezogen und als methodische und/oder personale Kompetenz thematisiert.

(2) Curriculumanalyse

Man kann Lernfelder als Schneidungen von Inhalten und beruflichen Aufgaben ansehen. In Form einer Matrix lassen sich dabei fachliche bzw. domänenspezifische Inhalte mit berufsbezogenen Aufgaben verbinden. Dies wird in Abbildung 3 an Hand eines Beispiels aus dem Bereich des Lehrplans für Automobilkaufleute verdeutlicht. In Lernfeld 13, welches für das dritte Ausbildungsjahr vorgesehen ist und 120 Stunden umfasst, soll folgende Fähigkeit gefördert werden: Finanzdienstleistungen und betriebsspezifische Leistungen vermitteln.

Bei den Zielen heißt es: *Die Schülerinnen und Schüler unterbreiten Finanzierungsvorschläge, Leasing- und Versicherungsangebote und bieten erwerbzbare Garantien sowie weitere betriebsspezifische Leistungen kundengerecht an. Sie bearbeiten Anträge und Verträge unter Beachtung der Allg. Geschäftsbedingungen und nutzen branchenspezifische Informations- und Kommunikationstechnologien. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Finanzierungsvorschläge für betriebliche Investitionen.*

Zusätzlich werden folgende inhaltlichen Hinweise gegeben: *Darlehensverträge, Leasingverträge, Kreditfähigkeit und Kreditwürdigkeitsprüfung, Haftpflicht- Insassenunfall- und Rechtsschutzversicherung, Zins- und Zinseszinsrechnung, Vergleich: Leasing – Kreditfinanzierung, erwerbzbare Garantieleistungen*

Die Ziele konkretisieren die beruflichen Tätigkeiten. Demgegenüber lassen die Inhalte den Bezug zu (wissenschaftlichen) Fächern zu. Dabei geht es nicht um ein reduziertes begriffliches Fachwissen, sondern um fachliche Prinzipien, Leitideen, Verfahren, Begriffe etc.

	Recht	BWL	Mathematik	Kommunikation	..
Finanzierungsvorschläge, Leasing und Finanzierungsangebote unterbreiten					
Betriebsspezifische Leistungen kundengerecht anbieten					
Anträge und Verträge ... bearbeiten					
IuK-Technologien nutzen					
Finanzierungsvorschläge entwickeln					
Betriebliche Innovationen unterstützen					
...					

Abbildung 3: Curriculare Feinanalyse eines Lernfeldes

Aspekte des selbst gesteuerten Lernens kann man an den konkretisierten Tätigkeiten unmittelbar verankern, indem man nach der Bedeutung von Selbststeuerung und –regulation für die einzelnen Tätigkeiten fragt. Hierbei können einzelne Tätigkeiten, z. B. ‚Anträge bearbeiten‘ als vollständige Handlung angesehen werden, die eigenständig geplant, umgesetzt und bewertet werden sollen. Gleichsam als ‚Metahandlung‘ lassen sich auf solche vollständigen Handlungen weitere Handlungen beziehen, die unmittelbar eine Selbststeuerung verlangen, etwa indem Lernende aufgefordert werden, sich die Verfahren für die ‚Antragsbearbeitung‘ selbstständig zu erarbeiten. Dabei können dann weitere Lern- und Arbeitsmethoden, z. B. ‚Lesetechniken einsetzen‘, ‚Texte auswerten und Ergebnisse visualisieren‘ usw. eingesetzt werden.

Diese curriculare Analyse muss für alle Lernfelder erfolgen. Dabei bietet es sich an, zumindest im Rahmen der didaktischen Jahresplanung eine Analyse der Lernfelder eines Ausbildungsjahres vorzunehmen, um i. S. der obigen Tabelle die jeweiligen Tätigkeiten und ihnen zurechnenden Inhalten zu fixieren. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die inhaltlichen Hinweise in den Lehrplänen nicht beanspruchen, die Thematik vollständig abzudecken. Vielmehr handelt es sich um einen Orientierungsrahmen für die curriculare Analyse.

Die Bündelung von Tätigkeiten und Inhalten führt dabei zu Lernsituationen. Entsprechend der Forderung, dass Lernsituationen die Aspekte Handlungsprozess, Handlungskontext und Handlungsergebnis beinhalten sollen, ließe sich in einem ersten Schritt über die Bündelung und/oder Ausdifferenzierung von Tätigkeiten ein Handlungsprozess bestimmen. Angelehnt an das obige Beispiel wäre folgender Handlungsprozess denkbar: „Einem Kunden soll der Unterschied zwischen Leasing und Kreditfinanzierung erklärt werden!“. Es würden folgende weiteren Konkretisierungen notwendig:

- Zuordnung von Inhalten
- Formulierung von Arbeitsanteilen, die selbst gesteuert erfolgen sollen und Zuordnung von entsprechenden Lern- und Arbeitsmethoden

Ggf. können auch schon weitere Präzisierungen der Lernsituation, z. B. genaue Beschreibung des Arbeitsauftrags, Hinweise für die Materialentwicklung sinnvoll sein. Dies wäre insbesondere dann nötig, wenn in einer Arbeitsgruppe Unklarheit darüber besteht, was in der Lernsituation erarbeitet werden soll.

Folgendes Zwischenergebnis wäre festzuhalten:

Für die Entwicklung von Bildungsgangcurricula müssen die Lernfelder analysiert werden. Dabei müssen für die einzelnen Lernfelder eine Auflistung der relevanten Tätigkeiten bzw. Aufgaben sowie der zuzuordnenden Inhalte vorgenommen werden. Dabei ist die Benennung der Inhalte allein häufig nicht ausreichend, vielmehr muss schon festgehalten werden, welches ‚methodische‘ Fachwissen (z. B. Formulierung von Anspruchsgrundlagen, Anwenden einer Rechentechnik) relevant ist. In diesem Zusammenhang werden auch die angestrebten Verfahren des selbst gesteuerten Lernens eingebunden.

Anlage 6: Entwicklung von komplexen Lehr-/Lernarrangements zur Unterrichtsgestaltung in Lernsituationen

Eine Lernsituation kann nicht mit Unterricht gleichgesetzt werden. Unterricht umfasst neben der Lernsituation immer auch die Aktivitäten der Lehrenden: Lehrerhandeln (Lehrperspektive) und Lernhandeln (Lernperspektive) machen in ihrer jeweiligen Interaktion den Unterricht als Ganzes aus.

