

Werkstattbericht zum individualisierten kompetenzorientierten Unterricht

Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien aus dem Netzwerk SELKO/KomLern

Impressum

Herausgeber

Landesinstitut für Lehrerbildung
und Schulentwicklung Hamburg
Felix-Dahn-Straße 3 – 20357 Hamburg

Redaktion

Hilke Schwartz
Dr. Dietmar Tredop

Layout

Martin Curilla (Inhalt, Arbeitsblätter)
Thorsten Möhlmann (Titel-Grafik)

Druck

Behörde für Arbeit und Soziales,
Familie und Integration -
Zentrale Vervielfältigung

Hamburg im Oktober 2011

Auflage 1.500

Werkstattbericht zum individualisierten kompetenzorientierten Unterricht

Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien
aus dem Netzwerk SELKO/KomLern

Landesinstitut für Lehrerbildung
und Schulentwicklung Hamburg

Hamburg 2011

Inhalt

Vorwort	9
<hr/>	
Dietmar Tredop, Hilke Schwartz Individualisierung als Herausforderung für berufsbildende Schulen	10
1. SELKO: Umgang mit Heterogenität im Unterricht	10
2. Fundamente eines individualisierten Unterrichts	10
3. Das SELKO-Lernkonzept als eine Form des individualisierten Unterrichts	13
Literatur	19
<hr/>	
Monika Pagels SELKO am WG St. Pauli	20
1. Einleitung	20
2. Wie starten wir ins Schuljahr?	20
3. Eine ganze Woche investiert – lohnt sich das?	22
4. Welche Stolpersteine gibt es?	22
5. Welche Erfahrungen?	23
6. Zwischenfazit: Was kommt danach?	23
<hr/>	
Marko Golder Individualisiertes und selbstverantwortetes Lernen an der Beruflichen Schule für Wirtschaft und IT City Nord (H7)	24
1. Hintergrund für die Einführung des selbstverantworteten und individualisierten Lernens	24
2. Schaffung einer „Lernlandschaft“	24
3. Das selbstverantwortete und individualisierte Lernen in der Praxis	27
4. Aufgetretene Schwierigkeiten	28
Anhang: Übersichten	30 – 32
<hr/>	
Hille Flemming, Hedwig Schmitt Erfahrungen mit der Umsetzung des SELKO-Lernkonzeptes im Ausbildungsvorbereitungsjahr Körperpflege im Lernbereich I an der W8	33
1. Einleitung	33
2. Die Einführung des Lernkonzepts und die Förderung der Selbstorganisation von Schülerinnen und Schülern	33
3. Fazit	36
Anlagen: Unterrichtsmaterial	37 – 49
<hr/>	

Martin Frei	
Individualisiertes Lernen	
an der Staatlichen Gewerbeschule Kraftfahrzeugtechnik	50
1. Einleitung	50
2. Lernraster: Individualisierung im Lernfeld-Unterricht	50
3. Lernplattform	50
4. Aufbau des Portfolios	52
5. Vier Säulen des Lernfeld-Unterrichts	52
6. Lernraster, Lernplattform und Portfolio im Lernfeldunterricht	53
7. Einführung und Verankerung des individualisierten Unterrichts in den Schulalltag	53
Anlagen: Unterrichtsmaterial	55 – 62
<hr/>	
Reinhard Kober	
Portfolio-Material aus dem Projekt „KomLern“	63
Unterrichtsmaterialien	63 – 77
<hr/>	
Sonja Dohrmann	
Entstehung und Konstruktion eines Lernjobs	
am Beispiel „Schlüsselwörter markieren“	78
1. Zur Entstehung eines Lernjobs	78
2. Konstruktion eines Lernjobs	78
3. Schluss	80
Anlagen: Unterrichtsmaterial	81 – 89
<hr/>	
Gabriele Nilges	
Multipel einsetzbare Lernjobs?	
Ein Versuch, der Überforderung vorzubeugen	90
1. Einleitung	90
2. Konstruktionsprinzipien von Lernjobs bzw. Lernaufgaben	90
3. Zur Kontrolle der Lernaufgabe	92
4. Zusammenfassung	92
Anlagen: Unterrichtsmaterial	93 – 95

Constanze E. Gericke, Maik Wantikow

Lerncoaching in der Praxis

**Wie wir versuchen Lerncoaching im Schulalltag unterzubringen –
ein „good practice“-Bericht aus der G09**

96

1. Einleitung 96
 2. Zur Einführung von Lerncoaching in den Klassen 96
 3. Fazit 98
 - Anlagen: Unterrichtsmaterial 99 – 101
-

Sandra Hollm

Lerncoaching an der H5

102

1. Gründe für die Einführung des Lerncoachings an der H5 102
 2. Das Lerncoaching-Konzept der H5 102
 3. Unsere Erfahrungen mit dem Lerncoaching an der H5 103
 4. Abschließende Bemerkungen 104
 - Anlagen: Unterrichtsmaterial 105 – 112
-

Michaela Frede

Arbeit mit persönlichen Zielen

Zielformulierungen mit und ohne Bauchgefühl

113

1. Einleitung 113
 2. Erst Haltung und dann Verhalten 113
 3. Entwicklung eines Haltungsziels (Mottoziel) 114
-

Patrick Vatterodt

**SELKO in der BFS tq-Evaluation an der Staatlichen Handelsschule
Holstenwall (H14)**

116

1. Einleitung 116
2. Evaluationsergebnisse 116
3. Schlussfolgerungen 118
- Anlagen: Material 119 – 124

Elke Weiß

**SELKO, KomLern und individualisierter Unterricht
an der Anna-Warburg-Schule**

125

1. Warum ist die Einführung von SELKO und KomLern
an unserer Schule gelungen? 125
 2. Was war schwierig? 126
 3. Fazit 127
-

Anne-Britt Mahler

Die Lernplattform des Netzwerks SELKO/KomLern

128

1. Einleitung 128
 2. Zugang zur Lernplattform über die Portal-Startseite bei WiBeS 128
 3. Internetbibliothek für Lernjobs 133
 4. Ausblick 134
 5. Ansprechpartner 134
-

Die Autorinnen und Autoren

135

Liste der Hospitationsschulen

136

Vorwort

Liebe Leserin, lieber Leser,

Berichte aus der Praxis für die Praxis hätte der Titel dieser Veröffentlichung auch lauten können, denn hierin besteht die Zielsetzung der Ihnen vorliegenden Broschüre. Durch die Verankerung individualisierten Unterrichts im Schulgesetz und in den Leitlinien zum individualisierten Lernen des HIBB stehen alle berufsbildenden Schulen vor der Aufgabe, schulgenaue Lehr- und Lernkonzepte zu entwickeln.

Es sind schon vielfältige Wege beschritten worden, um die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler in den Mittelpunkt unterrichtlichen Handelns zu stellen oder anders ausgedrückt: den Unterricht von der Schülerin, vom Schüler her zu denken. Individualisierten Unterricht zu gestalten, haben sich viele Schulen als Schulentwicklungsprojekt vorgenommen, so auch die Schulen im Netzwerk SELKO/KomLern¹. Dieses Erfahrungswissen machen wir hiermit einer breiten Öffentlichkeit zugänglich – als Anregung für den eigenen schulischen Entwicklungsprozess.

Kolleginnen und Kollegen aus Netzwerkschulen berichten über ihr Vorgehen und ihre Ergebnisse. Sie stellen Materialien zur Verfügung, die in den einzelnen Schulen entwickelt worden sind. Nachfragen bei den Netzwerkschulen sind ausdrücklich erwünscht. Die Entwicklungsarbeit hat sich vor allem auch dann gelohnt, wenn andere Schulen davon profitieren können.

Wir hoffen, Ihnen mit diesen Good-Practice-Beispielen Denkanstöße zu geben und wünschen eine interessante Lektüre.

Unser Dank gilt allen Autorinnen und Autoren, die diese Veröffentlichung ermöglicht haben.



Dr. Mareile Krause



Hilke Schwartz

¹ SELKO: Selbstverantwortetes, individualisiertes Lernen mit Kompetenzrastern und individueller Lernberatung

KomLern: Kompetenzfeststellung in Verbindung mit Lernentwicklungsplanung, individueller Lernentwicklung und einem Dokumentationssystem in der Berufsvorbereitungsschule

Individualisierung als Herausforderung für berufsbildende Schulen

1 SELKO: Umgang mit Heterogenität im Unterricht

Der Umgang mit Heterogenität im Unterricht ist seit einigen Jahren zu dem zentralen Thema für Schulentwicklungsprozesse geworden. Insofern ist es konsequent, wenn auf bildungspolitischer Ebene normative Vorgaben zur Umsetzung individualisierten Unterrichts gemacht werden.

So verankert das neue Hamburger Schulgesetz (2010) den Aspekt der Individualisierung insbesondere in § 3: In § 3 (1) steht u.a., dass eine Lernkultur mit stärkerer und dokumentierter Individualisierung das schulische Lernen bestimmen soll. Ergänzend wird in § 3 (3) betont, dass Unterricht und Erziehung so zu gestalten sind, dass die Lernenden in ihren individuellen Fähigkeiten und Begabungen, Interessen und Neigungen gestärkt und bis zur vollen Entfaltung ihrer Leistungsfähigkeit gefördert und gefordert werden sollen. Flankierend wurde in der Senatsdrucksache (2011, 19/8472) die besondere Bedeutung individualisierten Unterrichts herausgestellt. So heißt es dort u.a., dass eine konsequente Ausrichtung der Schulentwicklung an dem Primat „Individualisierung“ die nachhaltige Einführung individualisierter Lernkonzepte ermöglicht. Konsequenterweise hat das Hamburger Institut für Berufliche Bildung (im Folgenden: HIBB) im Januar 2011 Leitlinien für die berufsbildenden Schulen erarbeitet (vgl. HIBB 2011). Ein wesentliches Ziel der Leitlinien ist es, „im Dialog mit den Schulen ein gemeinsames Verständnis von „Individualisierung“ zu entwickeln und entsprechende Strategien in der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung zu vereinbaren und umzusetzen“ (HIBB 2011, Vorwort).

Durch die Projekte „SELKO“ und „KomLern“ für den berufsbildenden Bereich, die vom Referat Berufliche Bildung des Landesinstituts und dem HIBB gesteuert wurden, sind bereits seit 2006 weitreichende Vorarbeiten geleistet, die die aktuellen normativen Vorgaben auf didaktisch-curricularer und -methodischer Ebene inhaltlich ausfüllen. Das unten noch ausführlich dargestellte SELKO-Lernkonzept wurde für verschiedene Schulformen in den Fächern Mathematik, Englisch, Wirtschaft sowie Sprache und Kommunikation (Deutsch) umgesetzt. Das Akronym „SELKO“ steht hierbei für selbstverantwortetes individualisiertes Lernen mit Kompetenzrastern und individueller Lernberatung. Leitende Zielsetzung war es, im Rahmen eines individualisierten Unterrichts- bzw. Lernkonzepts Lernende entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen zu stärken, um so ihre Fähigkeit und Bereitschaft zum selbst(gesteuerten)-Lernen zu fördern (vgl. auch Tredop & Schwartz 2010). Mittlerweile ist das Projekt in das Netzwerk „SELKO/KomLern“ überführt worden, in dem 33 der 45 Hamburger berufsbildenden Schulen aktiv sind.

2 Fundamente eines individualisierten Unterrichts

Obwohl im Akronym „SELKO“ vom individualisierten Lernen die Rede ist und auch das HIBB diesen Begriff in seinen Leitlinien benutzt, wird in dieser Handreichung im Folgenden entweder vom individualisierten Unterricht oder von Selbst-Lernprozess(en) die Rede sein – je nachdem, welche Perspektive eingenommen wird, die des

Lehrenden oder die des Lernenden. Durch diese analytische Trennung kann der Blick für die jeweilige Zielgruppe geschärft werden. Um die Idee eines individualisierten Unterrichts umsetzen zu können, müssen Lehrende Freiheitsgrade gewähren und dieses Vakuum an (Fremd-)Kontrolle auch aushalten können. Damit Lernende selbst(gesteuert) lernen, ist es wiederum notwendig, dass sie diese Freiheitsgrade als solche erkennen und unter Rückgriff (vorab) erworbener Lernkompetenzen nutzen. Folgt man Weinert, so sind Freiheitsgrade ein wesentliches Element des selbst(gesteuerten) Lernens. Weinert definiert selbstgesteuertes Lernen als Prozess, bei dem „der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt (...) beeinflussen kann“ (1982, S. 102). Weinert benennt damit fünf wesentliche Freiheitsgrade:

- ① Lernmotivation: Ob gelernt wird.
- ② Lerninhalt/-aufgabe: Was gelernt wird.
- ③ Lernzeit: Wann und wie lange gelernt wird.
- ④ Lernmethoden: Wie gelernt wird.
- ⑤ Lernziele: Woraufhin gelernt wird.

Wie diese für einen individualisierten Unterricht produktiv genutzt werden können, zeigt die folgende Abbildung 1:

Scharnierstellen	zur Umsetzung individualisierten Unterrichts bzw. selbstgesteuerten Lernens
Wie lange lerne ich?	Lerntempo Schwierigkeitsgrad
Was lerne ich?	Umfang Art und Ausmaß der Hilfestellung
Mit wem lerne ich?	Sozialform
Wie lerne ich?	Lernerpersönlichkeit / Lernstil
Von welchem Niveau aus lerne ich?	Vorwissen

Abbildung 1: Freiheitsgrade

Diese Freiheitsgrade sind gleichsam die zentralen Schlüsselstellen, um Formen individualisierten Unterrichts und damit Selbstlernprozesse bei Lernenden zu ermöglichen. Die Definition Weinerts aus dem Jahr 1982 enthält insofern bereits wesentliche Elemente, die heute unter dem Begriff „individualisiertes Lernen“ subsumiert werden. Freiheitsgrade sind daher nicht nur auf methodische Aspekte des Lernprozesses reduziert, indem z.B. kooperative Lernformen als zentrales Individualisierungsinstrument eingesetzt werden (vgl. hierzu die Vorschläge von Klippert 2010; Brüning/Saum 2010; in kritischer Abwägung hierzu vgl. Tredop 2011).

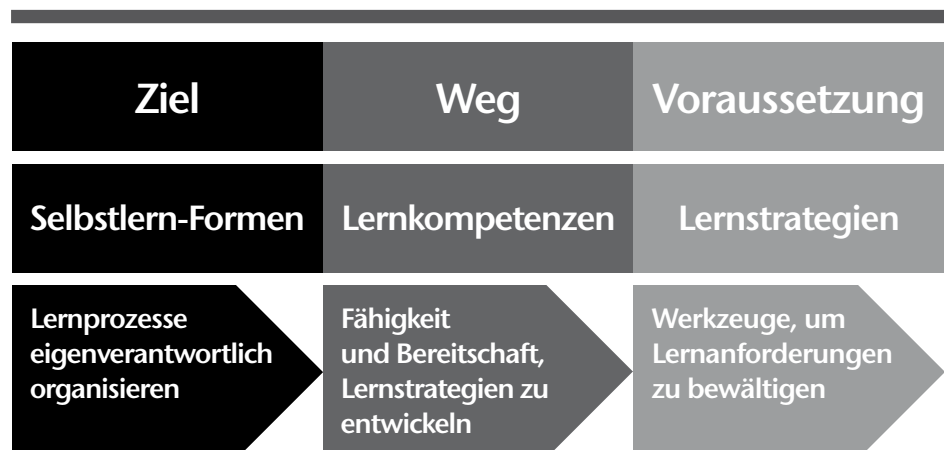
Im Gegensatz zu den bereits genannten Freiheitsgraden hat der Lehrende mit Blick auf die Lernmotivation der Lernenden, d.h. ob überhaupt gelernt wird, „nur“ eine begrenzte Möglichkeit der Beeinflussung, da das „Wollen zum Lernen“ nicht verordnet werden kann. Es kann aber befördert werden, wenn z.B. die folgenden Faktoren für die Entwicklung intrinsischer Motivationsformen im Unterricht berücksichtigt werden (vgl. im Folgenden Sembill et al. 2001, 261).

Von den Schülerinnen und Schülern

- wahrgenommene Relevanz der Inhalte,
- wahrgenommene Instruktionsqualität,
- wahrgenommenes Autonomieerleben,
- wahrgenommenes Kompetenzerleben,
- wahrgenommene soziale Eingebundenheit.

Zwei wesentliche Bausteine des im Folgenden beschriebenen Lernkonzepts, die diese Faktoren berücksichtigen, sind zum einen das Lerncoaching und zum anderen das selbstgesteuerte Bearbeiten von Lernaufgaben, die dem Lernausgangsniveau der Lernenden entsprechen.