In Abbildung 1 ist dies durch die ‚untere‘ Ebene gekennzeichnet. Lehrende gestalten Unterricht auf der Grundlage von (komplexen) Interventionsstrategien. Hiermit sind alle Maßnahmen gemeint, die Lehrende vornehmen, um Lernende zu unterstützen. Es kann sich hierbei um thematische Inputs (z. B. stoffvermittelnde Lehrervorträge), fragend-entwickelnde Unterrichtssequenzen, aber auch um komplexe Arrangements wie Rollenspiele, Projektaufträge usw. handeln.

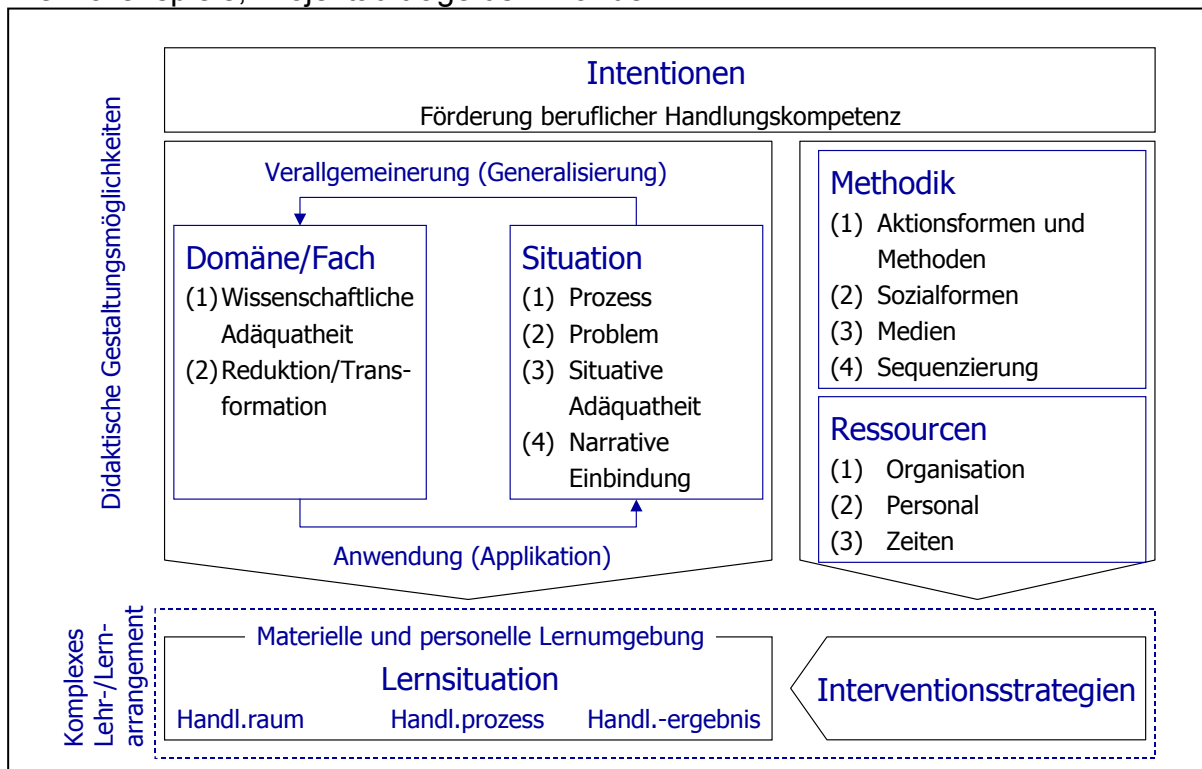


Abbildung: Lernsituationen im didaktischen Implikationszusammenhang

Zur Gestaltung von Unterricht

Eine Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer wird die Modellierung von Lernsituationen sein. Es geht um die reflektierte Entwicklung, kontrollierende Erprobung und Umsetzung sowie Evaluation von komplexen Lehr-/Lernarrangements. Dies setzt eigentlich zwei Seiten forschenden Lehrens und Lernens bei den Lehrkräften voraus:

- Sie müssen als Arbeitsgruppe didaktische Entwicklungsarbeit leisten und
- sie müssen diese curricularen Produkte evaluieren und auf diese Weise sukzessive verbessern.

I. Gestaltungsprinzipien für komplexe Lehr-/Lernarrangements

Aus einer theoretischen Sicht (vgl. Sloane 1999, 65ff) lassen sich folgende allgemei-

ne Merkmale für die Entwicklung und Realisierung komplexer Lehr-/Lernarrangements nennen:

- Thematisierung des Wirkungsraums in Fall- bzw. Aufgabenstrukturen
- Individualisierung der Lernprozesse
- Anwendung (Applikation) wissenschaftlicher Erkenntnisse auf kasuistische Strukturen
- Auslösen metakognitiver und metakommunikativer Prozesse

Auf diese Merkmale wird nachfolgend eingegangen werden:

1) Thematisierung des Wirkungsraums

Es sollte ein Problem aus dem Wirkungsraum der Lerner thematisiert werden. Durch dieses kasuistische Vorgehen wird eine höhere Lebensnähe und eine Anknüpfung an subjektive Erfahrungsstrukturen angestrebt. Ein Lehrer muss daher bei der Entwicklung von Lernsituationen folgende Fragen klären:

- Wird eine Lebenssituation aus dem Alltag dargestellt?
- Entspricht die Problemstellung den Erfordernissen des Alltags?
- Ist die Problemdarstellung für den Lerner authentisch?

2) Individualisierung der Lernprozesse

Der Lerner ist Hauptakteur des Geschehens. Dies betont v. a. eine notwendige Individualisierung des Lernens. Die individuellen (subjektiven) Wissensstrukturen leiten den Erkundungs- und Suchprozess des Lernsubjekts. Daher kann nicht von einem generell von allen geteiltem Vorwissen ausgegangen werden. – Es lassen sich daher folgende handlungsleitende Fragen für die Entwicklung von Lernsituationen formulieren:

- Werden dem Lernenden ganz unterschiedliche (multiple) Wissensangebote gemacht, aus denen er sowohl inhaltlich als auch bezüglich der Präsentationsform auswählen kann?
- Hat die Problemstellung subjektive Relevanz für den Lerner?
- Werden unterschiedliche Perspektiven eröffnet?
- Bietet die Lernsituation dem Lerner Identifikationsmöglichkeiten?
- Kann der Lernende den Lernprozess selbst gestalten?
- Welche Entscheidungen kann der Lerner im Lernprozess selbst treffen?