Wichtig ist es jedoch, dass im Sinne Weinerts (1982) erst dann (viele) Freiheitsgrade gewährt werden sollten, wenn die Lernenden über ein bestimmtes Maß an Lernkompetenzen bzw. Lernstrategien verfügen



Individualisierte Unterrichtsformen umfassen Scaffolding-Maßnahmen, die die Lernenden entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen dazu befähigen, selbst(gesteuert) zu lernen.

Abbildung 2: Zusammenhang zwischen individualisiertem Unterricht bzw. Selbst-Lernen, Lernkompetenzen und Lernstrategien

(vergl. Abbildung 2). Anderenfalls sind die Lernenden mit der Vielzahl an Wahlmöglichkeiten überfordert bzw. nehmen diese als solche ggf. erst gar nicht wahr. Denn: „Die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen muss gelernt und angenommen werden und kann nur in einem gut begleiteten Prozess geschehen.“ (HIBB 2011, S. 5). Dies wird insbesondere durch ein sogenanntes Scaffolding ermöglicht, das gleichsam als Gerüst für den schrittweisen Übergang von eher fremd- zu eher selbstgesteuerten Lernformen dient. Insofern lässt sich die Aufgabe des Lehrenden im individualisierten Unterricht nicht darauf reduzieren, den Lernenden für die Selbstlernzeiten Lernaufgaben zur Verfügung zu stellen und sie ansonsten alleine zu lassen.

3 Das SELKO-Lernkonzept als eine Form des individualisierten Unterrichts

Selbstverständlich ist die hier vorzustellende Form des individualisierten Unterrichts lediglich eine und nicht die einzige mögliche Form des individualisierten Unterrichts. Heterogenität im Unterricht nur durch ein bestimmtes Konzept zu berücksichtigen, widerspricht der Idee von Individualisierung. Wenn Heterogenität ernst genommen wird, ist stets schulspezifisch zu entwickeln, wie eine Individualisierung im Unterricht umzusetzen ist (vgl. hierzu Tredop/Schwartz 2011). Das bedeutet u.a. auch Formen individualisierten Unterrichts mit vorhandenen erfolgreichen Lernformen, wie Projekt- oder Lernfeldunterricht, zu verbinden (vgl. auch HIBB 2011, S. 3). Auch wenn es nicht das eine didaktische Patentrezept geben kann, bedeutet das im Umkehrschluss nicht, dass individualisierter Unterricht bzw. Selbstlern-Formen auf beliebige Weise umgesetzt werden können. Um „echtes“ Selbst-Lernen zu ermöglichen, ist es hilfreich, die Perspektive des Lernenden einzunehmen. Ausgehend von seinen Fragen sind geeignete Unterstützungsmaßnahmen bereit zu stellen. (vergl. Abbildung 3)

Individualisierter kompetenzorientierter Unterricht



www.simplify.de, Tiki Küstenmacher

Abbildung 3: Lernfragen aus Sicht des Lernenden

In Abbildung 3 wird ein Lernzyklus von der Kompetenzfeststellung bis zur Kompetenz-Zielerreichung beschrieben. Das Ziel hierbei ist, dass der Lernende sich selbst diese Fragen stellt, selbst beantwortet und dann seinen Lernweg geht.

Zu Beginn des Prozesses werden die vorhandenen Kompetenzen und Potenziale des Lernenden ermittelt, z.B. mittels Tests, Fremd- und/ oder Selbsteinschätzungsbögen. Mit Hilfe dieser Kompetenzfeststellung kennt jeder Lernende seine Lernausgangslage. Hierbei bilden die in dem Lehrplan formulierten Kompetenzbeschreibungen den Referenzrahmen für einen individualisierten Unterricht. Selbst-Lernen im individualisierten Unterricht ist daher stets an institutionell verankerte und kompetenzorientierte Lernangebote gebunden.

Um die unterschiedlichen Lernausgangslagen im Unterricht angemessen zu berücksichtigen, werden Kompetenzraster eingesetzt. Ein Kompetenzraster ist eine Matrix, die auf unterschiedlichen (Kompetenz-)Niveaustufen Ziele definiert. Die Grundlage hierfür bildet in der Regel der Lehrplan. Auf der vertikalen Ebene werden inhaltliche Aspekte abgebildet, d.h. es wird definiert, was erreicht werden soll. Die zu erwerbenden Kompetenzen eines Unterrichtsfachs werden aus einer fachsystematischen Sicht abgebildet. Auf der horizontalen Ebene werden den inhaltlichen Kriterien unterschiedliche Niveaustufen zugeordnet. Individualisierter Unterricht bzw. Selbst-Lernen wird somit durch kompetenzorientiertes Lehren und Lernen strukturiert. Das Kompetenzraster bildet gleichsam den Referenzrahmen für institutionalisierte Lernprozesse ab. Checklisten konkretisieren die in den einzelnen Feldern des Kompetenzrasters definierten Ziele, d.h. die Kompetenzziele werden operationalisiert und dadurch für den Lernenden transparent und verstehbar(er). Ein Kompetenzraster ist daher vorwiegend ein Planungs- und Evaluationsinstrument für Lernende auf der Mikroebene des Unterrichts.

Das Kompetenzraster ist selbstverständlich auch für den Lehrenden ein wichtiges Instrument, da es z.B. die Basis bildet, um mit dem Lernenden eine verbindliche Lernvereinbarung über (realistische, erreichbare) Ziele zu treffen. Mittels eines (Tages-, Wochen- oder Monats-)Plans werden die Lernjobs bzw. Lernaufgaben zeitlich strukturiert. Dadurch wird der Lernprozess auf formaler Ebene selbstgesteuert. Auf der inhaltlichen Ebene erfolgt die Steuerung durch zwei Phasen. In Phase 1 erfolgt (einzeln und/oder in Lernpartnerschaften) die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Lernaufgaben. Ziel der ersten Phase ist es, dass die Lernaufgaben von den Lernenden weitgehend selbstgesteuert bearbeitet werden. Hierbei ist es wichtig, dass die Lernaufgaben hinreichend komplex sind (vergl. hierzu den Beitrag von Nilges S. 90 ff). Die Lehrkraft muss in dieser Phase im Sinne eines Scaffolding Unterstützungsangebote vorhalten.

Phase 2 wird im Plenum und/oder mit der Lehrkraft durchgeführt. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf der Reflexion der Lösungs-/Lernwege, so dass der Lernende Lernkompetenzen erwerben oder weiterentwickeln kann. Anschließend wird „referenziert“, d.h. es erfolgt ein Ist-Soll-Vergleich zwischen der erbrachten Leistung und dem Kompetenzraster. Dies wird in einem den Lernprozess begleitenden Portfolio festgehalten. Es bildet die Meilensteine der individuellen Entwicklung ab. Hierdurch wird der Lernzyklus geschlossen und der Lernende wählt ein neues Kompetenzfeld aus; der Lernzyklus beginnt von Neuem (vgl. Abbildung 4).

Individualisierter, kompetenzorientierter Lernzyklus

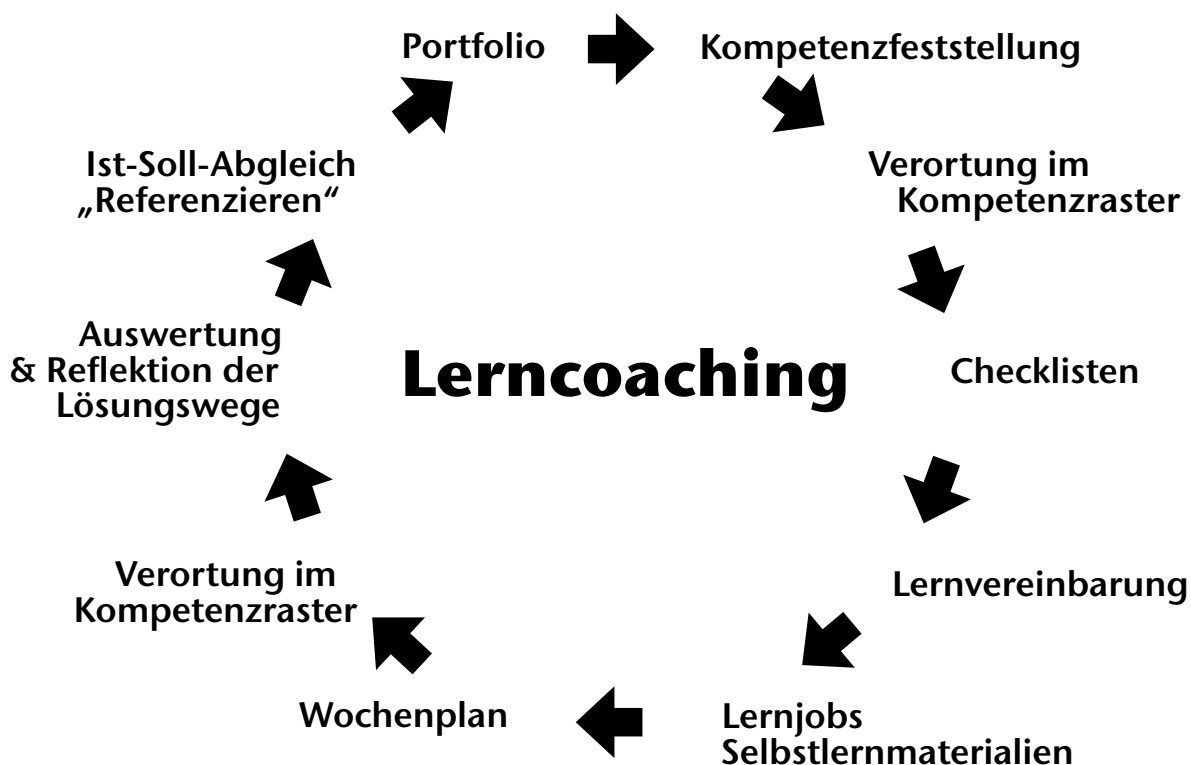


Abbildung 4: Individualisierter kompetenzorientierter Lehr-Lern-Zyklus

Während der Lernende diesen Lernzyklus durchläuft, finden punktuell Lerncoaching-Gespräche zwischen Lernendem und Lehrenden statt. Sie sind der Kern des individualisierten Unterrichts. Ziel ist es hierbei, Hilfe zur Selbsthilfe zu geben und keine Arbeitsanweisungen.

Vergleicht man die Elemente des SELKO-Lernkonzeptes mit den in den HIBB-Leitlinien (2011, S. 6) genannten Methoden und Instrumenten, so zeigt sich eine große Übereinstimmung. Insofern sind die Netzwerk-Schulen für die Umsetzung der Leitlinien bereits gut vorbereitet. Wichtiger als die Methoden und Instrumente ist allerdings die Haltung zum individualisierten Unterricht. Denn Methoden und Instrumente sind immer nur so gut, wie ein Anwender sie benutzt bzw. benutzen kann – dies gilt für Lehrende und Lernende.

Vor dem Hintergrund einer möglichen Implementierungsstrategie ist zu betonen, dass das Lernkonzept nicht linear-kausal konzipiert ist. Vielmehr sind die Bausteine gleichsam modular zu interpretieren, so dass nicht zwangsläufig mit der Kompetenzfeststellung begonnen werden muss, sondern z.B. auch erst mit dem Portfolio begonnen werden kann.

Wichtiger ist es, damit zu beginnen, was unmittelbar an vorhandenen schulischen Strukturen anschlussfähig ist. Zudem sollte der Grundsatz gelten: Nicht das Optimale und damit (ggf.) das Unrealistische von sich erwarten, sondern das Mögliche nicht unterlassen. Dies erleichtert eine (erste) Implementierung eines individualisierten Unterrichts und damit eine Resonanzfähigkeit im Sinne Luhmanns im System „Schule“.

Bausteine des Lernkonzeptes

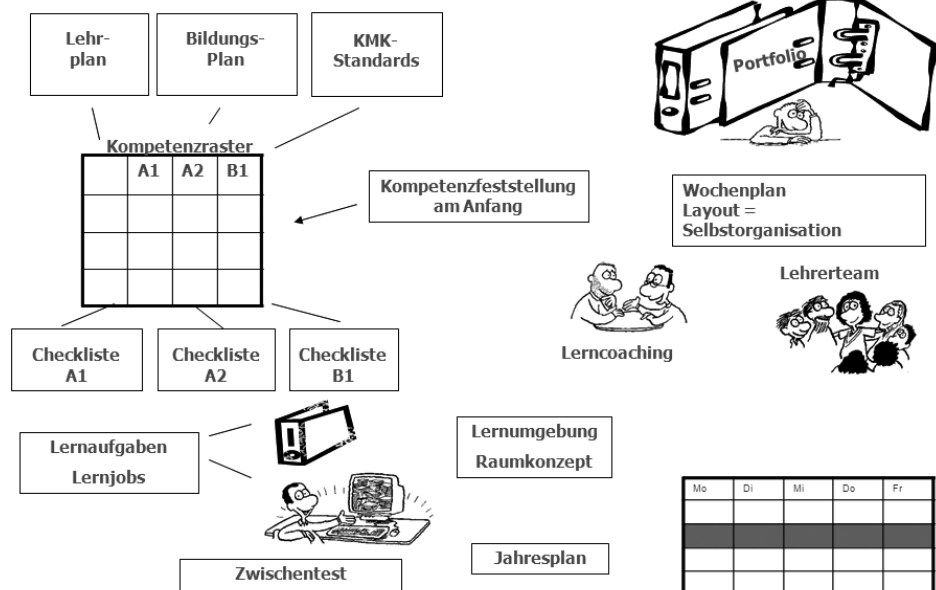


Abbildung 5

Zu den einzelnen Beiträgen

Ziel der vorliegenden Veröffentlichung ist es, die in Abbildung 5 dargestellten Bausteine des Lernkonzeptes aus Sicht der Unterrichtspraxis zu beschreiben. Konkret geht es darum, zu berichten, wie die Bausteine des Lernkonzeptes an berufsbildenden Schulen umgesetzt werden. Ergänzt wird dies durch konkrete Materialien bzw. – wenn die Materialien zu umfangreich sind – das Angebot, die eingesetzten Materialien von den Autoren zu erhalten.

Um die Erfahrungen möglichst vielen Lehrkräften bekannt zu machen, haben Kolleginnen und Kollegen aus dem SELKO/KomLern-Netzwerk ihre Ideen zur Umsetzung des Lernkonzeptes verschriftlicht. Wir hoffen, dass hierdurch (weitere) Denkanstöße auf dem Weg zu einer individualisierten Lehr- und Lernkultur angeregt werden.

Bei der Reihenfolge der Beiträge haben wir uns insbesondere an dem Lernkonzept orientiert, das idealtypisch mit einer Kompetenzfeststellung beginnt. Dieser Aspekt wird in dem Beitrag von **Monika Pagels** exemplarisch für das Wirtschaftsgymnasium beschrieben. Zugleich wird die Umsetzung des Lernkonzeptes an dieser Schulform dargestellt. In dem Zusammenhang betont Pagels u.a. zwei wesentliche Eckpunkte, um einen individualisierten Unterricht zu implementieren. Zum einen müssen die Lernenden ein bestimmtes Fundament an Lernkompetenzen erworben haben, um Lernprozesse selbst zu steuern. Zum anderen sind an den Schulen Teamprozesse zu verstetigen.

Die instrumentelle Perspektive des Lernkonzeptes, d.h. die Gestaltung von Kompetenzrastern, Checklisten und Lernjobs, wird durch drei Beiträge entfaltet. Während **Marko Golder** über Erfahrungen im Umgang mit Kompetenzrastern, Checklisten und Lernjobs in der dualen Ausbildung am Beispiel der IT-Kaufleute berichtet, beschreiben **Hille Flemming & Hedwig Schmitt** die Umsetzung der drei Instrumente im Ausbildungsvorbereitungsjahr (AVJ). Allerdings gehen sie

über diese instrumentelle Perspektive hinaus, indem sie auf weitere Bausteine des Lernkonzeptes eingehen. Neben der Skizzierung, wie das Lernkonzept im AVJ an der W 8 eingeführt wurde, zeigen Fleming & Schmitt, dass Selbst(gesteuertes)-Lernen ohne strukturelle Rahmung, z.B. mit Hilfe eines Tagesplans, Gefahr läuft, Lernprozesse zu verhindern. Dies verdeutlicht, dass Selbst-Lernen ohne einen Fundus an Lernkompetenzen nicht funktionieren kann. Zugleich zeigen sie, dass der Einstieg über Kompetenzraster, Checklisten und Lernjobs ein erster sinnvoller Schritt sein kann, individualisierter Unterricht aber nicht darauf reduziert werden darf.

Während diese beiden Beiträge die instrumentelle Perspektive des Lernkonzeptes nahezu idealtypisch umsetzen, modifiziert **Martin Frei** das Lernkonzept und passt es an die schulspezifischen Gegebenheiten der G 9 an. Das Lernkonzept dient gleichsam als Argumentationsfolie – allerdings wird es in Teilen „neu geschrieben“. So stellt Frei das sogenannte Lernraster als Alternative zum Kompetenzraster und zur Checkliste vor. Wiederum in Einklang mit dem Lernkonzept werden die Bausteine Lernjob und Portfolio dargestellt.