3) Applikation wissenschaftlicher Erkenntnisse

Die Orientierung an Fall- oder Aufgabenstrukturen heißt nicht, daß wissenschaftliche Erkenntnisse nicht mehr zu vermitteln seien. Überhaupt wird vielfach davon ausgegangen, ein handlungsorientierter Ansatz, der auf Fallsituationen u. ä. abhebt, würde gleichsam vom Grundsatz her wissenschaftsorientierte Überlegungen negieren. Genau genommen geht es darum, wissenschaftliche Erkenntnisse auf den Fall zu applizieren. Dies hat zwei Seiten: zum einen kann der Fall als Illustration wissenschaftlicher Aussagen genommen werden, dies wäre eine Transformationsleistung; zum

anderen kann der Fall als Ausgangspunkt genommen werden, um in einem forschenden Lernen wissenschaftliche Aussagen zu entdecken.

Daneben muss immer auch die Verwissenschaftlichung - insbesondere der ökonomischen - Lebenswelt berücksichtigt werden. Wissenschaftliche Begriffe und Konzepte sind einerseits Bestandteil der Lebenswelt, andererseits gewinnen wissenschaftliche Verfahren zusehends an Bedeutung. So wäre ein wissenschaftskritischer Umgang, der sowohl auf die Anwendung als auch auf die kritische Würdigung von wissenschaftspropädeutischen Modellen, Konzepten und Verfahren abhebt, eigentlich zu fordern. Zwei leitende Fragen wären dabei zu beachten:

- Werden wissenschaftliche Erkenntnisse und Verfahren berücksichtigt?
- Führt die Lernsituation auf induktivem Weg zum Wissen über wissenschaftliche Erkenntnissen und Verfahren?

4) Auslösen metakognitiver und metakommunikativer Prozesse

Lernen kann als Such- und Erkundungsprozess verstanden werden. Nicht zuletzt die Selbststeuerung des Lernprozesses durch das Lernsubjekt macht es erforderlich, dass der Lernende sein eigenes Vorgehen kritisch reflektiert. Zu fragen wäre daher, ob in der Lernsituation Raum für die metakognitive und -kommunikative Durchdringung des Geschehens ist. Meta-Kognition verweist dabei auf das gedankliche Durchdringen des eigenen Denkprozesses; Meta-kommunikation auf die Verbalisierung der ablaufenden Kommunikation. Dies ist eine sehr abstrakte intellektuelle Leistung. – Bei der Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements wäre zu fragen:

- Ergibt sich für die Lerner die Möglichkeit, das eigene Handeln reflexiv zu durchdringen, um insbesondere Einsichten in die eigenen Fähigkeiten zu gewinnen?
- Werden Gruppenprozesse thematisierbar und auf diese Weise nachvollziehbar?
- Werden Verfahren zur Reflexion angeboten (z. B. Arbeitstagebuch)?

II. Didaktische Leitfragen für den Lernfeldansatz

Überträgt man diese Überlegungen auf den Lernfeldansatz, so ergeben sich folgende didaktische Fragestellungen:

Exemplarität der Lernsituation für Lern- und Handlungsfelder

- Was ist das Typische des Tätigkeitsfeldes?
- Wie kann man dieses Typische in eine Lernsituation rekonstruieren?
- Welche Kompetenzen (Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Humankompetenz etc.) werden in der Lernsituation gefordert? Sind sie auch relevant für das Handlungsfeld?
- Welche Qualifizierungsziele werden berücksichtigt (Qualifizierungsauftrag der Schule)?

Exemplarität der Lernsituation für den Lerner

- Kann der Lerner diese Lernsituation in Hinblick auf seine individuelle Lebenssituation verallgemeinern?

- Welche Kompetenzen (Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Humankompetenz etc.) werden in der Lernsituation gefordert? Sind sie auch relevant für die individuelle Lebenssituation des Lerners?
- Welche Bedeutung hat die Lernsituation für die gegenwärtige Lebenssituation der Lerner?
- Welche Bedeutung hat die Lernsituationen für die zukünftige Lebenssituation der Lerner?
- Welche Bildungsziele werden berücksichtigt (Bildungsauftrag der Schule)?

usw.

Applikation fachlicher Erkenntnisse auf die Lernsituation

- Welche fachlichen Inhalte finden in der Lernsituation ihre Anwendung?
- Welche kritischen Inhalte sind in der Lernsituation verankert? Erlauben sie einen kritischen Zugang zur Wissens- und Informationsgesellschaft?

usw.

Induktionsmöglichkeit für den Lerner

- Kann der Lerner sich Fachinhalte erschließen?
- Wird kontextbezogenes Wissen dekontextualisierbar?
- Welche Lernkompetenzen werden vom Lerner gefordert?

usw.

Narrative Einbettung der Lernsituation

- Wird der Lebensraum der Lerner erfasst?
- Entsprechen die Aufgaben- und Fallstrukturen dem Erfahrungshintergründen der Lerner?
- Welche Dramaturgie hat die Aufgaben- resp. Fallstruktur? Bietet sie Identifikationsmöglichkeiten?

usw.

Individualisierung des Lernprozesses

- Ermöglicht die Fallstruktur individuelle Problemlösungen?
- Wie wird mit unterschiedlichen Problemlösungen in der Lerngruppe umgegangen?
- Nach welchen Kriterien werden Urteile wie richtig und falsch bzw. gut und schlecht gefällt?

usw.

Metakognitive und metakommunikative Möglichkeiten

- Unterstützt die Lernsituation metakommunikative und –kognitive Prozesse?

Anlage 7: Erhebungs- und Beschreibungsinstrumente in Lernsituationen

Die Evaluationsperspektive *innerhalb* einer Lernsituation setzt einen Fokus auf die Beobachtung und Beschreibung von selbstreguliertem Lernen. Sie greift damit konkret die Fragestellung auf, welche Prozesse einen Hinweis auf die Fähigkeit und Bereitschaft eines Lerners und dessen Selbstregulation geben. Da es sich dabei um ein schwer zu beobachtendes, oftmals rein internes Phänomen handelt, gilt es Indikatoren für die Beobachtung und Beschreibung zu finden. Für die Auswahl und Bestimmung ist es notwendig, dass zunächst die folgenden Fragen geklärt und jeweils eine bildungsgangspezifische Position bestimmt wird.

- *Ziele der Erfassung festlegen (Hier dienen die konkretisierten Zielvorstellungen zu Selbstreguliertem Lernen als Anknüpfungspunkte)*
- *Perspektive der Erfassung klären*
- *Erfassungsinstrumente auswählen, ggf. anpassen oder entwickeln*
- *Verbinden der Beobachtung und der operationalisierten Zielvorstellung für die Bewertung*

Für die Frage der Förderung selbstregulierten Lernens sind folgende Problembereiche von Bedeutung:

- (4) das methodisch-methodologische Problem der Erhebung selbstregulierten Lernens,
- (5) die Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung bei der Erfassung von selbstreguliertem Lernen,
- (6) die Entwicklung anwendbarer und transferierbarer Instrumente zur Erfassung selbstregulierten Lernens.

7.1 Ad (1) – das methodisch-methodologische Problem

Die Frage nach der Anwendung und Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung und Beobachtung von selbstreguliertem Lernen ist mit dem Problem verbunden, dass möglichst für den Unterricht handhabbare Instrumente entwickelt und eingesetzt werden können. Dabei stehen z. T. die Ansprüche an die Genauigkeit der Erfassung den Zielen der Praktikabilität entgegen.

Eine generelle forschungsmethodische und –methodologische Frage bezieht sich auf die Möglichkeiten, Selbstregulationsfähigkeiten diagnostisch zu erfassen, um darauf aufbauend Interventionsstrategien entwickeln und erproben zu können. Mit anderen Worten: es geht darum, ein handhabbares und zugleich wissenschaftlich abgesichertes Verfahren zu gewinnen, mit dem selbstreguliertes Lernen im Unterrichtsalltag diagnostiziert werden kann. Betrachtet man die bisher bekannten Ver-

		Erfassungsebene	
		Reflexionsebene	Handlungsebene
Erfassungsmodus	quantitativ	Fragebögen	(Ggf. ‚handlungsnahe‘ Reflexion von Experten)
	qualitativ	Interviews Strukturl.-technik Lernportfolios Metaphern	Teilnehmende Beobachtung Denk-laut-Protokolle Meta-Kommunikation, z. B. Videographie und (Selbst-)Analyse

fahren, so lassen sich zwei unterschiedliche Zugänge festlegen, die sich hinsichtlich der Erfassungsebene differenzieren lassen:

- Selbstregulation wird zum einen durch direkte Beobachtung (Handlungsebene) erfasst. Dies erfolgt vielfach qualitativ über teilnehmende Beobachtung, Denk-Laut-Protokolle, stimuliertes Feed-back u. ä.
- Zum anderen wird Selbstregulation gleichsam indirekt durch Befragung von Lernern vorgenommen (Reflexionsebene). Dies setzt voraus, dass die Subjekte in der Lage sind, ihr Handeln kognitiv zu erfassen und zu dokumentieren. Es finden sich neben Fragebögen (quantitatives Vorgehen) qualitative Ansätze wie Interviews, Strukturlegetechniken, Lernportfolios.

Die obige Abbildung systematisiert die zurzeit verwendeten Verfahren. Dabei zeigen sich noch zwei Sonderfälle: einerseits eine zeitnahe resp. handlungsnah Reflexion durch Experten und metakommunikative Verfahren, etwa in Form der Selbstanalyse von videographierten Lernsequenzen.

In den vorhandenen Instrumenten zeigt sich wieder eine Orientierung in der Forschung an lernerfahrene, elaborierte Lerner. Zugleich sind viele Instrumente (z. B. Strukturlegetechnik) sehr zeitaufwendig in ihrer Anwendung und setzen eine hohe Kompetenz bei den durchführenden Lehrenden voraus.

Ad (2) – Die Differenz von Selbst- und Fremdbeobachtung

Ein weiterer Aspekt ist hierbei noch die Differenz zwischen Selbstbeobachtung und –einschätzung auf der einen sowie Fremdbeobachtung und –einschätzung auf der anderen Seite. Gerade für die Ausgestaltung von selbstreguliertem Lernen ist die Fähigkeit einer adäquaten Einschätzung der eigenen Leistung wichtig, zumal dieser Aspekt im Konstrukt Humankompetenz verankert ist. In der Konfrontation mit der Fremdeinschätzung kann hier ein Anlass für Gespräche über unterschiedliche oder gleiche Einschätzungen geführt werden, um damit auch der Fähigkeit und Bereitschaft ‚Einschätzungen‘ Raum zu geben. Grundlegend können damit drei Perspektiven der Einschätzung benannt werden:

- Selbsteinschätzung durch den Schüler, die Schülerin,
- Fremdeinschätzung des Schülers, der Schülerin durch andere Schülerinnen und Schüler (peer-perspektive),
- Fremdeinschätzung durch den Lehrer / die Lehrerin

Ad (3) – vorhandene Instrumente

Prinzipiell können Verfahren und Instrumente zur Erfassung von selbstreguliertem Lernen gefunden werden. Im Folgenden einzelne Instrumente in ihrer Systematik und in ihrem Grundprinzip vorgestellt.

a) Fragebögen

Beim Einsatz von Fragebögen zur Selbsteinschätzung von selbstreguliertem Lernen (oft auch als Lernstrategieinventar benannt) wird das Konstrukt „selbstreguliertes Lernen“ in Dimensionen aufgespalten. Zu diesen einzelnen Dimensionen werden Thesen bzw. Fragen formuliert (Items). In der Beantwortung der verschiedenen Items soll sich die individuelle Einschätzung des Schülers / der Schülerin widerspiegeln. Dabei ist einerseits kritisch anzumerken, dass die Beantwortung von der Sprach- und Textkompetenz der Schülerin-

nen und Schüler abhängt. Da über solche Fragebögen sowohl die Selbst als auch die Fremdeinschätzung erhoben werden kann, würde der Vergleich hier ein mögliches Abweichen verdeutlichen. Die vorhandenen Fragebögen sind situations- und / oder domänenübergreifend entwickelt, sodass sie oftmals nur bedingt eine konkrete Aussage für die Erfahrung im Rahmen einer Lernsituation erlauben. Hier könnten stärkere Situationsbezüge bei einer Modifikation der Instrumente eingebaut werden. Die vorgenommenen Einschätzungen spiegeln bei den Schülerinnen und Schülern deren Reflexion wider. Es können Abweichungen zu den konkreten Handlungen entstehen. Ergebnisse liefern diese Fragebögen über den Vergleich zwischen entweder Zeitpunkten, Individuen im Vergleich zueinander oder im Vergleich zu einer Referenzgruppe.