Der Baustein „Portfolio“ wird durch Portfolio-Materialien ergänzt, die federführend von **Reinhard Kober** (LI) im Rahmen des Projektes „KomLern“ entwickelt worden sind.

Auch wenn die drei vorhergehenden Beiträge den Baustein „Lernjobs“ thematisieren, hat sich bei der Evaluation des Projektes „SELKO“ gezeigt, dass es notwendig ist, sich sehr intensiv mit der Konstruktion von Lernjobs auseinander zu setzen. Wenn Lernende mit Hilfe von Lernjobs neues Wissen erwerben sollen, dürfen sie nicht im Sinne unterkomplexer Schulbuchaufgaben konzipiert werden. Die Konstruktion von Lernjobs ist aus instrumenteller Perspektive eine wesentliche Scharnierstelle im individualisierten Unterricht, da sie erst dazu führen, dass die Lernenden eigene Lernwege gehen können. Wie dies möglich ist, zeigt **Sonja Dohrmann**, indem sie Gestaltungskriterien zur Konstruktion von Lernjobs beschreibt und exemplarisch für das Unterrichtsfach „Sprache und Kommunikation“ anwendet. **Gabriele Nilges** (LI) wiederum präsentiert eine weitere Herangehensweise zur Konstruktion von Lernaufgaben, die unmittelbar anschlussfähig ist an den Beitrag von Dohrmann.

Um eigene Lernwege gehen zu können, sind nicht nur ausreichend komplexe Lernjobs notwendig, sondern vor allem eine Begleitung durch den Lehrenden. Hierzu zählt insbesondere das Lerncoaching. Wie dies an der G 9 umgesetzt wird, zeigen **Constanze E. Gericke & Maik Wantikow** sowie **Sandra Hollm** für die H 5 auf. Was für das Lernkonzept als Ganzes gilt, gilt auch für die einzelnen Bausteine:

Es kann nicht **die** eine richtige Form des Lerncoachings geben, sondern viele verschiedene Formen – immer in Abhängigkeit der impliziten oder expliziten schulischen Struktur und der Person, die es einsetzt. **Michaela Frede** (LI) fokussiert einen Aspekt im Lerncoaching, die Zielformulierung. Jenseits einer SMART-Zielformulierung zeigt sie auf, dass auch die emotionale Ebene, d.h. das „Bauchgefühl“ zu berücksichtigen ist, damit Ziele handlungswirksam werden.

Patrick Vatterodt von der H 14 wiederum verlässt die konkrete Ebene des Lernkonzeptes und präsentiert im Hinblick auf die Umsetzung des Lernkonzeptes in der BFS tq zentrale Evaluationsergebnisse.

In ähnlicher Weise ist der Beitrag von **Elke Weiß**, Schulleiterin der Anna-Warburg-Schule, zu interpretieren, die aus Sicht der Schulleitung wesentliche Gelingensbedingungen, aber auch hemmende Faktoren skizziert. Diese Auflistung verdeutlicht, dass Unterrichtsentwick-

lungsthemen nicht isoliert zu betrachten sind, sondern immer auch die Ebene der Personal- und Organisationsentwicklung mitgedacht werden muss.

In dem Zusammenhang ist auch der Beitrag von **Anne-Britt Mahler** zu deuten: Die Einführung eines individualisierten Unterrichts bedarf auch struktureller Neuerungen, z.B. im Bereich der Medien. Sie zeigt aus Sicht eines Fachleiters den praktischen Umgang mit der neuen Lernplattform, die ab dem Schuljahr 2011/12 allen berufsbildenden Schulen (Lehrenden wie Lernenden) zur Verfügung steht.

Die einzelnen Beiträge orientieren sich schwerpunktmäßig darauf, Entwicklungen und Erfahrungen zu einer individualisierten Lehr- und Lernkultur auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung darzustellen. Betrachtet man die Beiträge in ihrer Gesamtheit, wird allerdings deutlich, dass ein individualisierter Unterricht nicht nur ein Unterrichtsentwicklungsthema ist, sondern zugleich Auswirkungen auf der Personal- und Organisationsentwicklungsebene nach sich zieht bzw. ziehen muss. So zeigt sich in nahezu allen Beiträgen, dass individualisierte Unterrichtsformen ohne Teamentwicklung kaum leistbar sind. Dies ist ein Hinweis darauf, dass Schule langfristig über professionalisierte Lerngemeinschaften nachdenken sollte. Weiterhin wird in den Beiträgen betont, dass organisierte Freiräume und veränderte Raumkonzepte wesentlich zur Umsetzung einer individualisierten Lernkultur beitragen (können). All dies zeigt an, dass ein individualisierter Unterricht stets als Schulentwicklungsprozess konzipiert werden muss.

Der vorliegende Werkstattbericht möchte einen Beitrag dazu leisten, Schulen bei diesem Prozess Anregungen zu geben. Allerdings kann dieser nur eine Momentaufnahme bei der Entwicklung einer individualisierten Lehr- und Lernkultur abbilden. Zusätzlich steht der Werkstattbericht ab Ende 2011 auf der Homepage des Referats Berufliche Bildung (www.li.hamburg.de/rbb). Dadurch besteht die Möglichkeit, die hier vorgestellten Bausteine einer individualisierten Lehr- und Lernkultur weiter auszudifferenzieren. Dies erfolgt zum einen dadurch, dass der Werkstattbericht um weitere Beiträge ergänzt wird. Zum anderen erfolgt eine Ausdifferenzierung, indem die im Netz vorhandenen Umsetzungsbeispiele mit den hier vorgestellten Berichten bzw. Bausteinen verlinkt werden. Sie sind herzlich eingeladen, dem Referat Berufliche Bildung interessante Links oder Berichte per E-Mail zu schicken an: **dietmar.tredop@li-hamburg.de**.

Sofern Sie die Autorinnen und Autoren kontaktieren möchten, ist am Ende eine Übersicht mit den Kontaktdaten beigefügt. Zudem haben wir auch eine Liste mit Hospitationsschulen zu einzelnen Bausteinen zum SELKO-Lernkonzept beigefügt. Die Schulen freuen sich auf Ihre E-Mail bzw. Ihren Anruf.

Ein Hinweis zum Schluss:

Sofern in den Beiträgen entweder nur die männliche oder nur die weibliche Form verwendet wurde, geschieht dies ausschließlich aus Gründen der besseren Lesbarkeit.

Literatur

- Brüning, L./Saum, T. (2010).
Individualisierung und Differenzierung – aber wie?
Pädagogik, Heft 11, 12 – 15.
- HIBB (2011).
Individualisiertes Lernen
Leitlinien und Perspektiven für die berufsbildenden Schulen
in Hamburg.
Hamburg.
- Klippert, H. (2010).
Heterogenität im Klassenzimmer
Weinheim.
- Müller, A. (2003).
Anstiftung zum Lernerfolg
Online: http://www.institutbeatenberg.ch/xs_daten/Materialien/Artikel/artikel_lerncoach.pdf (09.04.2011)
- Müller, A. (2008).
Mehr ausbrüten, weniger gackern.
Bern.
- Senatsdrucksache (2011): „Maßnahmen zur Umsetzung der
Reform der beruflichen Bildung in Hamburg“.
Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft.
Drucksache 19/8472. Hamburg.
- Sembill, D. et al. (2001).
*Förderung der Problemlösungsfähigkeit und der Motivation
durch Selbstorganisiertes Lernen*
In K. Beck & V. Krumm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruf-
lichen Erstausbildung* (S. 258 – 281). Opladen: Leske + Buderich.
- Tredop, D. (2011)
*Das Projekt „SELKO“ – Individualisierter Unterricht an berufs-
bildenden Schulen in Hamburg*
Schulpädagogik heute, Heft 4.
Online: www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/praxisbeitraege/praxisbeitrag-13.html (29.09.2012)
- Tredop, D./Schwartz, H. (2010).
*Das Projekt „SELKO“:
Selbstorganisiertes Lernen im individualisierten Unterricht.*
Journal für Schulentwicklung. Heft 3, 29 – 37.
- Tredop, D./Schwartz, H. (2011).
Vom Seminaranbieter zum Schulentwicklungsbegleiter.
Berufliche Bildung Hamburg. Heft 1, S. 26 – 27.
- Weinert, F. E. (1982).
*Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung,
Methode und Ziel des Unterrichts.*
Unterrichtswissenschaft, Heft 2, 99 – 110.

SELKO am WG St. Pauli

1 Einleitung

Unabhängig davon, dass SELKO in Hamburg eine festgelegte Bedeutung hat, soll im Folgenden versucht werden, zu präzisieren, was wir am Wirtschaftsgymnasium St. Pauli darunter verstehen und warum wir uns im Jahr 2006 dafür entschieden haben, an und mit diesem Konzept zu arbeiten.

Bei uns an der Schule sollen die Lernenden vor allem ihre Verantwortung für den eigenen Lernprozess erkennen und annehmen. Die Lehrpersonen betreuen und unterstützen die Lernenden in diesem Prozess, indem sie die geeigneten organisatorischen Rahmenbedingungen schaffen und sicherstellen, Lernangebote in Form von Lernjobs machen, beratend tätig sind sowie Rückmeldungen über den individuellen Lernstand geben. Dies gilt derzeit für die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik und Wirtschaft und macht dabei mindestens 25% der gesamten Unterrichtszeit aus.

Im Unterschied zum herkömmlichen Unterricht ist dabei gewollt und erwünscht, dass nicht alle Lernenden zur selben Zeit dasselbe machen, sondern ihren individuellen Lernwegen folgen. Auch wenn die Lernenden dabei oftmals die Möglichkeit haben, selbst zu entscheiden, ob sie allein, in Partnerarbeit oder in der Kleingruppe lernen möchten, steht für uns jedoch fest, dass sie kooperieren sollen, um sich beim Lernen gegenseitig zu unterstützen und zu helfen. Individualisiertes Lernen schließt also gemeinsames Lernen in keinem Fall aus. Wenn Lernende Verantwortung übernehmen sollen, heißt das zugleich, dass Lehrerinnen und Lehrer auch diese Verantwortung an sie übertragen und zum Teil aus der Hand geben. Dies bedeutet auch, dass die Lehrpersonen es aushalten müssen, wenn Lernende andere Entscheidungen treffen als sie es sich wünschen.

2 Wie starten wir ins Schuljahr?

Am WG St. Pauli finden am Anfang des Schuljahres regelmäßig Tests zur Kompetenzfeststellung statt (vgl. Abbildung 1).

Tag 1 – Wo sind wir denn hier gelandet?

Auch unsere Schüler müssen erst einmal „ankommen“. Am ersten Tag wollen wir ihnen und uns Gelegenheit geben, sich gegenseitig kennen zu lernen und mit dem Selbstlerngedanken vertraut zu machen. Sinnige Gedanken von Alice im Wunderland oder Steve de Shazer begleiten uns auf einem Weg, der die Schüler für ihre eigene Zielvorstellung sensibilisiert. Die Schüler lernen Kompetenzraster und den Begriff des Coaching kennen. Es ist uns außerdem wichtig, dass sich die Schüler zu Hause fühlen, eine Klassengemeinschaft bilden und dabei die Idee selbstverantwortlichen Lernens erfahren.

Tag 2 bis 5 – Testen, testen und immer wieder testen ...

Zugegeben – diese Wochenplanung sieht nicht gerade danach aus, als wollten wir das Selbstlernen fördern. Testverfahren dominieren das Angebot. Die Standortbestimmung dient aber dazu, den individuellen Startpunkt festzulegen. Nach der Diagnose können Entwicklungsmöglichkeiten und geeignete Wege zur individuellen Förderung/Forderung aufgezeigt und Schüler gezielt unterstützt werden.

Wirtschaftsgymnasium St. Pauli

Monika Pagels

Selko-Einführungswoche

Stunde	Donnerstag	Freitag	Montag	Dienstag	Mittwoch
1	Begrüßung in der Aula	Deutsch schriftlich	Englisch schriftlich	Verteilung der Lernjobs	Verteilung der Lernjobs
2	Klassenlehrertag: Kennenlernen, Organisatorisches	Deutsch schriftlich	Englisch schriftlich	Schüler bearbeiten je einen Lernjob in Deutsch und Englisch	Schüler bearbeiten je einen Lernjob in Deutsch und Englisch
3		Deutsch schriftlich	Deutsch: Ziele, Selbsteinschätzung	„warming-up“ in Mathematik <small>(Stationenlernen in den Klassen)</small>	„warming-up“ in Mathematik <small>(Stationenlernen in den Klassen)</small>
4		Wirtschaftslehre: Test schriftlich			
5	Vorstellung des SELKO-Konzepts	Wirtschaftslehre: Test schriftlich	„warming-up“ in Mathematik <small>(Stationenlernen in den Klassen)</small>	Mündliche Gruppentests in Deutsch und Englisch	Mündliche Gruppentests in Deutsch und Englisch
6		Englisch: Selbsteinschätzung	Englisch: Selbsteinschätzung: Auswertung, Zuteilung der Lernjobs	Individuelle Stärken- Schwächen-Analyse in Mathematik	Individuelle Stärken- Schwächen-Analyse in Mathematik
7	Abschluss durch den Klassenlehrer	Englisch: Selbsteinschätzung		Feedback Auswertung der Ergeb- nisse in Einzelgesprä- chen	Feedback Auswertung der Ergeb- nisse in Einzelgesprä- chen

Beispiele

Mathematik

Die Schüler frischen in der Einführungswoche im Rahmen eines Stationenlernens ihre mathematischen Kenntnisse auf und reflektieren zunächst alleine gezielt ihre Stärken und Schwächen sowie ihr bisheriges Arbeitsverhalten. Die Selbsteinschätzung der Schüler sowie die Beobachtungen des Lehrers aus dem Stationenlernen sind Grundlage, um in einem persönlichen Gespräch die individuellen Stärken und Schwächen zu analysieren und erste Vereinbarungen und Ziele für die Aufarbeitung von Defiziten bzw. der Auswahl von herausfordernden Aufgaben und Lernjobs zu verabreden. Erst ca. drei bis vier Wochen nach Schuljahresbeginn erfolgt die Kompetenzfeststellung durch einen Lernstandstest und die anschließende Verortung im Kompetenzraster.

Wirtschaftslehre

Nach der Auswertung des Einstufungstests, der die Grundfertigkeiten Prozentrechnung, Diagrammbeschreibung und -analyse sowie Textverständnis zum Inhalt hat, erhält jeder Schüler ein Feedback zu seinen Ergebnissen und eine Empfehlung, mithilfe welcher Lernjobs er sein Wissen vertiefen und seine Kompetenzen erweitern kann. Zur Auswahl stehen Lernjobs zu den Grundfertigkeiten auf verschiedenen Niveaustufen. Die Bearbeitung erfolgt eigenverantwortlich im Rahmen der Selbstlernzeit.

Deutsch

Auch hier erhält jeder Schüler ein differenziertes Feedback zu den gezeigten Leistungen im Einstufungstest. Der Deutschlehrer entscheidet außerdem, welche Schüler an dem Vorbereitungskurs auf die Prüfung im Rahmen des Deutschen Sprachdiploms (DSD) teilnehmen sollen, um gezielt in den verschiedenen Kompetenzbereichen gefördert und unterstützt zu werden. Diese Prüfung ist für alle Schüler der Vorsemesterklassen verbindlich.

Englisch

Direkt nach der Überprüfung der Kommunikationskompetenz erfolgt das erste Feedbackgespräch anhand des Kompetenzrasters und der im schriftlichen Test gezeigten Ergebnisse. Schon hier werden erste Schritte auf dem Weg der individuellen Förderung besprochen, die auch das Aufzeigen von Nachhilmöglichkeiten beinhaltet.

3

Eine ganze Woche wird investiert – lohnt sich das?

Die Schüler entdecken schnell, dass einiges anders ist. Das Schuljahr hat einen klaren Auftakt. Sie sind direkt gefordert, bewältigen Aufgaben und Prüfungssituationen. So entsteht bei den Schülern ein hohes Maß an Ernsthaftigkeit. Die frühe Rückmeldung durch die Tests und die Selbsteinschätzung der Schüler führen zu einem realistischen Selbstbild und einer klaren Zielsetzung, teilweise fragen die Schüler sogar von sich aus Unterstützung durch Förderkurse nach. Gleichzeitig sind die Ergebnisse so aussagekräftig, dass die Lehrer eine qualifizierte Beratungsgrundlage für den folgenden Unterricht haben. Durch die sorgfältige Vorbereitung gibt es wenig Leerlauf oder Reibungsverluste.

4

Welche Stolpersteine gibt es?

Bei fünf Vorsemesterklassen und jeweils vier beteiligten Fächern muss eine große Zahl von Kollegen freigestellt werden, allein in der

Phase der Einstufungstests sind pro Fach sechs Kollegen für zwei Tage eingebunden, die Auswirkungen auf den laufenden Unterricht sind entsprechend umfangreich und können trotz der Unterstützung durch die Schulleitung nicht immer befriedigend gelöst werden. Teilweise kommt es auch zu Engpässen bei den Räumlichkeiten, vor allem bei den mündlichen Prüfungen. Darüber hinaus ist der Aufwand für die Vorbereitung der Testmaterialien und die Korrekturen der Tests erheblich.

5 Welche Erfahrungen haben wir mit den Schülern unseres WGs gemacht?

Wir haben in den letzten Jahren festgestellt, dass die Schüler den Umgang mit der Freiheit im SELKO-Konzept (z.B. Wahl der Lernjobs nach Niveaustufen oder Fächern) noch üben müssen. Ihre bisherigen Lernerfahrungen haben sie für dieses Arbeiten nicht genügend vorbereitet. Sie brauchen Regeln, Vorgaben und Unterstützung, die ihnen helfen, Schritt für Schritt selbstständiger zu werden und Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen. Dieser Prozess gipfelt in der Übergabe des Abiturzeugnisses nach drei Jahren und ist selbst dann noch nicht abgeschlossen.

In diesem Zusammenhang erscheint es notwendig, dass sich das Lehrerteam einer Klasse unabhängig von den Fächern auf bestimmte Vorgehensweisen verständigt. Wichtiger erscheint dabei die Anpassung der Regeln an die individuelle Klasse und deren Einhaltung in allen Fächern zu sein, als dass es in allen Parallelklassen je Fach einheitliche Regeln gibt.

6 Zwischenfazit: Was kommt danach?

In den letzten zwei Jahren unserer Arbeit haben wir uns darauf konzentriert, viele Materialien, von Kompetenzrastern über Checklisten bis hin zu zahlreichen Lernjobs zu erstellen. Nun möchten wir uns verstärkt damit auseinandersetzen, wie es uns noch besser gelingen kann, die Selbstverantwortung unserer Schülerinnen und Schüler zu stärken. Weitere Themen sind die Überarbeitung unseres Coachingkonzepts, Fortbildungen zum Thema „Selbstgesteuertes Lernen initiieren“ und die Suche nach einer geeigneten Organisationsform, die den regelmäßigen Austausch im Klassenteam ermöglicht.

Hinweis

Die im Beitrag von Monika Pagels genannten Materialien können von der Autorin auf Anfrage angefordert werden.

Individualisiertes und selbstverantwortetes Lernen an der Beruflichen Schule für Wirtschaft & IT City Nord (H7)

1 Hintergrund für die Einführung des selbstverantworteten und individualisierten Lernens

Im Mai 2006 entschied sich die Abteilung für IT-Kaufleute an der H7 für eine grundlegende Änderung ihres pädagogischen Konzeptes. Mit großer Mehrheit stimmte sie für die Umsetzung des „selbstverantworteten, individualisierten Lernens mit Kompetenzrastern und individueller Lernberatung“ – kurz SELKO.

Über mehrere Jahre hatte man festgestellt, dass die Schülerinnen und Schüler in den IT-Klassen immer heterogener geworden waren. So saß z.B. neben dem 25-jährigen Universitätsabsolventen oder -abbrecher unter Umständen ein 16-jähriger Schüler, der erst vor kurzem seinen mittleren Bildungsabschluss erhalten hatte. In den Anfängerklassen fanden sich immer wieder Schülerinnen und Schüler, die bereits über große Vorkenntnisse in Programmierung oder IT-Systemen verfügten, für die aber der wirtschaftliche Bereich völlig neu war. Andere Schülerinnen und Schüler dagegen kamen z.B. von einer Höheren Handelsschule oder einem Beruflichen Gymnasium und verfügten bereits über eine große kaufmännische Fachkompetenz.

Als Lehrerin oder Lehrer versuchte man möglichst allen Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Doch je nach Fach und ihren Vorkenntnissen und Vorqualifikationen fühlten sich die einen schnell unterfordert und begannen sich zu langweilen, während andere sich dagegen überfordert fühlten. Letztere machten zudem aus Scham ihre Probleme nicht immer deutlich und liefen Gefahr, den Anschluss zu verlieren, während andere auf das schnelle Fortkommen drängten.

Es war klar, dass der Unterricht stärker die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen musste. Eine Binnendifferenzierung ist in einer Umgebung wie z.B. einer Grundschule sicher geeignet. Aber in einer Berufsschule, in der den Lehrkräften weitaus weniger Schultage mit den Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stehen und die Lerngeschwindigkeit ungleich größer ist, führt dies schnell zu einer Überlastung des Lehrpersonals. Überzeugender schien da das Konzept von Andreas Müller zu sein, der in seiner Schule in Beatenberg ein System eingeführt hatte, dass auf einen hohen Grad von Selbstverantwortung von Seiten der Schülerinnen und Schüler setzte. Dies ist insbesondere auch sinnvoll, da es neben der Fachkompetenz für IT-Fachkräfte unerlässlich ist, zum lebenslangen Lernen bereit zu sein. Informationstechniken, die heute als aktuell gelten, sind morgen schon überholt. Deswegen ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler schon in der Schule lernen, sich Wissen selbstverantwortlich anzueignen.

2 Schaffung einer „Lernlandschaft“

Für die Organisation des individualisierten und selbstverantworteten Lernens werden unterschiedliche „Hilfsmittel“ genutzt.

Dazu gehören z.B. Kompetenzraster, die in Form einer Matrix die Kriterien (Was?) in der Vertikalen und die Niveaustufen (Wie gut?) in der Horizontalen in präzisen „Ich-kann“-Formulierungen definieren. Sie

dienen den Lernenden dazu aufzuzeigen, wo sie mit ihrem Wissen stehen, und gemeinsam mit den Lehrkräften Ziele zu definieren. Dieses Vorgehen ist im Bereich des Sprachenunterrichts beispielsweise an Volkshochschulen schon länger üblich. In einem Test wird festgestellt, auf welchem Niveau sich z.B. die Schreibkompetenz einer Person in einer Sprache befindet. Dem Ergebnis gemäß kann die getestete Person dann einem ihren Vorwissen entsprechenden Sprachkurs zugeordnet werden. Besonders wichtig ist aber auch: Sie kann sich nun selbst ihre eigenen Ziele setzen, indem sie sich vornimmt, sich innerhalb eines bestimmten Zeitraumes z.B. vom Niveau A2 zu einem Niveau B2 zu verbessern.

Für die Fächer der IT-Kaufleute mussten solche Kompetenzraster hingegen noch erstellt werden (vgl. Anlage). Die Niveaustufen von A1 bis C2 des europäischen Sprachportfolios wurden der Einfachheit halber übernommen, da diese einerseits schon bekannt sind und andererseits die Einteilung in diese Stufen ohnehin nur abstrakter Natur ist. So werden z.B. wenig aussagefähig die Niveaus B1 als „threshold“ (Schwelle) und Niveau B2 als „vantage“ (Vorteil) bezeichnet.

Für alle Fächer wurden durch Fachteams Kompetenzraster erstellt. Grundlage hierbei waren die aus dem Bildungsplan für die IT-Kaufleute abgeleiteten Kompetenzen.

Die bewusste Entscheidung, das selbstverantwortete und individualisierte Lernen über alle Fächer anzubieten, wurde vor allem im Hinblick auf eine Änderung der Haltung der Schülerinnen und Schüler getroffen. Die Schülerinnen und Schüler sollen damit dazu bewegt werden, ihre oft passive Konsumhaltung zugunsten einer aktiven, ihren Lernfortschritt bewusst selbst mit zu gestaltenden Haltung zu ändern und die Lernkultur an der H7 somit nachhaltig zu ändern. Der bisherige Unterricht mitsamt den Projekten wird dabei in vielen Bereichen beibehalten. Die Selbstlernzeit beschränkt sich an der H7 auf 25 % des Unterrichts.

In den neu erstellten Kompetenzrastern wurde im Sinne einer größeren Transparenz für die Schülerinnen und Schüler der gesamte Unterrichtsstoff abgebildet (vgl. Abbildung 1). Die Fachteams einigten sich auf bestimmte Kompetenzbereiche (in der Kompetenzmatrix „Zeilen“), die die Schülerinnen und Schüler sich selbstverantwortlich erarbeiten sollten. Für diese wurden die in den einzelnen Kompetenzfeldern beschriebenen Kompetenzen in Checklisten konkretisiert, die die Schülerinnen und Schüler nach der Bearbeitung sogenannter Lernjobs als erlernt „abhaken“ können. Arbeitsblätter aus dem bisherigen Unterricht müssen bearbeitet werden, wenn sie für Lernjobs verwendet werden sollen. So müssen z.B. Lernjobs Hilfestellungen, wie Literaturhinweise, für die Bearbeitung der darin enthaltenen Aufgaben enthalten. Zusätzlich muss für die Planung der Schülerinnen und Schüler ein zu erwartender Zeitrahmen angegeben werden.

Die Abbildung des Kompetenzrasters finden Sie auf den nachfolgenden Seiten.

Kompetenzraster: Einfache IT-Systeme

Kompetenzbereich	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Peripheriegeräte	Ich kann verschiedene Peripheriegeräte mit unterschiedlichen Anschlüssen am PC anschließen.	Ich kann verschiedene Peripheriegerätarten unterscheiden sowie Vor- und Nachteile der jeweiligen Technologie beschreiben.	Ich kann grundlegende technische Funktionsweisen verschiedener Peripheriegeräte erläutern.	Ich kann die wichtigsten Leistungsmerkmale verschiedener Peripheriegeräte nennen und Kunden gemäß Ihren Wünschen ein geeignetes Gerät empfehlen.	Ich kann umwelt- und gesundheitsgefährdende Aspekte von Peripheriegeräten erläutern, Prüfsiegel erklären und in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Prüfsiegeln erklären.	Ich kann spezielle Peripheriegeräte sowie deren Einsatzbereiche erläutern. Ich kenne aktuelle und zukünftige Entwicklungstrends auf dem Display- und Beamermarkt.
Elektrotechnische Grundkenntnisse	Ich kann elektrotechnische Grundbegriffe einordnen und erklären.	Ich kann die Zusammenhänge von elektrotechnischen Grundgrößen erläutern und in Form von Grundformeln darstellen.	Ich kann einen einfachen elektrischen Stromkreis analysieren und messtechnisch erfassen.	Ich kann Grundformeln der Elektrotechnik auf einen elektrischen Stromkreis anwenden. Nachteile der jeweiligen Technologie beschreiben.	Ich kann die Spannungsversorgung von IT-Geräten funktional unterscheiden und deren Aufbau erläutern.	Ich kann Leitungen der Energie- bzw. Kommunikationstechnik als Teil des technischen Schaltkreises unterscheiden.
Rechneraufbau und -konzeption	Ich kann verschiedene Hardwarekomponenten im PC lokalisieren und deren grundsätzliche Aufgaben benennen.	Ich kann die Funktionsweise und den Aufbau der wesentlichen Hardwarebaugruppen beschreiben.	Ich kann den Aufbau, die Baugruppen und die Schnittstellen eines Mainboards beschreiben und wichtige Leistungsmerkmale aller wesentlichen Hardwarekomponenten erklären.	Ich kann das Zusammenwirken verschiedener Baugruppen auf dem Mainboard erklären.	Ich kann Kunden gemäß ihren Anforderungen beraten und alternative Lösungsvorschläge vorschlagen.	Ich kann verschiedene Möglichkeiten zur Performance-Steigerung erläutern und spezielle Auskünfte zu verschiedenen Hardwarekomponenten geben.

Für die Bereitstellung dieser Hilfsmittel wurde für die IT-Kaufleute ein H7-eigenes Onlineportal erstellt, auf das Schülerinnen und Schüler auch von zu Hause oder vom Ausbildungsbetrieb aus zugreifen und Aufgaben bearbeiten können.

3 Das selbstverantwortete und individualisierte Lernen in der Praxis

In einer Vereinbarung nehmen Schülerinnen und Schüler mit ihren Fachlehrern gemeinsam eine Einschätzung ihrer bereits vorhandenen Kompetenzen in diesem Fach vor (Referenzierung). Sie vereinbaren, von welcher Kompetenzstufe die Schülerinnen und Schüler beginnen und welche Niveaustufe innerhalb eines bestimmten Zeitraumes erreicht werden soll. Die Checklisten helfen ihnen dabei zu überprüfen, ob bestimmte Lerninhalte schon erlernt wurden. In einem Online-Lernnachweis werden zur Reflexion und zur eigenen Organisation die Lernfortschritte dokumentiert und ggf. durch die Fachlehrer kommentiert.



Berufliche Schule für Wirtschaft und IT City Nord [H7]

SELKO: Lernnachweise

UserID / Name Fach / Lehrer

Nr.	Datum/Zeitraum	Tätigkeit	Bemerkungen
1	11.06.2011 10.15 - 11.00	A2 Prozessorientierte Ablauforganisation	
2	24.06.2011 08.00 - 13.00	Projekt OG/A Erstellen der Präsentation Vorbereitung	
3	25.06.2011 9.40 - 11.05	process documentation für das Projekt OG/A	
4			

Abbildung 2: Online-Nachweis

Die Selbstlernphasen wurden fest in den Stundenplan der Klassen integriert. In diesen Zeiten, die jeweils drei bis vier Stunden lang sind, nehmen die Lehrpersonen die Rolle eines Lernbegleiters ein und unterstützen die Schülerinnen und Schüler bei ihrem Lernprozess. Die Schülerinnen und Schüler legen selbstständig fest, welche Aufgaben sie in der Selbstlernzeit erledigen. Dabei können sie je nach Vorgabe des Lernjobs auch zu zweit oder in kleinen Gruppen bei gleichem Niveau daran arbeiten. Es bleibt ein Mysterium, wie gut dies auch in der Praxis funktioniert und plötzlich Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten, die vorher kaum etwas gemeinsam hatten.

Am Ende des festgelegten Zeitraumes wird gemeinsam mit den Fachlehrern überprüft, welches Niveau die Schülerinnen und Schüler erreicht haben. Die Überprüfung geschieht z.B. durch Tests auf verschiedenen Niveaustufen oder durch mündliche Überprüfungen. Diese können auch in Gruppen von Schülerinnen und Schüler mit gleichen Zielniveaus durchgeführt werden. Entsprechend des Zeitanteils gehen die Ergebnisse dann mit bis zu 25 % in die jeweilige Fachnote ein.

4 Aufgetretene Schwierigkeiten

Bereits wenige Wochen nach Einführung von SELKO wurde von Schülerinnen und Schüler eine Webseite mit Klagen über SELKO eingerichtet. Dies verdeutlichte zusätzlich den Kollegen, wie schwierig die Implementierung so eines neuen Systems für Schülerinnen und Schüler und Lehrer ist. Einige wichtige Änderungen wurden seitdem vorgenommen.

Für die Referenzierungsgespräche, die zu Beginn der Ausbildung von jedem Fachlehrer mit allen Schülerinnen und Schüler geführt werden mussten, wurden insbesondere bei Teilzeitklassen anfangs mehrere Wochen benötigt. Anfänglich genutzte Multiple-Choice-Tests hatten wenig Aussagewert bewiesen und den Schülerinnen und Schüler ggf. nur ihr Unwissen dokumentiert und sie somit gleich zu Anfang frustriert. Es hat sich erwiesen, dass Gespräche mit Fachlehrern, die auch hinterfragen (und für das Fach Englisch in dieser Sprache geführt werden) ungleich besser geeignet sind. Mittlerweile werden diese Gespräche in einem bestimmten Verfahren an einem sogenannten Einführungstag innerhalb von wenigen Stunden durchgeführt. An diesem Tag wird auch der Sinn sowie die Umsetzung des Konzeptes des selbstverantworteten und individualisierten Lernens erklärt. Das Feedback nach solchen Tagen macht deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler sich als Individuum wahrgenommen fühlen und die Bedeutung des Vorgehens für sich selbst erkennen und dieses begrüßen.

Ein wichtiger Kritikpunkt war auch die anfängliche Überlastung der Schülerinnen und Schüler durch zu viele Aufgaben. Es waren zu viele Lernjobs für die Fächer eingestellt worden, so dass bei den Schülerinnen und Schüler schnell das Gefühl eines unüberwindbaren „Arbeitsberges“ aufkam. Zudem wurde deutlich, dass nicht jedes bislang erfolgreich benutzte Arbeitsblatt sich auch als Lernjob eignet. Mehrfach wurden die Lernjobs und Checklisten deswegen überarbeitet. Auch die Länge der Selbstlernphasen wurde schnell verändert. Es hat sich gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler nicht länger als vier Stunden hintereinander konzentriert selbstverantwortlich arbeiten können und spätestens danach einen Wechsel der Unterrichtsform brauchen.