b) Interviews

Bei Interviews zur Erhebung selbstregulierten Lernens werden die Schülerinnen und Schüler direkt nach ihrem eigenen Vorgehen befragt. Als Grundlage für die Interviewführung werden Interviewleitfäden genutzt. Dabei lassen sich sowohl situationsübergreifende wie auch situationstypisierte Strukturen darin erkennen. Bei einem Interviewleitfaden, der sich an den Situationen orientiert, werden oftmals Beschreibungen der Situation mitgeliefert, zu denen dann konkrete Fragen gestellt werden. Nach der Situationsbeschreibung, wird zum eigenen Vorgehen und der Anwendung von Methoden / Instrumenten befragt. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler z. T. gebeten, eine Gewichtung nach Häufigkeit bzw. Bedeutung einzelner Handlungsvorweisen / Methoden vorzunehmen. Auch bei den Interviews hängt die Beantwortung der Fragen von der jeweiligen Sprach- und Textkompetenz der Schülerinnen und Schüler ab. Bei einem Einzelinterview besteht jedoch eine bessere Möglichkeit zu Nachfragen und zum Klären von Verständnisfragen. Die bei den Fragebögen angesprochene Tendenz, dass die Reflexion nicht identisch sein muss mit der Handlungsebene, trifft auch bei Interviews zu, wohingegen eine stärkere Situierung bei der Gestaltung von Interviewfragen möglich ist. In der Auswertung zeigen sich Interviews aufwendiger, im besonderen Maße, wenn offene Fragestellungen verwendet werden. Diese müssen dann kategorisiert und ausgewertet werden. Die Ergebnisse können einerseits über den Vergleich von Zeitpunkten aber auch im sozialen Vergleich gewertet werden.

c) Strukturlegetechnik

Mit Hilfe der Strukturlegetechnik wird versucht, eine Visualisierung der kognitiven Wissensstrukturen zu erarbeiten. Zu Grunde gelegt ist dabei das Prinzip, dass Begriffe mit ihren Relationen zueinander in der Wissensstruktur abgebildet werden. Das entstehende Begriffsnetzwerk kann einerseits der individuellen Reflexion der eigenen Struktur dienen, es kann jedoch auch zur Klärung des wechselseitigen Verständnisses von komplexen Sachverhalten verwendet werden. Ursprünglich wurde diese Technik zur kommunikativen Validierung im Kontext der subjektiven Theorien eingeführt. Zur Durchführung werden entweder Schlagworte und Relationen zu einer Domäne / einer Fragestellung gesammelt oder vorgegeben. Der Lerner, der solch eine Struktur erstellt, sortiert zunächst die wichtigen Kernbegriffe aus der Menge der Vorgegebenen heraus und ordnet diese auf Plakaten mit Hilfe von Relationen. Zur Auswertung können solche Netze hinsichtlich ihrer Merkmale (z. B. Umfang, innere Konsistenz und Verknüpfung, Zerklüftetheit) in einem Zeit- und / oder Personenvergleich gesehen werden. Diese Methode setzt sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei den einsetzenden Lehrenden ein hohes Maß an sprachlicher Kompetenz voraus. Die Darstellung der Prozesse verbleibt weiterhin auf der Reflexions-

ebene. Die situative Verankerung kann über eine geeignete Wahl des ‚Themas‘ oder des Domänenausschnitts erreicht werden. In der Auswertung zeigen sich solche Netzwerke als relativ auswertungsintensiv, insbesondere in der qualitativen Auslegung zeigt sich diese Methode als anspruchsvoll.

d) Lerntagebuch

Mit Hilfe eines Lerntagebuchs können strukturierte Reflexionen zwischen längeren Arbeitsphasen oder nach Abschluss einer Lernsituation von den Lehrenden vorgenommen werden. Ziel ist es dabei, dass schriftlich festgehalten wird, welche Lernprozesse die Lerner über sich selbst als Lerner, über die Aufgabenstellungen und die verwendeten Lernstrategien beobachtet und gelernt haben. Damit besitzt diese Form der Reflexion einen Wiederholungscharakter des Lernprozesses. Der Lernprozess wird im nachhinein nochmals durchdacht. Hierzu können leitende Fragestellungen in einem Lerntagebuch / Lernjournal oder in einem Teil des Portfolios vorgegeben werden. Fragestellungen können dabei wie folgt lauten: Was gelang beim Lernen leicht? Welche Fehler sind aufgetreten? Wie konnten Schwierigkeiten bewältigt werden? Welche Vorsätze werden vorgenommen?

Dem Lehrenden vermittelt ein solch strukturierter Arbeitsrückblick die Möglichkeit einen Einblick in die Stärken und Schwächen der Schüler in der Beschreibung der Lerner selbst. Die Bearbeitung selbst wird wiederum auf der Reflexionsebene, von der sprachlichen Kompetenz geprägt, durchgeführt. Eine situative Einbindung erscheint hierbei bereits gegeben. Für die Auswertung sind dabei die Lehrenden gefragt, die Rückmeldungen Kategorien zuweisen, um zu einer strukturierten (Fremd-)Einschätzung und einem darauf bezogenen Feed-back zu gelangen.