Deutlich wurde auch, dass jeder Lehrer ein eigenes Verständnis davon hat, was SELKO bedeutet. Ein Problem wird daraus für die Schülerinnen und Schüler, wenn die Vorgaben für die Selbstlernphasen, in denen sie selbstverantwortlich bestimmen können, für welches Fach sie jeweils arbeiten, von jedem Kollegen anders interpretiert werden. Die Kollegen der H7 sind deshalb von sich aus zusammen gekommen und haben gemeinsam „Leitplanken“ entwickelt, in deren Rahmen sich alle bewegen sollen (vgl. Anlage).

Die Lehrerinnen und Lehrer mussten lernen, ihre Lehrerrolle neu zu interpretieren, manche lieb gewonnenen Unterrichtsinhalte nicht mehr auf die traditionelle Art zu vermitteln und auch damit zu leben,

dass Schülerinnen und Schüler Aufgaben (Lernjobs) anderer Kollegen bearbeiten, die sie vielleicht anders konzipiert hätten.

Ein Lernprozess war zudem, dass mittlerweile den Schülerinnen und Schüler die Lösungen zur Verfügung gestellt wurden. Anfangs hatten die meisten Kollegen noch sämtliche Portfolios – die Sammlung der bearbeiteten Lernjobs samt aller Formulare – eingesammelt und in mühevoller Arbeit korrigiert und bewertet. In der Praxis zeigte sich jedoch, dass dies zum einen zum Kopieren durch Schülerinnen und Schüler einlud. Zum anderen kamen die Korrekturen durch die Masse an Aufgaben so spät zu den Schülerinnen und Schüler zurück, dass diese ihre möglichen Fehler gar nicht mehr genauer betrachteten und so aus ihnen nicht mehr lernten. Durch das Einstellen der Lösungen können sie jetzt sofort feststellen, ob sie zum richtigen Ergebnis kommen. Zudem haben die Lehrer mehr Zeit, gerade die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, die Probleme mit ihren Aufgaben haben.

Die Bewertung der Schülerinnen und Schüler durch Noten ist eines der noch nicht gelösten Grundprobleme des selbstverantworteten und individualisierten Lernens. Selbstverantwortlichen Kompetenzerwerb in einer Notenskala auszudrücken, ist eigentlich widersinnig, jedoch bislang rechtlich notwendig. Sinnvoller wäre es, die erworbenen Kompetenzen auszuweisen. Dies könnte mit der Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens ermöglicht werden, der als eine übergeordnete Kompetenzmatrix dienen könnte. Bis zu dessen Einführung bietet der 25 %-ige Anteil von SELKO an der Note motivierten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre Zeugnisnote um eine halbe Note zu verbessern.

Kompetenzraster: 2. Datenbanken

Kompetenzbereich	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Datenstrukturierung	Ich kann den Unterschied von Daten und Informationen benennen und vermag, aus gegebenen Informationen eine sachbezogene Datensammlung herauszufiltern.	Ich kann die Spezifik von Daten erkennen und ihre wesentlichen Strukturmerkmale in eigenen Worten beschreiben.	Ich bin in der Lage, über die spezifische Beschreibung von Einzeldaten zur Entitätstypbildung zu gelangen und die Grundstruktur einfacher, allgemeiner Modelle der Datenorganisation darzustellen.	Ich vermag die exakte Beschreibung von Daten in Tabellenform umzusetzen und die Form und Begrifflichkeit des relationalen Modells sachgerecht anzuwenden.	Ich bin in der Lage, Tabellen durch den richtigen Einsatz von Primär- und Fremdschlüsseln miteinander zu verknüpfen und die verschiedenen Verknüpfungstypen zu identifizieren sowie sachgerecht und sicher einzusetzen.	Ich vermag komplexere Schlüssel zu bilden und kann das Grundprinzip der Indizierung von Tabellen erklären und anwenden.
Datenbankdesign	Ich kenne die Elemente des Entity Relationship Modells (ERM) und kann sie richtig benennen.	Ich kann diese Elemente mit einem grafisch orientierten Programm angemessen darstellen.	Ich kann ein einfaches ERD mit zwei Tabellen und den Verknüpfungen aller Attribute aus einer vorgegebenen Aufgabenstellung herausfiltern und angemessen grafisch darstellen.	Aus einer gegebenen Aufgabenstellung vermag ich ein komplexes ERD zu entwickeln.	Ich beherrsche die Abbildungsregeln und vermag aus dem ERD ein Tabellenmodell zu entwickeln und in voller Komplexität darzustellen.	Ich vermag die Gründe der Relationen- algebra abzuleiten und darzustellen.
Datenbankoptimierung	Ich kann strukturelle Probleme eines Tabellenentwurfes eines DBS erkennen und benennen.	Ich erkenne Abhängigkeiten von Daten und kann sie klassifizieren.	Ich kenne und beherrsche die Formulierung der ersten drei Normalformen.	Ich kann erkennen und begründen, in welcher Normalform sich eine gegebene Tabelle befindet.	Ich kann eine gegebene, unnormalisierte Tabelle schrittweise in die 3. Normalform überführen. Ich kann einen Tabellenentwurf in Form von normalisierten Tabellen entwerfen.	Ich kenne höhere Normalformen der Datenbanktheorie.

Kompetenzraster: 2. Datenbanken

Kompetenzbereich	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Datenbank- implementierung	<p>Ich kann den Unterschied von Daten und Informationen benennen und vermag, aus gegebenen Informationen eine sachbezogene Datensammlung herauszufiltern.</p>	<p>Ich kann den Aufgabebereichen SQL-Befehle zuordnen. Ich bin mit der grundlegenden Syntax von SQL vertraut.</p>	<p>Ich kenne die wichtigsten SQL-Befehle zur Erzeugung und Pflege von Tabellenstrukturen und Datensätzen.</p>	<p>Ich kenne die grundlegenden Tabellenoperationen und kann einfache Abfragen in der SQL-Syntax durchführen.</p>	<p>Ich kann komplexere Abfragen auch über mehrere Tabellen ausführen.</p>	<p>Ich kann die Notwendigkeit verketteter Abfragen erkennen und diese implementieren.</p>

Leitplanken (IT)

- Die Rahmenbedingungen für das selbstverantwortete, kompetenzorientierte und individualisierte Lernen

Selbstverantwortetes, kompetenzorientiertes und individualisiertes Lernen – was soll das?

- Lernen in der Schule individueller gestalten
- Selbstverantwortung der SchülerInnen für ihr Lernen fördern
- nachhaltiges Lernen fördern
- auf das lebenslange Lernen vorbereiten

Kompetenzraster

- umfasst alle Kompetenzen/Lerninhalte des Unterrichtsfaches
- grün (1. Ausbildungsjahr – A1), gelb (2. A1), blau (3. A1), rosa (übergreifend)
- ausgewählte Kompetenzbereiche werden in SkiL erarbeitet
- Checklisten differenzieren die Rasterpunkte
- Lernjobs dienen der Erarbeitung der Stoffes

Referenzierung

- findet im SchülerInnen – LehrerInnengespräch statt
- Punkte (Start – grün, Ziel – rot) auf dem Raster visualisieren den Wissensstand
- Basis der Referenzierung:
 - Selbsteinschätzung
 - Test
 - Einschätzung der Lehrkraft

Arbeitsweise

- Einzel- und Gruppenarbeit (je nach Aufgabe + Niveauebene)
- Material zur Bearbeitung der Lernjobs stehen in den Handapparaten oder werden durch die Lehrkraft zur Verfügung gestellt

Zeit

- Ca. 25 % der Unterrichtszeit
- Selbstorganisation der Zeit durch die Schülerinnen und Schüler in Absprache mit der Lehrkraft
- Dokumentation der Arbeitszeiten in den elektronischen Lernnachweisen

Leitplanken (IT)

Dokumentation

- Portfolio (Portfolio Deckblatt, Kompetenzraster mit Referenzierungen, Checklisten, Arbeitsblätter, Leistungsnachweise)
- Gruppenarbeiten: Kennzeichnung der Eigenleistung
- Elektronische Leistungsnachweise (Datei, Podcast, etc.) sind nach Absprache mit der Lehrkraft möglich
- Zitate u. ä. werden als solche mit Quellenangabe gekennzeichnet

Arbeitsumgebung

- Flüsterkultur in den Räumen
- Pausen:
 - freie Einteilung durch die SchülerInnen,
 - Abmeldung bei der Lehrkraft,
 - Dokumentation in den Selbstlernlogbüchern

Bewertung

- transparente Festlegung der Notengestaltung am Anfang des Halbjahres durch die Lehrkraft
- SkiL-Leistungen umfassen maximal 25% der Note

Feedback

- mindestens einmal pro Schulhalbjahr:
 - Schülerinnen(Schüler) – Schülerinnen(Schüler)
 - Schülerinnen(Schüler) – Lehrerinnen(Lehrer)
 - Lehrerinnen(Lehrer) – Schülerinnen(Schüler)

Erfahrungen mit der Umsetzung des SELKO-Lernkonzeptes im Ausbildungsvorbereitungsjahr Körperpflege im Lernbereich I an der W 8

1 Einleitung

Vor fünf Jahren haben wir uns dafür entschieden, SELKO im Ausbildungsvorbereitungsjahr Körperpflege zu implementieren. Wir wagten in diesem damals neuen Bildungsgang den Sprung ins kalte Wasser. Mit Hilfe unserer Schülerinnen und Schüler entwickelten wir aus dem SELKO-Lernkonzept mit der Zeit ein passgenaues AVJ-Konzept. Dies wird im Folgenden an zwei Beispielen dargestellt.

2 Die Einführung des Lernkonzeptes und die Förderung der Selbstorganisation von Schülerinnen und Schülern

Vor der Einführung des Konzeptes war allen beteiligten Kolleginnen und Kollegen klar, dass eine inhaltlich methodische Veränderung selbstverständlich auch einer räumlich strukturellen Umgestaltung bedarf. Bevor also die neuen Klassen eintrafen – es waren zwei Klassen mit jeweils 15 Schülerinnen und Schülern – wurden erst einmal die äußeren Rahmenbedingungen geklärt und so weit wie möglich umgesetzt. Diese beinhalteten ein neues Raumkonzept, welches einige Umbaumaßnahmen erforderte. Nach dem Umbau standen uns ein großer Theorie-/Praxisraum, ein kleinerer Gruppenraum, ein weiterer größerer Klassenraum sowie ein Beratungsraum zur Verfügung. Alle Räume lagen hintereinander und hatten Verbindungstüren. Sie wurden mit Regalen, Schränken, DVD-Player, Fachbüchern und zehn Computern ausgestattet. Bedingung war auch, dass diese Räume ausschließlich den AVJ-Klassen als feste Klassenräume vorbehalten waren.

Das neue AVJ-Team war gut mit Doppelbesetzungen ausgestattet. Es bestand aus vier motivierten Kolleginnen, von denen drei mit nahezu ihrer gesamten Stundenzahl den kompletten Lernfeld-Bereich abdeckten. Die Vorteile eines kleinen Teams lagen auf der Hand. Die kurzen Informationswege und wöchentliche Teamsitzungen führten schnell zu einer Einigkeit unter den Kolleginnen, zu relativ hoher Abgestimmtheit und Verlässlichkeit gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Dadurch bildete sich bei Lehrerinnen und Schülerinnen eine gewisse Sicherheit und Selbstverständlichkeit im Umgang mit dem Lernkonzept aus. Hilfreich waren auch regelmäßige SELKO/KomLern-Sitzungen des LI, auf denen ein Austausch mit anderen involvierten Kolleginnen stattfand, und die konzeptionelle Arbeit der innerschulischen SELKO/KomLern-Gruppe, die vom LI begleitet wurde.

Die Schülerinnen und Schüler wurden bereits vor Beginn des Schuljahres über das neue Lernkonzept informiert. Gemeinsam mit den Eltern führten wir Bewerbungsgespräche, in denen wir herausfinden konnten, wie hoch das Interesse an einer Ausbildung zum Friseur bzw. zur Friseurin überhaupt war. Gleichzeitig teilten wir ihnen unsere Erwartungen, Anforderungen und Arbeitsweisen mit. Zum Ende des Bewerbungsgesprächs unterschrieben Schülerinnen und Schüler, Eltern und die jeweilige Teamkollegin eine Vereinbarung, in der einige Regeln und Verhaltensweisen aufgeführt waren. Dadurch erhofften wir uns eine gewisse Verbindlichkeit, eine höhere Akzeptanz und erste Eigenverantwortlichkeit für das selbstständige Lernen, das auf die Schülerinnen und Schüler zukommen würde.

Am ersten Schultag wurden die Schülerinnen und Schüler erneut über die „besondere“ Art des Lernens im AVJ informiert, es wurde geklärt, was Module, Kompetenzraster, Checklisten, Lernjobs und Zertifikate bedeuten (vgl. Anlage). Außerdem baten wir die Schülerinnen und Schüler, uns bei der Entwicklung und Verbesserung des neuen Konzeptes tatkräftig zu unterstützen. Insbesondere nach jedem Modul forderten wir sie auf, uns ein Feedback zu geben (vgl. Anlage). Auch im Lerncoaching war immer wieder Thema, wie die Schülerinnen und Schüler mit dem selbstständigen Lernen zurechtkommen. Einerseits dienten diese Feedbacks der Verbesserung unserer Lernmaterialien sowie unserer Zusammenarbeit im Team und mit den Schüler/-innen. Andererseits war unsere Absicht, dass die Schüler/-innen das selbstorganisierte Lernen als Lernkultur verinnerlichen. Die wiederholte bewusste Auseinandersetzung mit dem Konzept und das Einbeziehen der Schülerinnen und Schüler sollten zu einer Betroffenheit und dem selbstverständlichen Umgang mit dem Lernkonzept führen. Im Laufe des Schuljahres haben wir festgestellt, dass bei den Schülerinnen und Schülern tatsächlich eine Verinnerlichung stattgefunden hatte. Problemlos stellten sie interessierten Kollegen und Kolleginnen und neuen Schülerinnen und Schülern das Konzept des selbstorganisierten Lernens mit Hilfe kleiner Präsentationen vor.

Nach anfänglicher Euphorie, in der die Schülerinnen und Schüler das ungewohnt freie Arbeiten genossen und ihnen auch bewusst geworden war, was es mit dem selbstorganisierten Lernen auf sich hat, wünschte sich ein Teil jedoch auch eine klassische Unterrichtsorganisation zurück, in der die Lehrerinnen ihnen die Verantwortung für ihr Lernen abnehmen.

Diskussionen ergaben sich auch aus dem Verhalten einer Schülergruppe, die schnell anfang, die Selbstlernzeiten anders (als geplant) zu gestalten. Sie nutzten den ungewohnten Freiraum für Aktivitäten, wie z.B. Karten spielen oder schminken:

- Wie viel Eigenverantwortlichkeit wollten und konnten wir zulassen?
- Waren die Schülerinnen und Schüler überhaupt in der Lage, mit dieser Freiheit umzugehen?

Wir lernten, dass dieses Schülerklientel mehr Struktur braucht als im Wochenplan ausgewiesene Selbstlernzeiten und bereit gestellte Selbstlernmaterialien. Immerhin brachte die Mehrheit unserer Schülerinnen und Schüler keine bzw. kaum Erfahrung in punkto selbstorganisiertes Lernen in der Schule mit.

So entwickelten wir nach und nach Organisations- und Strukturierungshilfen. Nach dem ersten Durchlauf sahen wir z.B. davon ab, alle Arbeits- und Infoblätter zu kopieren und bereitzulegen, denn die Schülerinnen und Schüler waren nicht so wie geplant vorgegangen und hatten sich ein Aufgabenblatt nach dem anderen geholt und bearbeitet, sondern alle hatten sich alles auf einmal genommen und es herrschte ein unglaubliches Chaos.

Wir entwickelten Lernjobs im Umfang von zwei bis zehn Seiten (vgl. Anlage), die gleich getackert verteilt wurden und verteilten Heftstreifen, damit die Schülerinnen und Schüler alle Lernjobs und die dazugehörige Checklisten zusammen heften konnten. Auch hielten wir die Lernjobs in den ersten Modulen eher einfach, damit die Schülerinnen und Schüler sich zu Beginn in erster Linie mit der Selbstorganisation auseinandersetzten und nicht bereits die Inhalte zu schwierig fanden. Außerdem bestand die Möglichkeit für die Schülerinnen

und Schüler ihre Materialien in der Schule zu lassen. So verringerte sich die Quote derer, die ihre Unterlagen ständig zu Hause ließen. Außerdem setzten wir zeitliche Limits für die Bearbeitung eines Moduls und gaben frühzeitig die Termine für die Zertifikatsprüfungen bekannt.

Alle Lernjobs, Inputs und praktischen Anforderungen eines Moduls fassten wir auf einer Checkliste zusammen (vgl. Anlage). So konnten die Schülerinnen und Schüler einen schnellen Überblick gewinnen und außerdem sehen, welche Aufgaben zur Zulassung der Zertifikatsprüfung bearbeitet werden mussten und welche Teile zum Bonusmaterial gehörten. Dabei war die absolut übereinstimmende Nummerierung und Bezeichnung von Lernjobs, Inputs und praktischen Aufgaben auf der Checkliste sehr hilfreich. Erbrachte Leistungen mussten sich die Schülerinnen und Schüler durch eine Unterschrift der Lehrerinnen auf der Checkliste bestätigen lassen.