e) Portfolio

Grundgedanke des Entwicklungs- in Abgrenzung zu einem Qualifizierungsportfolios ist es, dass die Lerner ihren Lernprozess und ihre darin entstandenen Lernergebnisse dokumentieren, geeignete auswählen und diese nochmals kommentieren. Dabei dient der Portfoliogedanke einerseits der möglichen Dokumentation, die einen vertieften Einblick in die Leistungsfähigkeit eines Lerners bietet soll. Andererseits können über die Entwicklungen eines längeren Zeitraumes hinweg über die dokumentierten Prozesse und Produkte ein individueller Werdegang nachgezeichnet werden. Durch die Aufgabenstellung an die Lerner sowohl ihre Lernprozesse als auch die Lernergebnisse darin zu dokumentieren, zu reflektieren und zu kommentieren kann eine erneute Durchdringung der Lerner mit den Anforderungen der Lernprozesse entstehen. Für die Gestaltung eines Portfolios können sehr unterschiedlich strukturierte Leitfragen oder Strukturen vorgegeben werden. In der Erstellung eines Portfolios durch den Lerner sind dabei sowohl sprachliche als auch fachliche Kompetenzen notwendige Voraussetzung, andere Formen der Dokumentation (z. B. Metaphern, Collagen) können eingebunden werden. Durch die Festlegung von Gesprächen über das Portfolio zwischen den Lehrenden und der Lernerin kann es gelingen, eine qualitative Einschätzung der Lernprozesse sowohl aus der Fremd- als auch aus der Selbstperspektive zu erlangen.

f) Denk-Laut-Protokolle

Durch die Aufforderung an die Lerner, bei der Bearbeitung von Aufgabenstellungen alle möglichen Gedanken laut zu verbalisieren, versuchen Lehrerinnen Einblicke in die internen Prozesse beim Lernen zu bekommen. Hierzu werden die Lerner mit komplexen Auf-

gabenstellungen konfrontiert und während der Bearbeitung zur ständigen Aussprache der Gedanken aufgefordert. Diese werden dokumentiert und können in einem zweiten Schritt qualitativ ausgewertet werden. Diese Form der Einschätzung stellt sich als auslegungsinintensiv dar. Die Erfassung von Denk-Laut-Protokollen versucht einen Schritt näher an die Handlungsebene zu gelangen, als die zuvor beschriebenen Instrumente, die bei der Reflexion der Lerner ansetzen.

g) teilnehmende Beobachtung

Aussagen zum selbstreguliertem Lernen können aus der Fremdperspektive auch durch direkte Beobachtung bei der Aufgabenbewältigung eingeschätzt werden. Hierzu ist es einerseits erforderlich, die Aufgabe so zu konstruieren, dass selbstregulative Mechanismen bei der Bewältigung zur Anwendung gelangen. Andererseits müssen dann die entsprechenden Beobachtungsmerkmale auf Bögen festgehalten werden, damit die teilnehmende Beobachtung möglichst anhand von Kriterien erfolgen kann. Die direkte Beobachtung von Handlungen stellt den Beobachter vor die Aufgabe, konkretes Verhalten möglichst differenziert zu betrachten. Da sich selbstregulative Prozesse oftmals nicht in äußerlichem Handeln darstellen, muss bei der Aufgabenkonstruktion eine Möglichkeit eingebaut werden, diese Prozesse auch external zu zeigen. Damit greift der Beobachter in die Beobachtung selbst ein. Die Auswertung kann über die Vorgabe von Kriterien vorstrukturiert werden.

Die Punkte a) – g) deuten mögliche Instrumente an, die jedoch weiter auf die Anforderungen des Einsatzes im Unterricht hin angepasst werden müssen. Es gibt ein Defizit im Bereich handhabbarer Methoden, die später auch im Bereich der schulischen und betrieblichen Praxis eingesetzt werden.

Anlage 8: Paderborner Lerntableau – Lernen in der Berufsschule

Fragebogen zur Erfassung von Lerngewohnheiten in der Berufsschule

UNIVERSITÄT PADERBORN



Institut für Wirtschaftspädagogik
Warburger Str. 100
33098 Paderborn

Haben Sie sich schon mal darüber Gedanken gemacht, wie Sie lernen? Wissen Sie, dass Sie Ihr eigenes Lernen verändern und verbessern können? Vielleicht ist Ihnen bewusst, dass Ihr Lernerfolg auch davon abhängen kann, wie Sie beim Lernen vorgehen?

Wir möchten Ihnen mit den folgenden 60 Fragen die Möglichkeit geben, dass Sie Ihr eigenes Lernen betrachten und beschreiben.

Bevor Sie anfangen, beachten Sie bitte noch folgende Hinweise:

- Antworten Sie möglichst spontan.
- Achten Sie bitte darauf, dass Sie jede Frage beantworten.
- Bei jeder Frage ist nur eine Antwort möglich.
- Bitte kreuzen Sie diejenige Antwortmöglichkeit an, die für Ihr bisheriges Lernen am ehesten zutrifft. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Beantworten Sie bitte die Fragen so ehrlich wie möglich.
- Bei den Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten stehen Ihnen vier Alternativen zur Verfügung:
trifft nicht zu / trifft kaum zu / trifft eher zu / trifft voll für mich zu

Bitte kreuzen Sie wie folgt an:



Bei Korrekturen: Füllen Sie den falschen Kreis ganz aus, markieren Sie das neue Kreuz wie gezeigt.