Eine wichtige Rolle für die praktischen Arbeiten spielten zusätzlich die sogenannten Selbsteinschätzungsbögen (vgl. Anlage). Nach der Fertigstellung einer praktischen Arbeit schätzten sich die Schülerinnen und Schüler auf einer Skala zunächst selbst ein und bekamen anschließend ein Lehrerfeedback inklusive Unterschrift. Anhand der Selbsteinschätzungsbögen konnten wir jetzt nachvollziehen, wie viel ein/e Schüler/in tatsächlich geübt hatte. Diese Kontrolle war notwendig geworden, weil bei vielen Schülerinnen und Schülern die Motivation, praktische Arbeiten immer weiter zu perfektionieren, sehr gering war und sie sehr schnell der Ansicht waren, bestimmte Arbeiten gut genug zu können.

Das Sammeln der Unterschriften diente zum einen der Selbstkontrolle, aber ebenso der Fremdkontrolle durch die Lehrerinnen, denn nur dokumentierte Leistungen wurden für die Zulassung zur Zertifikatsprüfung anerkannt. Anfangs erinnerten wir die Schülerinnen und Schüler noch häufig daran, sich die entsprechenden Unterschriften zu holen, später oblag es ihrer eigenen Verantwortung.

Tatsächlich hatten nach und nach die meisten Schüler/-innen das System verstanden und holten die Unterschriften rechtzeitig ein.

Auf die unterschiedlichen Kompetenzen in Bezug auf das Organisieren der Selbstlernzeiten, reagierten wir mit der Einteilung der Lerngruppe in eine Basis- und eine Leistungsgruppe, die wir räumlich voneinander trennten. Das hatte den Vorteil, dass wir Lehrerinnen einzelne Schülerinnen und Schüler, die in der Gesamtgruppe nicht aufgefallen sind, intensiver unterstützen konnten.

Trotzdem blieb bei einigen Schülerinnen und Schülern die Arbeitsorganisation in den Selbstlernzeiten ein Problem. Manche zogen es vor, Modell zu sein, um im Anschluss mit einer schicken Frisur in den Nachmittag zu gehen, anstatt selbst zu üben. Dies versuchten wir anfangs durch aufgehängte Listen zu regulieren, in die sich Modelle und Stylisten jeweils eintragen mussten. So hatten wir zumindest einen Überblick. Zufriedenstellend war die Situation dennoch nicht, deshalb entwickelten wir den Tagesplan (vgl. Anlage). Nun waren die Schülerinnen und Schüler gezwungen, die Selbstlernzeit inhaltlich und mit Zeitangabe zu planen. Anschließend musste die Planung von einer Lehrerin gegengezeichnet werden. Somit war es nicht mehr so leicht möglich durch das System zu schlüpfen, weil alle Schülerinnen und Schüler ihre Planung zeigen mussten. Am Ende der Selbstlernzeit sollten die Schülerinnen und Schüler überprüfen, ob sie ihre Ziele erreicht hatten, was sie an diesem Tag gelernt und was sie sich für das nächste Mal vornahmen. Diese Ergebnisse mussten wiederum der Lehrerin vorgelegt werden.

Viele Schülerinnen und Schüler fanden das Ausfüllen des Tagesplanes mühsam und hatten wenig Lust dazu, auch war es schwierig, ihnen den Sinn einer Planung zu vermitteln. Wir Lehrerinnen empfanden dieses Instrument als sehr hilfreich, auch wenn das permanente Einfordern sehr anstrengend war.

3

Fazit

Trotz mancher Widrigkeiten und dem anfangs hohen Maß an Mehrarbeit hatten wir immer das Gefühl, auf dem richtigen Weg zu sein. Durch die intensive individuelle Zuwendung konnten wir Potenziale schneller aufdecken und die Schülerinnen und Schüler optimal fördern und fordern. Wir konnten das Lernkonzept zunehmend an das Schülerklientel des Ausbildungsvorbereitungsjahres anpassen, weil wir unsere Arbeit kontinuierlich evaluierten und weiterentwickelten. Dadurch erreichten wir eine hohe Selbstständigkeit der Schüler/-innen und eine gute Vermittlungsquote in Ausbildung und geeignete Anschlussmaßnahmen. Insofern hat sich gezeigt, dass das Lernkonzept auch mit relativ lernschwachen Schüler(inne)n umsetzbar ist. Wir finden es schade, dass es das AVJ in Zukunft nicht mehr geben wird!

Hille Flemming
Hedwig Schmitt

**Erfahrungen mit
der Umsetzung
des SELKO-Lern-
konzeptes**

im Ausbildungsvor-
bereitungsjahr:

Körperpflege im Lern-
bereich I an der W8

Berufliche Schule Burgstraße (W8),
Hamburg

UNTERRICHTSMATERIAL

Ausbildungsvorbereitungsjahr Körperpflege [W8 - Lernbereich I]

Hille Flemming & Hedwig Schmitt

An die Klasse V9A1,

zu Beginn des Schuljahres haben wir euch erklärt, dass ihr hier im **Ausbildungsvorbereitungsjahr** selbstständig lernen dürft. Das heißt, ihr könnt innerhalb eines Moduls sehr selbstbestimmt festlegen, was ihr zu welchem Zeitpunkt lernen bzw. üben wollt. Wir sagen euch, was wir erwarten, aber wie ihr das erreicht, liegt in eurer Hand.

Der Grund dafür, weshalb wir das so machen, ist ganz einfach:

Ihr lernt Verantwortung für euer Tun zu übernehmen. Das ist sehr wichtig, denn im weiteren Verlauf eures Lebens wird euch auch niemand anleiten und euch sagen, was ihr machen sollt.

Ihr werdet auf euch selbst gestellt sein, und wenn man nicht gelernt hat, Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen, wird man im Leben höchstwahrscheinlich nicht weit kommen.

Selbstverantwortetes Lernen ist eine große Herausforderung, da es oft mühsamer erscheint als das, was die meisten von euch in der vorherigen Schule kennen gelernt haben. Tatsächlich ist es aber so, dass sich nur dann ein Lernerfolg einstellt, wenn man lernen will.

Aber selbstverantwortetes Lernen muss geübt und angeleitet werden.

Als Hilfsmittel dafür habt ihr die Checkliste und den sogenannten Timeplanner. Auf der Checkliste seht ihr, was ihr in diesem Modul lernen könnt und in den Timeplanner tragt ihr täglich ein, was ihr lernen bzw. üben möchtet. Es ist sehr wichtig zu planen, denn nur wenn ihr planvoll vorgeht, nutzt ihr die Zeit optimal und werdet zur Prüfung zugelassen.

Nehmt euch bitte die Zeit zu überlegen, was ihr machen und schaffen wollt und schreibt eure Ziele genau auf. Versucht täglich etwas dazu zu lernen bzw. euch in der Praxis zu steigern, indem ihr euch schwierigere Aufgaben sucht. Schätzt ein, wie lange etwas dauert und schreibt es in Klammern dazu. Schreibt am Ende des Tages auf, was ihr alles gelernt habt oder was ihr jetzt besser könnt. Damit dokumentiert ihr euren Lernfortschritt und wir Lehrerinnen können euch noch besser unterstützen.

Hille Flemming & Hedwig Schmitt

Datum _____



Was erledige und übe ich heute im LF- Unterricht?

Wie lange?

geschafft?



Was habe ich heute gelernt? Und was kann ich jetzt besser als vorher?



Für morgen nehme ich mir Folgendes vor:

Unterschrift der Schülerin, des Schülers

Unterschrift der Lehrerin, des Lehrers

Modul: Planen und Gestalten von Frisuren

Checkliste

Voraussetzung für die Zulassung zur Zertifikatsprüfung ist die vollständige Bearbeitung des Bereichs Basiswissen.

Bitte eintragen Name Datum

Einsteiger

P*1 Input **Einlegen** wurde besucht
abgezeichnet am von.....

P2 Input **Föhnen** wurde besucht
abgezeichnet am von.....

P3 Input **Flechten** wurde besucht
abgezeichnet am von.....

P4 Input **Hochstecken** wurde besucht
abgezeichnet am von.....

A1 LJ** **Werkzeuge & Materialien**
ist bearbeitet
abgezeichnet am von.....

A2 LJ **Frisurenurisse** ist bearbeitet
abgezeichnet am von.....

Aufsteiger

P2 **Föhnen** mit **drei unterschiedlichen Bürsten** wurde gezeigt
abgezeichnet am von.....

P3 Ein **Bauernzopf** kann geflochten werden
abgezeichnet am von.....

B1LJ **Stylingprodukte** ist bearbeitet
abgezeichnet am von.....

B2LJ **Frisurenbeschreibung** ist bearbeitet
abgezeichnet am von.....

B3 Lernjob **Geschichte der Frisur**
ist bearbeitet
abgezeichnet am von.....

Profi

P1 Eine **Einlegetechnik** wurde erfolgreich am Übungskopf umgesetzt
abgezeichnet am von.....

P2 Eine **Föhnfrisur** ist erfolgreich erstellt
abgezeichnet am von.....

P4 Eine **Steckfrisur** ist erfolgreich erstellt
abgezeichnet am von.....

BasisWissen

* für Praxis

** für Lernjob

Bonus

P1 Eine **Einlegefrisur** wurde nach einer Vorlage erstellt
abgezeichnet am von.....

P3 Ein **Ährenzopf** kann geflochten werden
abgezeichnet am von.....

P4 Eine **Hochsteckfrisur** kann nach Anleitung erstellt werden
abgezeichnet am von.....

P5 Eine **Phantasiefrisur** wurde geplant und erstellt
abgezeichnet am von.....

Modul: Durchführung einer Haarwäsche

Bitte eintragen Name Datum

Auswertung

Beantworte die folgenden Fragen ausführlich.

- ➊ Was habe ich dazu gelernt?
.....
.....
.....

- ➋ Wie sicher fühle ich mich jetzt in diesen Themen?
.....
.....
.....

- ➌ Wie bin ich mit den Lernmaterialien zurecht gekommen?
Was war schwierig, was fiel mir leicht?
.....
.....
.....
.....

Achtung! Drei Fragen haben wir noch ... auf der nächsten Seite



Modul: Durchführung einer Haarwäsche

Bitte eintragen Name Datum

Auswertung Seite 2

4 Wie bin ich mit der Checkliste zurecht gekommen? Begründung!

.....
.....
.....
.....

5 Folgende Fragen habe ich noch:

.....
.....
.....
.....

6 Das sind meine Verbesserungsvorschläge:

.....
.....
.....

Modul: Planen und Gestalten von Frisuren

Lernjob B2 - Frisurenbeschreibung

Bitte eintragen

Name

Datum

Auszug aus einem Lernjob

1 Die folgende E-Mail fand ich im Internet:

Hallo!

Geht euch das auch so? Wenn man beim Friseur sitzt und gefragt wird, wie es denn werden soll... Ich weiß nie, wie ich es richtig beschreiben soll...

Immer nur so ein vages „da kürzer“ und „dort kürzer“... Irgendwie herrscht auf dem Gebiet bei mir ne große Wortarmut.

Wie verhaltet ihr euch da beim Friseur?

☺.raja.

<http://www.med1.de/Forum/Schoenheit.Wohlfuehlen/>

Hier fehlen ☺.raja. ganz klar die Worte, um ihrem Friseur zu beschreiben, wie ihre neue Frisur aussehen soll. Das ist auch nicht weiter schlimm, denn ☺.raja. ist ja kein Profi.

Der Stylist hingegen sollte unbedingt in der Lage sein, seiner Kundin zu erklären, wie er sich ihre neue Frisur vorstellt. Denn schließlich soll er sie ja beraten können und Vorschläge machen. Außerdem können so Missverständnisse vermieden werden.

Aber auch Friseure untereinander benutzen bestimmte Vokabeln und fachliche Ausdrücke, wenn sie sich über Frisurengestaltung und Trends unterhalten.

Modul: Planen und Gestalten von Frisuren

Lernjob B2 - Frisurenbeschreibung

Bitte eintragen Name Datum

Auszug aus einem Lernjob Seite 2

Unter **www.cosmoty.de** siehst du eine unvollständige Frisurenbeschreibung. Trage die fehlenden Begriffe (siehe unten) in die passenden Lücken ein.

Aufgabe

Lockiger Bob mit viel Bewegung in den

Hier sieht man den Pagenkopf mit viel im oberen Bereich. Die Haare wurden auf geschnitten, die Seiten sind schmal gehalten worden. Das gesamte Volumen ist am und damit ist eine große Frisiervielfalt auch garantiert.

Für einen besseren Halt Schaumfestiger ins nasse Haar geben.

Leichte im Deckhaar bringen Veränderung in den Look! Die Haare auf Papilloten bzw. Heißwickler drehen. Danach nur vorsichtig mit einem grobzinkigen Kamm ein wenig „in Bewegung“ bringen. Der wird glatt über die Rundbürste gefönt. Die Locken vorsichtig durchkämmen, mit Perlglanzgel auf den Handflächen über das Haar streichen.

Bitte die Begriffe → richtig verwenden!

Fülle Locken Kinnlänge Pony Oberkopf Längen

Modul: Planen und Gestalten von Frisuren

Lernjob B2 - Frisurenbeschreibung

Bitte eintragen

Name

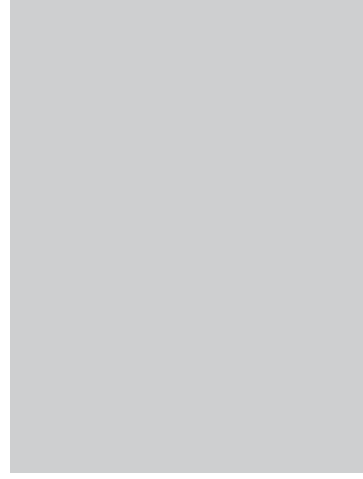
Datum

Auszug aus einem Lernjob

Seite 3

Aufgabe

Schneide aus Zeitschriften 2 Frisuren aus, in denen jeweils mindestens 3 Frisurenelemente enthalten sind.



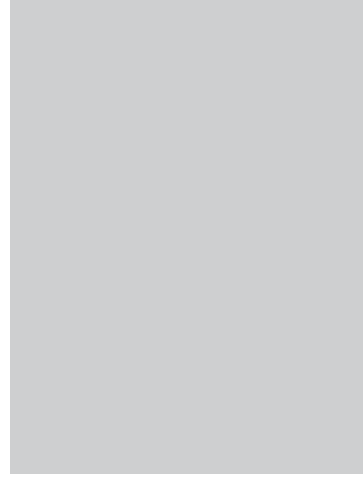
Diese Frisur hat folgende Frisurenelemente

.....

.....

.....

.....



Diese Frisur hat folgende Frisurenelemente

.....

.....

.....

.....

Modul: Planen und Gestalten von Frisuren

Lernjob B2 - Frisurenbeschreibung

Bitte eintragen

Name

Datum

Auszug aus einem Lernjob Seite 4

Zum Beschreiben der Wirkung einer Frisur eignen sich folgende Adjektive (Eigenschaftswörter) besonders gut, z.B. **streng, sachlich, hart, ruhig, weich, anschmiegsam, locker, schwungvoll, harmonisch, originell** oder **auffällig**.

Gehe im Internet auf die Seite **<http://www.cosmoty.de/frisuren/>**, dort findest du Frisurenbeschreibungen. Notiere dir mindestens 10 weitere Adjektive, die zur Beschreibung der Wirkung einer Frisur ebenfalls perfekt passen.

Aufgabe

Aufgabe

Finde außerdem jeweils 2 Überschriften für

- 1 ... langhaar Frisurenstyles
- 2 ... kurzhaar Frisurenstyles
- 3 ... Styles für mittellanges Haar

Modul: Planen und Gestalten von Frisuren

Lernjob B2 - Frisurenbeschreibung

Bitte eintragen Name Datum

Auszug aus einem Lernjob Seite 5

3 Erstellen einer Frisurenbeschreibung

Damit eine Frisurenbeschreibung keinen unübersichtlichen und unsortierten Eindruck macht, ist es sinnvoll, eine bestimmte Gliederung einzuhalten. Gehe bei einer Frisurenbeschreibung in dieser Reihenfolge vor:

- Kurzhaarfrisur, Langhaarfrisur, mittellanges Haar?
- innerer und äußerer Umriss (s. Lernjob: Frisurenformen)
- lockig, wellig oder glatt?
- Welche Frisurenelemente gibt es noch?
- Welche Farbe?
- Wie wirkt die Frisur?

Suche dir eine Frisur aus einer Zeitschrift aus, klebe sie auf ein weißes Blatt Papier und hefte es als letzte Seite an diesen Lernjob. Fertige für diese Frisur eine Frisurenbeschreibung an. Beachte dabei die Reihenfolge.

.....

.....

.....

.....

.....

Falls Du noch mehr Platz zum Schreiben benötigst, kannst du auf der nächsten Seite weiter schreiben →

Auswertung des Moduls: Planen und Gestalten von Frisuren

Durchführung einer Präsentation

Bitte eintragen Name Datum

Was zu tun ist:

Du sollst zu einem Themenbereich der Lernjobs aus dem Modul **Planen & Gestalten von Frisuren** eine Präsentation durchführen.

Hierbei soll deutlich werden, dass du den Lernstoff verstanden und gedanklich durchdrungen hast. Es ist wichtig, dass du verständlich erklärst, worum es geht. Du kannst dabei auch Hilfsmittel wie Plakat, Frisurenfotos usw. verwenden. **Der Schwerpunkt liegt jedoch auf dem Inhalt**, deshalb plane nicht zuviel Zeit für solche Dinge, wie Plakatgestaltung ein!

Wähle dir einen Themenbereich aus, den du schaffen kannst. Mache es dir nicht zu leicht, indem du nur einen sehr kleinen bzw. einfachen Teil bearbeitest, denn das wird bei der Bewertung berücksichtigt! Wir möchten sehen, dass du dich bemüht hast, dein Bestes zu geben.

Die Präsentation soll ca. fünf Minuten dauern. Am Ende werden noch Fragen gestellt, entweder zum Verständnis oder um zu prüfen, ob du auch tatsächlich alles verstanden hast.

Beachte unbedingt auch die Regeln für eine gute Präsentation, denn auch dieser Bereich fließt in die Bewertung ein.

Wir wünschen dir viel Erfolg!

Individualisiertes Lernen an der Staatlichen Gewerbeschule Kraftfahrzeugtechnik

1 Einleitung

Als wir uns im Sommer 2007 entschlossen, individualisierten Unterricht bei den Kfz-Mechatronikern im Lernbereich I auszuprobieren, waren wir uns schnell einig, dass dies nur integrativ zum Lernfeldunterricht umsetzbar sein kann. Die Lernfelder waren bei uns gerade so weit entwickelt, dass es schwer vermittelbar gewesen wäre, wenn wir nun gesagt hätten, wir möchten alles wieder komplett neu gestalten. Zudem waren und sind wir von der Ausarbeitung und Umsetzung der Lernfelder überzeugt.

2 Lernraster: Individualisierung im Lernfeld-Unterricht

Ein wesentliches Problem bestand nun darin, dass es scheinbar niemanden gab, der sich bereits mit individualisiertem Lernen in Zusammenhang mit handlungs- und prozessorientiertem Lernfeldunterricht beschäftigt hatte. Dies bedeutete für uns, dass wir als erstes versuchten, ein Kompetenzraster zu erstellen. Schnell fiel uns hierbei auf, dass Kompetenzraster einen Lernbereich eher fachsystematisch abbilden, mit unseren Lernfeldern also nicht kompatibel waren. Wie sollten also die Schülerinnen und Schüler mit einem fachsystematisch aufgebauten Kompetenzraster arbeiten können, während die abgebildeten Inhalte über verschiedene Lernsituationen in unterschiedlichen Lernfeldern zum Tragen kommen? Die Lösung hierfür war eigentlich banal, aber wirkungsvoll. Statt nun zu versuchen, ein Kompetenzraster für einen Lernbereich aufzubauen, haben wir kleinere Raster zu jeder Lernsituation geschrieben. Diese Raster nennen wir „Lernraster“ (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Lernraster (siehe S. 51)

Links oben im Raster formulieren wir ein übergeordnetes Lernziel für eine Lernsituation. Darunter werden Teillernziele aufgeführt, und zwar so, dass die Schülerinnen und Schüler dieses verstehen. Die Lernraster beinhalten bei uns vier Kompetenzstufen, wobei die ersten drei die Lernfeldinhalte abdecken. In der vierten Stufe haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihr Wissen in den entsprechenden Gebieten weiter zu vertiefen. Diese Inhalte gehen über die eigentlichen Anforderungen eines Mechatronikers hinaus. Hierdurch haben wir die Möglichkeit, leistungsstarke Schülerinnen und Schüler weiter zu fördern.

3 Lernplattform

Da die Schülerinnen und Schüler jeweils nur zwei bis drei Wochen an der Schule sind und anschließend für vier bis sechs Wochen im Betrieb, haben wir eine internetbasierte Lernplattform erstellt, um einen kontinuierlichen Lernprozess gewährleisten zu können. Auf dieser Plattform (vgl. www.kfz-lernwerkstatt.de) finden die Lernenden die Lernraster mit den entsprechenden Lernjobs zum Ausdrucken (vgl. Anlage). Sie können sich in einem Forum austauschen, Informationen aus einer Wissensdatenbank entnehmen und ihre Kenntnisse in Onlinetests prüfen. Die Wissensdatenbank basiert auf einem System, welches auch bei „Wikipedia“ eingesetzt wird.

Lernfeld 3 Prüfen und Instandsetzung elektrischer und elektronischer Systeme

Lernsituation 2 Nachrüsten von Tagfahrlicht

Lernraster LF3-LS2-0100-LR

Name Klasse Datum

	Ergebnis Selbstüberprüfung Deshalb folgt daraus →	Ich habe noch keine Ahnung (0 bis 49) Ich schaffe mir eine Basis und bearbeite zur Festigung	Ich habe noch Lücken (50 bis 75) Ich informiere mich und bearbeite	Ich bin schon ganz gut (76 bis 100) Ich festige mein Wissen	So werde ich Profi (mehr als 100) Ich kann meine Kenntnisse erweitern	<input checked="" type="checkbox"/> am
Selbsteinschätzung: Ich kann an einer Beleuchtungsanlage unter Berücksichtigung der gesetzlichen Bestimmungen ein Tagfahrlicht nachrüsten		LF3-LS2-0100-A1-LJ-1 LF3-LS2-0100-A1-LJ-2	LF3-LS2-0100-B1-LJ-1 LF3-LS2-0100-B1-LJ-2 LF3-LS2-0100-B1-LJ-3	LF3-LS2-0100-C1-LJ-1	LF3-LS2-0100-D1-LJ-1	
1 Ich kann die gesetzlichen Bestimmungen zur Erweiterung einer Beleuchtungsanlage herausuchen und problembezogen anwenden. Ich kann aus Informationsmaterial die Anbauposition für das Taglicht ermitteln.		LF3-LS2-0100-A2-LJ-1	LF3-LS2-0100-B2-LJ-1	LF3-LS2-0100-C1-LJ-1 LF3-LS2-0100-C2-LJ-2	LF3-LS2-0100-D1-LJ-1 LF3-LS2-0100-D2-LJ-2	
2 Ich kenne die elektrischen Komponenten des Tagfahrlichts.		LF3-LS2-0100-A3-LJ-1 LF3-LS2-0100-A3-LJ-2	LF3-LS2-0100-B3-LJ-1	LF3-LS2-0100-C3-LJ-1	LF3-LS2-0100-D3-LJ-1	
3 Ich kann mit Hilfe einer Einbauanleitung den Stromlaufplan des Golfs um elektrische Komponenten erweitern.		LF3-LS2-0100-A4-LJ-1	LF3-LS2-0100-B4-LJ-1	LF3-LS2-0100-C4-LJ-1	LF3-LS2-0100-D4-LJ-1	
4 Ich kenne die elektrischen Eigenschaften einer Beleuchtungsanlage in der Diodenbauweise.						

Abbildung 1: Lernraster

Diese Datenbank wird von Schülerinnen und Schülern gefüllt und auch von ihnen überprüft.

Neben den Lernrastern mit Lernjobs und dem Arbeiten mit der Online-Plattform unterstützen wir die Schülerinnen und Schüler durch individuelle Lernstands- und Coachinggespräche. Zusätzlich führen die Lernenden ein Portfolio, in dem sie ihre Ergebnisse und Leistungen und somit ihren Lernfortschritt dokumentieren.

4 **Aufbau des Portfolios**

Unsere Schüler dokumentieren ihren Lernfortschritt in einem Prozessportfolio (zum Aufbau des Portfolios vgl. Anlage). Dieses Portfolio wird nach Lernfeldern sortiert und beinhaltet zuerst eine Übersicht über die bisher erfolgten Leistungen und Arbeiten in diesem Lernfeld. In dieser Übersicht, dem Lernstandsmonitoring (vgl. Anlage), werden sowohl dem Lernenden als auch dem Lernbegleiter Lernschritte aufgezeigt. Die Übersicht hilft zudem einem „externen“ Coach bei der Beratung der Schüler. Darüber hinaus finden sich in dem Portfolio Klassenarbeiten und Ausarbeitungen wieder sowie die zu diesem Lernfeld dazugehörigen Lernraster mit den bearbeiteten Lernjobs, wobei einige Schülerinnen und Schüler die Lernjobs separat abheften (**vgl. zusätzlich die KomLern-Portfolio-Materialien von Kober in der Anlage ab Seite 65 ff**).

Da bei uns die Lernraster Inhalte von Klassenarbeiten und später natürlich auch der Prüfungen abbilden, arbeiten die Schüler/-innen intensiv mit ihrem Portfolio.

5 **Vier Säulen des Lernfeldunterrichts**

Insgesamt betrachtet haben wir so unseren werkstattprozessorientierten Lernfeldunterricht um vier Bereiche erweitert (vgl. Abb. 2).

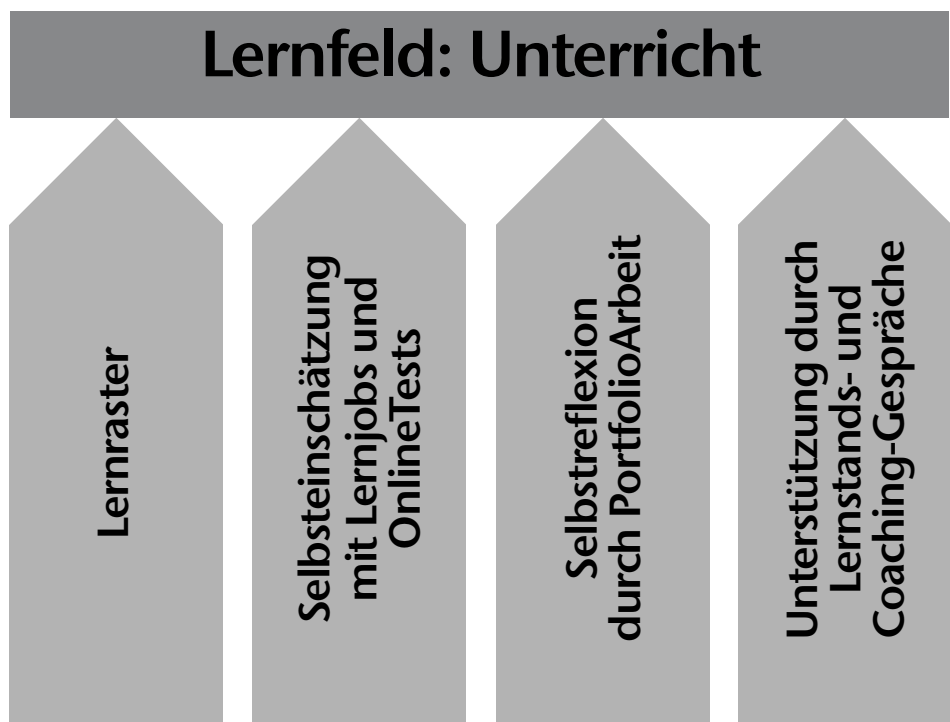


Abbildung 2: Erweiterter Lernfeldunterricht

6 Lernraster, Lernplattform und Portfolio im Lernfeldunterricht

Die Lernsituationen unseres Lernfeldunterrichts orientieren sich überwiegend an beruflichen Arbeitsprozessen und bilden somit Handlungszyklen ab. Innerhalb dieses Zyklus kommen unterschiedliche Unterrichtsmethoden zum Einsatz, wie zum Beispiel Lehrervortrag, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, aber auch selbstorganisiertes Arbeiten. Der gesamte Prozess wird mehr oder weniger im Klassenverband durchgeführt, der „Taktgeber“ ist die Lernsituation. Am Ende des Arbeitsprozesses sollen die Schüler/-innen ihre Arbeit reflektieren. Hier kommen besonders unser Lernraster und die Arbeit mit dem Portfolio zum Einsatz. Mit Hilfe des Lernrasters reflektieren die Schülerinnen und Schüler die Lernsituation und überdenken ihren Wissensstand, welchen sie selbst einschätzen. Aufgrund dieser Selbsteinschätzung wählen sie Lernjobs aus. Durch die Bearbeitung dieser Aufgaben erhalten die Lernenden eine direkte Rückmeldung zu ihrer Selbsteinschätzung. Die Arbeit mit dem Portfolio ergänzt diese Phase. Darüber hinaus verbindet das Portfolio auch die Lernsituationen miteinander, so dass die Schülerinnen und Schüler diese besser vernetzen und Gelerntes somit nachhaltiger verfügbar ist.

7 Einführung und Verankerung des individualisierten Unterrichts in den Schulalltag

Wir haben 2007 mit einer Projektklasse angefangen. Dadurch, dass das SELKO-Team in unterschiedlichen Lehrerteams unterrichtet, haben wir unser Konzept auf aktuell 12 Klassen ausweiten können. Ziel ist es, dass alle Schülerinnen und Schüler der Schule individualisiert arbeiten können. Um dies zu erreichen, haben wir das Projekt bei mehreren Gelegenheiten vorgestellt. Während eines Treffens im Rahmen einer Lernortkooperation kam unser Vorgehen und insbesondere das Arbeiten mit der Lernwerkstatt derart gut an, dass auch von dieser Seite der dringende Wunsch an uns herangetragen wurde, doch allen Schülerinnen und Schülern hierzu einen Zugang zu ermöglichen. Auf der letzten Bildungsgangkonferenz schließlich hat die erweiterte Schulleitung um aktive Unterstützung gebeten. Zugegen waren auch Schüler/-innen einer Projektklasse, die aus dem Alltag berichtet haben und sich dabei sehr positiv über das Vorgehen äußerten. Der einzige Kritikpunkt unserer Schüler war, dass nicht ausreichend Material vorhanden sei. Daraufhin haben sich über 50 Prozent der Kolleginnen und Kollegen bereit erklärt, an der Ausarbeitung von Lernrastern, Lernjobs, Online-Tests und vielem mehr mitzuarbeiten. Dies stimmt uns hoffnungsvoll, in wenigen Jahren den Unterricht für die Kraftfahrzeugmechatroniker komplett für alle Klassen umgestellt zu haben.

Martin Frei

Individualisiertes Lernen

an der Staatlichen Gewerbeschule
Kraftfahrzeugtechnik (G9), Hamburg

Aufbau des Portfolios

1

Sinn und Zweck des Portfolios

- Reflexion des Lernprozesses
- Verortung in der LernLandschaft

2

Aufbau des Portfolios

- Lernfeld
 - Lernstandsmonitoring
 - Arbeiten
 - Klassenarbeiten
 - Präsentationen
 - ...
 - Lernraster
 - Lernjobs
- OnlineTestübersicht
- Vereinbarungen & Protokolle der Coaching-Gespräche

3

Lehrer-Schüler-Gespräch

- findet statt
- wird mindestens zweimal pro Schuljahr durchgeführt
 - ① Lernstandsgespräch
 - Stand
 - Weg
 - Ziel
 - ...
 - ② Coaching-Gespräch

Datum

⋮
⋮
⋮
⋮

Klasse

⋮
⋮
⋮
⋮

Name

Lernstandsmonitoring 1. Ausbildungsjahr

1 OnlineTest

Datum	Ergebnis

2 Klassenarbeiten

Datum	Thema	Ergebnis

3 Ausarbeitungen, Präsentationen usw.

Datum	Thema	Ergebnis

Datum	⋮ Klasse	⋮ Name
	⋮	⋮
	⋮	⋮
	⋮	⋮

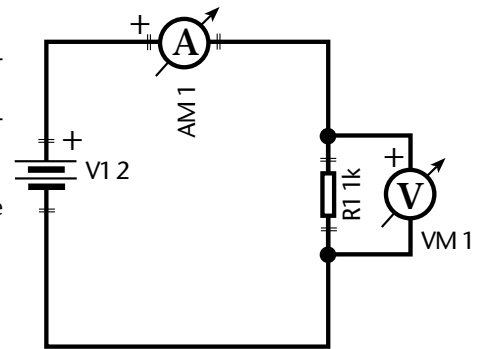
Lernjob (45 Minuten) Lernraster LF3-LS1-0100-CH

→ Ich schaffe mir dazu eine Basis und bearbeite zur Festigung ⑥

Das Ohm'sche Gesetz

Im Ohm'schen Gesetz werden die Abhängigkeiten der elektrischen Grundgrößen Spannung, Strom und Widerstand zueinander beschrieben.