1. Abschnitt: Als erstes geht es um Ihre persönlichen Einschätzungen und Gefühle. Bitte markieren Sie das Kästchen, das am ehesten zutrifft!	trifft nicht zu 0–25 %	trifft kaum zu 25–50 %	trifft eher zu 50–75 %	trifft voll zu 75–100 %
1. In der Schule bevorzuge ich die Herausforderung, so dass ich neue Dinge lernen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ich versuche immer, den Dingen auf den Grund zu gehen. Schwierigkeiten fordern mich heraus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich bin sicher, dass ich mir das Wissen erarbeite, was in der Berufsschule vermittelt wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ich kann einschätzen, ob ich konzentriert arbeiten kann oder nicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ich bin an dem Stoff der Berufsschule sehr interessiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Ich denke, der Unterricht in der Berufsschule ist für mich sehr nützlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Wenn ich für die Berufsschule lerne setze ich mir selbst Ziele, was ich nacharbeiten will.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ich glaube fest daran, dass ich in der Berufsschule erfolgreich sein werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Abschnitt: Im zweiten Block werden Fragen zu Ihrem Einsatz von Lernhilfen gestellt.	trifft nicht zu 0–25 %	trifft kaum zu 25–50 %	trifft eher zu 50–75 %	trifft voll zu 75–100 %
1. Ich weiß, welche Materialien (Lehrbücher, Internetquellen) sich für meine Interessen eignen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Wenn ich lerne, suche ich mir einen ruhigen Platz. Dies hilft mir, mich zu konzentrieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich überlege mir vor einer Aufgabe, wie viel Zeit ich hierfür benötige.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Abschnitt: In Abschnitt drei sind Fragen zu Ihrer Herangehensweise an Aufgaben zusammengestellt.	trifft nicht zu 0–25 %	trifft kaum zu 25–50 %	trifft eher zu 50–75 %	trifft voll zu 75–100 %
1. Es ist wichtig für mich, den Berufsschulstoff richtig zu lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Wenn in der Schule neue Themen anstehen, überfliege ich diese, um mich zu orientieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Vor der Aufgabenbearbeitung schätze ich den Grad der Schwierigkeit der Aufgabe ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ich kann vor einer Aufgabe einschätzen, ob ich das hierfür benötigte Wissen bereits weiß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ich verfüge über Strategien, die mir die Planung und Ausführung von Aufgaben erleichtern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Für Aufgaben kann ich entscheiden, ob diese mit Strategien leichter zu bearbeiten sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ich weiß, was ich weiß, d. h. ich kann beschreiben, welche Inhalte ich kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Abschnitt: Als viertes fragen wir Sie nach Ihren konkreten Gefühlen und Erfahrungen, wenn Sie lernen.	trifft nicht zu 0–25 %	trifft kaum zu 25–50 %	trifft eher zu 50–75 %	trifft voll zu 75–100 %
1. Wenn ich Schwierigkeiten habe, den Unterrichtsstoff zu verstehen, strenge ich mich an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Wenn die Arbeit im Unterricht schwierig ist, gebe ich auf oder lerne nur die einfachen Teile.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Oft werde ich mit Arbeiten, die ich mir vorgenommen habe, nicht fertig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Wenn ich von einer Sache abgelenkt werde, komme ich schnell wieder zum Thema zurück.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Wenn ich bei einer Tätigkeit zu aufgeregt werde, kann ich mich selbst beruhigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Ziele zu verwirklichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ich behalte mein Ziel im Auge und lasse mich nicht vom Weg abbringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Abschnitt: Abschnitt fünf beschäftigt sich mit Ihrem konkreten Lernprozess.	trifft nicht zu 0–25 %	trifft kaum zu 25–50 %	trifft eher zu 50–75 %	trifft voll zu 75–100 %
1. Ich versuche, mit Mitschülern zu arbeiten, um vollständige Ergebnisse zu erzielen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Wenn ich den Stoff des Unterrichts nicht verstehe, bitte ich andere Mitschüler um Hilfe. (<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Wenn ich für die Schule lerne, nutze ich verschiedene Quellen, z. B. weitere Bücher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ich empfinde es als schwierig, mich fest an einen Zeitplan zu halten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Abschnitt: Im sechsten Schritt sollen Sie Ihre Gedanken beim Lernen beschreiben.	trifft nicht zu 0–25 %	trifft kaum zu 25–50 %	trifft eher zu 50–75 %	trifft voll zu 75–100 %
1. Wenn ich für die Schule lerne, lese ich meine Unterlagen immer wieder durch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ich erstelle einfache Zeichnungen oder Tabellen, um den Schulstoff für mich zu gliedern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Wenn ich für die Schule lese, stelle ich eine Verbindung mit meinem vorhandenen Wissen her.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Wenn ich in der Schule etwas selbständig erarbeiten soll, fasse ich den Stoff zusammen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ich bereite den Schulunterricht nach. Dabei bilde ich Schwerpunkte, um zu gliedern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Während des Lernens kann ich überprüfen, ob mein Lernweg, der richtige ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Treten Fehler in der Bearbeitung auf, kann ich diese selbst erkennen und diese korrigieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ich kann nachvollziehen, wie sich mein Wissen im Unterricht verändert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Abschnitt: Abschnitt sieben beinhaltet Fragen zu Ihren Gefühlen nach der Bearbeitung einer Aufgabe.	trifft nicht zu 0–25 %	trifft kaum zu 25–50 %	trifft eher zu 50–75 %	trifft voll zu 75–100 %
1. Es stellt mich zufrieden, wenn ich gute Noten in der Berufsschule erhalte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Es ist mein eigener Fehler, wenn ich in der Berufsschule nicht richtig lerne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Mir ist es wichtig, meiner Familien und meinen Freunden zu zeigen, wie leistungsfähig ich bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Nachdem ich eine Aufgabe bearbeitet habe, wäge ich den Aufwand gegen den Nutzen für mich ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Wenn ich eine Aufgabe bearbeitet habe, bin ich mir sicher, dass die Lösung korrekt ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ich stelle fest, dass ich wegen anderer Aktivitäten oft nicht genug Zeit für die Schule habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Wenn ich schlechte Noten in der Berufsschule erhalte, bin ich darüber bedrückt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Nach einer Aufgabe überlege ich, was ich damit eigentlich erreichen wollte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Fällt eine Note in der Berufsschule schlecht aus, überlege ich mir, an was dies gelegen hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Abschnitt: Im achten Abschnitt fragen wir Sie, ob Sie im Nachhinein etwas in Ihrem Lernprozessen verändern.	trifft nicht zu 0–25 %	trifft kaum zu 25–50 %	trifft eher zu 50–75 %	trifft voll zu 75–100 %
1. Im Nachhinein kann ich sagen, ob die verwendeten Materialien hilfreich waren oder nicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Wenn ich an einem Ort nicht gut lernen kann, wechsle ich oder verändere ich den Ort.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Wenn ich einen Zeitplan habe, kontrolliere ich, ob ich diesen auch einhalte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Abschnitt: Im neunten und letzten Schritt interessieren uns Ihre Gedanken nachdem Sie gelernt haben oder nach der Bearbeitung einer Aufgabe.	trifft nicht zu 0–25 %	trifft kaum zu 25–50 %	trifft eher zu 50–75 %	trifft voll zu 75–100 %
1. Es stellt mich zufrieden, wenn ich die Unterrichtsinhalte so gut wie möglich verstehe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Wenn mich beim Lesen etwas verwirrt, schaue ich zurück und versuche es klarzustellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich stelle mir selbst Fragen, um sicherzustellen, dass ich den Unterrichtsstoff verstehe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Wenn ich im Unterricht etwas gelernt habe, weiß ich nicht, worum es dabei eigentlich ging.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Wenn ich den Unterricht nachbereite, überlege ich, was ich nicht verstanden habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ich versuche, mein Lernen zu verändern, um mich den Unterrichtsanforderungen anzupassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Im Nachhinein überlege ich, ob es nicht auch einen anderen Lösungsweg gibt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ich bin davon überzeugt, dass alles, was ich weiß auch zusammenpasst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Abschnitt: Angaben zur eigenen Person <i>Wir benötigen einige Angaben von Ihnen, die es ermöglichen, dass wir Ihre Daten anonym auswerten können, Sie jedoch der richtigen Gruppe zuordnen können. (Code)</i>	
1. Buchstabe des Vornamens der Mutter	
1. Buchstabe des Vornamens des Vaters	
1. Buchstabe des Geburtsortes	
Geburtsjahr vierstellig (z. B. 1988)	

11. An welcher Schule sind Sie Schüler / Schülerin ? (Abkürzung der Schule)
12. In welcher Klasse sind Sie Schüler / Schülerin? (Abkürzung der Klasse)
13. Ihr letzter erreichter Bildungsabschluss?

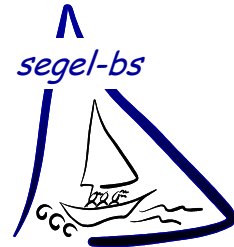
Wir bedanken uns für Ihre Teilnahme an der Fragebogen-Aktion und wünschen Ihnen viel Erfolg in Ihrer weiteren Ausbildung!

Anlage 9: Programm zur Auftaktveranstaltung



Landesinstitut
für Schule

WPaderborn



Programm

zur Auftaktveranstaltung für den BLK-Modellversuch

segel-bs

„Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule“

Erprobung von Konzepten selbstregulierten Lernens in Einzelhandelsberufen

Termin: Donnerstag, 10. März 2005, 13:30 Uhr bis Freitag, 11. März 2005, 13:30 Uhr

Ort: Landesinstitut für Schule, Paradieser Weg 64, 59494 Soest

Der Modellversuch *segel-bs* wird von sechs Berufskollegs mit dem Bildungsgang Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel, dem LfS (Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen) in Soest und dem Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn als wissenschaftliche Begleitung durchgeführt.

segel-bs wird durch das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, Nordrhein-Westfalen, und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und ist in das Programm „skola“ (selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung) der Bund-Länder-Kommission eingebunden.

Donnerstag, 10. März 2005

ab 13:30	Anreise und Stehkafee im Foyer
14:00-14:15	Begrüßung Frau Springer, Institutsleitung Landesinstitut für Schule (LfS) Frau Dr. Scheffler, Abteilungsleiterin Berufliche Bildung MSJK
14:15-15:30	Modellversuch <i>segel-bs</i> stellt sich vor - das Projekt aus Sicht von Projektleitung und wissenschaftlicher Begleitung: Ausgangssituation, Projektziele, Projektaktivitäten und Projektplanung, Produktportfolio in <i>segel-bs</i>

	<p>Herr Tiemeyer, LfS (Projektleiter <i>segel-bs</i>)</p> <p>Wissenschaftliche Rahmenbedingungen und Aktionsfelder, Evaluations- und Transferkonzepte in <i>segel-bs</i></p> <p>Herr Prof. Dr. Sloane, Uni Paderborn (wissenschaftl. Leiter <i>segel-bs</i>)</p>
15:30-16:00	Kaffeepause
16:00-18:00	<p>Arbeiten in Workshops (mit Input-Referaten)</p> <p>Workshop 1: Selbstregulation im Lernfeldkonzept Referent: Herr Prof. Dr. Sloane, Universität Paderborn Moderation: Frau Hertle, Universität Paderborn</p> <p>Workshop 2: Die Schule für selbstreguliertes Lernen – Konzepte und Möglichkeiten der Umsetzung (Schulentwicklung) Referent: Herr Bödeker, Schulaufsicht BR Detmold</p> <p>Workshop 3: Selbstreguliertes Lernen fördern – eine Aufgabe und Herausforderung für Lehrkräfte beruflicher Schulen (Lehrkräfteentwicklung/Lehreraus- und -fortbildung) Referent: Herr Thees, Studienseminar Köln Moderation: Herr Burda, Universität Paderborn</p> <p>Workshop 4: Methoden zur Selbststeuerung (unter besonderer Berücksichtigung von E-Learning) Referent: Herr Prof. Dr. Kremer, Universität Paderborn Moderation: Frau Dilger, Universität Paderborn</p> <p>Workshop 5: Lernsituationen im Einzelhandel – Qualitätsanforderungen, Materialentwicklung für das 1. Ausbildungsjahr und die Dokumentation auf dem Bildungsserver learnline Referenten: Herr Tiemeyer und Frau Groß, LfS Moderation: Herr Tiemeyer, LfS</p> <p>Workshop 6: Differenzierungs- und Förderkonzepte im Einzelhandel Referent: Herr Prof. Buschfeld, Universität zu Köln Moderation: Frau Dehmel, Universität Paderborn</p>
ab 18:45	Sektempfang/Einladung zum gemeinsamen Abendessen im LfS
anschließend	freie Abendgestaltung, z. B. im „Rostigen Kegel“ des LfS

Freitag, 11. März 2005

09:00-10:00	<p><i>segeI</i>-bs-Schulen stellen sich und ihre Projektideen vor</p> <p>Referenten: Kolleginnen und Kollegen der sechs teilnehmenden Schulen aus</p> <p>Paderborn Düsseldorf Dortmund Köln Detmold und Wuppertal</p>
10:00-10:15	Kaffee-Pause
10:15-11:30	<p>Selbstreguliertes Lernen im Einzelhandel aus Sicht der Sozialpartner und von Bildungsexperten - Positionsbestimmung und Aussprache</p> <p>Herr Zöllner, Rewe Zentral AG Herr Bödeker, Schulaufsicht BR Detmold Herr Weber, Landesinstitut für Schule</p> <p>Moderation: Herr Prof. Dr. Hansis, Schulleiter an einem Berufskolleg</p>
11:30-12:15	<p>Der Modellversuch <i>segeI</i>-bs geht ins Land: Zusammenfassung der Tagungsergebnisse und Konsequenzen für die weitere Arbeit im Projekt</p> <p>Herr Prof. Dr. Sloane, Universität Paderborn</p>
bis 13:30	Gelegenheit zum Mittagessen im LfS und/oder Abreise