Aufgabe: Bauen Sie in TINA nebenstehende Schaltung auf.



Für die Messreihen müssen Sie die Werte der Spannungsquelle und des Widerstands verändern. Klicken Sie hierfür einfach doppelt auf das Bauteil und geben Sie den neuen Wert ein. Geben Sie für den Widerstand zunächst **1kΩ** ein.

Stellen Sie die Spannungsquelle auf die in der Tabelle angegebenen Werte ein und notieren Sie entsprechend die sich ergebenden Stromwerte.

U [V]	2	4	6	8	10	12
I [mA]						

Für einen konstanten Widerstand gilt:

→ Je die Spannung ist, desto ist der Stromfluss.

Man sagt hierzu auch, dass sich der Strom **direkt proportional** zur Spannung verhält.

$I \approx U$

Datum _____ Klasse _____ Name _____

Lernjob Seite 2 Lernraster LF3-LS1-0100-CH

→ Ich schaffe mir dazu eine Basis und bearbeite zur Festigung ⑥

Stellen Sie nun die Spannungsquelle auf **12 V** ein.
Verändern Sie entsprechend der Tabelle die Werte für den Widerstand und notieren Sie sich jeweils die Höhe des Stromflusses.

R [kΩ]	1	2	3	4	5	10
I [mA]						

Für eine konstante Spannung gilt:

→ Je der Widerstandswert ist, desto ist der Stromfluss.

Man sagt hierzu auch, dass sich der Strom **umgekehrt proportional** zum Widerstandswert verhält.

$$I \approx \frac{1}{R}$$

Aus diesem Zusammenhang wurde das **Ohm'sche Gesetz** gebildet:

→ $I = \frac{U}{R}$

Entsprechend lassen sich aus dieser Formel für Stromstärke, Spannung und Widerstand folgende Formeln ableiten:

$$I = \frac{U}{R} \qquad R = \frac{U}{I} \qquad U = R \cdot I$$

Datum Klasse Name

Lernjob Seite 3

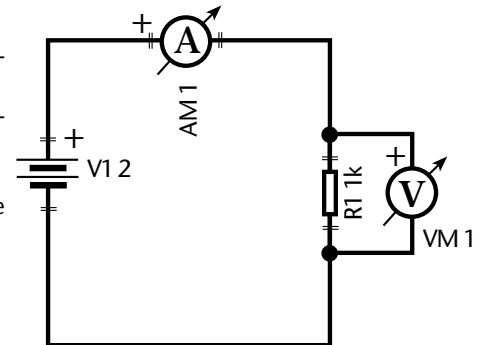
Lernraster LF3-LS1-0100-CH

→ Ich schaffe mir dazu eine Basis und bearbeite zur Festigung ⑥

Das Ohm'sche Gesetz

Im Ohm'schen Gesetz werden die Abhängigkeiten der elektrischen Grundgrößen Spannung, Strom und Widerstand zueinander beschrieben.

Aufgabe: Bauen Sie in TINA nebenstehende Schaltung auf.



Für die Messreihen müssen Sie die Werte der Spannungsquelle und des Widerstands verändern. Klicken Sie hierfür einfach doppelt auf das Bauteil und geben Sie den neuen Wert ein. Den Widerstand stellen Sie zunächst **1kΩ** ein.

Verändern Sie die Spannungsquelle anschließend entsprechend der in der Tabelle angegebenen Werte und notieren sich die daraus neuen Stromwerte.

U [V]	2	4	6	8	10	12
I [mA]	2	4	6	8	10	12

Für einen konstanten Widerstand gilt:

→ Je **größer** die Spannung ist, desto **größer** ist der Stromfluss.

Man sagt hierzu auch, dass sich der Strom **direkt proportional** zur Spannung verhält.

$$I \approx U$$

Datum

Klasse

Name

Lernjob Seite 4

Lernraster LF3-LS1-0100-CH

→ Ich schaffe mir dazu eine Basis und bearbeite zur Festigung ⑥

Stellen Sie nun die Spannungsquelle auf **12V** ein.

Verändern Sie entsprechend der Tabelle die Werte für den Widerstand und notieren Sie sich jeweils die Höhe des Stromflusses.

R [kΩ]	1	2	3	4	5	10
I [mA]	12	6	4	3	2,4	1,2

Für eine konstante Spannung gilt:

→ Je **größer** der Widerstand ist, desto **kleiner** ist der Stromfluss.

Man sagt hierzu auch, dass sich der Strom **umgekehrt proportional** zum Widerstandswert verhält.

$$I \approx \frac{1}{R}$$

Aus diesem Zusammenhang wurde das **Ohm'sche Gesetz** gebildet:

→ $I = \frac{U}{R}$

Entsprechend lassen sich aus dieser Formel für Stromstärke, Spannung und Widerstand folgende Formeln ableiten:

$$I = \frac{U}{R}$$

$$R = \frac{U}{I}$$

$$U = R \cdot I$$

Datum

Klasse

Name

Reinhard Kober

Portfolio-Material
aus dem Projekt
„KomLern“

Landesinstitut für Lehrerbildung
und Schulentwicklung

Beispiel

Gliederung einer Einleitung eines KomLern Portfolios

1. PUNKT

Begrüßung des Schülers / der Schülerin in der Schule

2. PUNKT

Was ist ein Portfolio und wem nützt es?

Mit Hilfe des KomLern Portfolios ...

■ zeigst du, was du kannst: Du dokumentierst deine Fähigkeiten und Kompetenzen.

■ dokumentierst du deine Leistungen, die du in der Schule, im Praktikum sowie außerhalb der Schule erbracht hast gegenüber Lehrern, Schülern, Eltern, Ausbildern usw..

■ wirst du dabei unterstützt, selbstständig deinen weiteren Weg zu planen und die weiteren Schritte selbst in die Hand zu nehmen und zu steuern.

■ fällt es dir leichter, den Übergang in eine weiterführende Schule, berufsbildende Bildungsmaßnahme oder eine Ausbildung zu planen.

- Orientierungshilfe in der neuen Schule und im Bildungsgang
 - systematische Dokumentation von Lernergebnissen und Lernwegen
 - Hilfe für selbsttätiges Lernen
 - Unterstützung in Beratungssituationen: Lehrpersonen, Ausbilder, Eltern, Schule, Berufsberatung
 - Instrument der Übergangsplanung Schule – Ausbildung / Beruf
 - Grundlage für die Leistungsbeurteilung
-

3. PUNKT

Einführung in den Bildungsgang

- Ziel des Bildungsgangs (inhaltlich)
 - Inhalt (LB1, LB2), Praktikum
 - Abschluss (formal / Berechtigungen für Übergänge)
 - Anforderungen / Erwartungen der Schule
-

4. PUNKT

Mögliche Hilfen / Unterstützungen, die die Schule bietet

5. PUNKT

Bewertung des Portfolios

- Bewertungskriterien, Bewertungszeitpunkt
-

6. PUNKT

Das Portfolio ist Eigentum der Schülerin / des Schülers

- Sie / er macht nur das öffentlich, was öffentlich gemacht werden soll
→ Vertraulichkeit
-

7. PUNKT

Aufbewahrungsort des Portfolios

BRIEF an DICH

Liebe / Lieber

Willkommen in unserer Klasse

Vor dir liegt dein KomLern PORTFOLIO – Aber was ist ein Portfolio?

Ein Portfolio ist eine Sammlung von Dokumenten unterschiedlichster Art aus dem Unterricht. Das Inhaltsverzeichnis gibt dir dazu einen Einblick. Auf jeden Fall hilft es dir, dein Ziel zu verfolgen ... **So**, dass du am Ende selbstbewusst sagen kannst: Ich weiß, was ich gelernt habe und was ich kann!

Wofür benötigst du ein Portfolio?

Mit den Arbeiten in diesem Ordner kannst du andere Leute von deinen Leistungen und Fähigkeiten überzeugen. In der Schule sind das deine Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Lehrerinnen und Lehrer. Wenn du allein oder zusammen mit deinem Lernberater die nächsten Lernziele planst, hilft dir dein Portfolio, die wichtigsten Ergebnisse festzuhalten, damit du sie im Blick behältst und sie dein Lernen unterstützen. Im Laufe der Zeit wirst du immer selbstständiger mit dem Portfolio arbeiten können.

Das Portfolio ist auch eine Art Leistungsausweis über die Schule hinaus. Deshalb findest du hier einen besonderen Ort für Arbeitsergebnisse, die dir besonders geglückt sind. Möglicherweise kannst du besondere Leistungen, die du außerhalb dieser Schule erbracht hast, mit einfügen. Auch sie dokumentieren die ganze Bandbreite deines Könnens.

Insbesondere künftigen Praktikumsbetrieben, Arbeitgebern, weiterführenden Schulen sowie Bildungsträgern und der Berufsberatung der Agentur für Arbeit kannst du so einen Einblick in deine Fähigkeiten und Fertigkeiten geben. Vielleicht interessieren sich auch Freunde und deine Familie dafür?

Damit das Portfolio aktuell ist und aktuell bleibt, wirst du immer wieder daran arbeiten. Ein Portfolio soll jederzeit zeigen, was du schon alles kannst. Ältere Materialien kannst du später entfernen und durch neue Beispiele deines Könnens ersetzen.

In welchen Fächern brauchst du das Portfolio?

Da dein KomLern-PORTFOLIO dich in allen Leistungsbereichen unterstützen soll, ist kein Fach ausgenommen.

Der Unterricht findet in zwei Lernbereichen statt:

Lernbereich 1

mit den beruflichen Fächern

- Produktion und Dienstleistungen
- Gestaltung und Planung
- Wirtschaft und Gesellschaft / Gesellschaft und Technik

Lernbereich 2

mit den allgemein bildenden Fächern

- Sprache und Kommunikation
- Fachenglisch
- Mathematik / Berechnungen
- Sport

Portfolio und Leistungsbeurteilung

Ein Portfolio führen heißt, es immer aktuell zu halten, so dass es zur wirklichen Hilfe wird. Das ist am Anfang sicher nicht ganz einfach, aber es ist lernbar. Deinen Lernzuwachs schriftlich zu dokumentieren und mündlich darüber Auskunft zu geben, ist eine schätzenswerte Leistung – diese Anstrengung soll auch durch eine Beurteilung festgehalten werden. Doch auf dem Weg dort hin legen wir Zwischenstopps ein:

Am Ende eines Monats stellen wir uns gegenseitig mit Hilfe unseres KomLern-PORTFOLIOS Zwischenergebnisse vor und unterstützen uns mit Feedbacks.

Das KomLern-PORTFOLIO ist deine persönliche „Visitenkarte“

Deshalb respektieren wir in der Klasse diesen Ordner als persönliches Eigentum! Nur mit ausdrücklicher Erlaubnis benutzen wir das KomLern-PORTFOLIO unserer Mitschüler und Mitschülerinnen. Für die Aufbewahrung steht ein besonderer Schrank zur Verfügung. Nach Rücksprache mit deinem Lehrer / deiner Lehrerin kannst du es auch mit nach Hause nehmen.

Wo bekomme ich Hilfe?

Neben deinen Fachlehrerinnen und Fachlehrern steht dir deine Klassenlehrerin bzw. dein Klassenlehrer, die Mentorin / der Mentor zur Seite.

Diese Lehrerinnen und Lehrer sind immer **dann** zuständig, wenn es um Fragen im Zusammenhang mit deiner Anwesenheit oder Abwesenheit und Zeugniserteilung geht.

Bereits zu Beginn deiner Lernzeit hier bei uns schauen wir an das Ende der Schulzeit:

- Wie sieht der Übergang aus?
- Was ist bis dahin zu tun?

Hier wird dich deine Lernberaterin, dein Lernberater begleiten.
Alle notwendigen Telefonnummern und Adressen findest du im Anhang.

Einen guten Start wünscht dir im Namen des Teams
aller Lehrerinnen und Lehrer deiner Klasse

Klassenlehrerin / Klassenlehrer

Meine Stärken

Sicher hast du schon die eine oder andere Anerkennung in und außerhalb der Schule erfahren. Es gibt Situationen, in denen du auf dich stolz warst, weil du dich angestrengt hast. Einige von euch sind nicht in Deutschland geboren. Vielleicht hast du dadurch etwas gelernt, was andere nicht haben oder nicht können.

Gib uns ein paar Beispiele!!

	Das kann ich gut	weiß ich	von anderen
1	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
2	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
3	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
4	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
5	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
6	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
7	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
8	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
9	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
10	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>

Berufsvorbereitungsschule

Allgemeine Ziel- und Lernvereinbarung

Die Schülerin / Der Schüler

Vorname, Name Klasse

vereinbart diese Ziel- und Lernvereinbarung mit

Frau / Herrn (Lehrerin / Lehrer)

1

Ziele setzen

Das möchte ich erreichen! Wo sehe ich Probleme und was möchte ich zuerst verändern? Meine Ziele an dieser Schule und in diesem Bildungsgang? Was möchte ich bis zum Schuljahresende erreichen?

.....
.....
.....

2

Maßnahmen festlegen

Was will ich tun, um diese Ziele zu erreichen? Worauf muss ich achten, damit es klappt?

.....
.....
.....

3

Hilfen und Unterstützung beschreiben

Wer kann mir konkret helfen? Was möchte ich, dass andere dafür tun? Wie können die Schule, die Lehrerinnen und Lehrer mich unterstützen?

.....
.....
.....

Unser neuer Termin ist



.....
Schülerin / Schüler

.....
Lehrerin / Lehrer

1 Auswertungsgespräch zur Lernvereinbarung

am

Ziele erreicht? In welchem Maße konnte ich meine Ziele bisher erreichen?

.....
.....
.....

Was war hilfreich? Was hat einen guten, positiven Einfluss gehabt?

.....
.....
.....

Was war störend? Was hat einen negativen Einfluss gehabt?
Warum konnte ich meine Ziele nicht (so gut) erreichen?

.....
.....
.....

Fortschreibung/ Abwandlung der Lernvereinbarung

Folgende Ziele und Maßnahmen möchte ich bekräftigen bzw. neu festlegen:

.....
.....
.....

Unser neuer Termin ist



.....
Schülerin / Schüler

.....
Lehrerin / Lehrer

Auswertung meiner Arbeit

Name

Aufgabe

.....

1 Wie ich diese Aufgabe bearbeitet habe

In dieser Reihenfolge habe ich die Aufgabe bearbeitet

.....

.....

Was ist mir schwer gefallen?

.....

.....

Wie habe ich mir geholfen?

.....

.....

2 Warum ich mir diese Aufgabe für mein Portfolio ausgesucht habe?

Was mir meiner Meinung nach daran gelungen ist

.....

.....

Fähigkeiten, die ich an dieser Aufgabe zeigen kann

.....

.....

3 Was ich anhand dieser Aufgabe gelernt habe

.....

.....

1. Schulhalbjahr 2010/2011

.....
Name

	Unterrichtsstunden laut Plan	Fehlstunden, entschuldigt	Fehlstunden, unentschuldigt	Verspätungen (Anzahl)
August 2010	_____	_____	_____	_____
September 2010	_____	_____	_____	_____
Oktober 2010	_____	_____	_____	_____
November 2010	_____	_____	_____	_____
Dezember 2010	_____	_____	_____	_____
Januar 2011	_____	_____	_____	_____
Summen	_____	_____	_____	_____

Von insgesamt..... Unterrichtsstunden habe ich in diesem Halbjahr
 Stunden entschuldigt gefehlt, das sind % der gesamten Unterrichtszeit.
 Stunden unentschuldigt gefehlt, das sind % der gesamten Unterrichtszeit.
 mal habe ich mich verspätet. Insgesamt bin ich 😊 😐 😞 Richtiges ankreuzen

Schülerin / Schüler
 Datum
 Eltern / Betreuer (Wenn Schülerin / Schüler nicht volljährig)

Zwischenbilanz

Bei einer Zwischenbilanz geht es um den Blick zurück und den nach vorn.
Mach dir ein paar Notizen für das Gespräch mit deiner Lernberaterin / deinem Lernberater

Frau / Herrn am

Ich arbeite seit mit meinem Portfolio.

→ Dabei habe ich gemerkt, dass

.....
.....
.....

→ Die Arbeit mit meinem Portfolio gefällt mir, weil

.....
.....
.....

→ Mir fällt es noch schwer

.....
.....
.....
.....

→ Wenn ich mein Portfolio mit anderen Portfolios vergleiche, fällt mir auf, dass

.....
.....
.....

KomLern PORTFOLIO

→ Bis zum nächsten Lernentwicklungsgespräch möchte ich

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

→ Ich kann über meine Kompetenzen (Fähigkeiten, Fertigkeiten) und meinen Lernfortschritt Auskunft geben:

ja, das kann ich das kann ich teilweise nein, das kann ich noch nicht

Bitte Zutreffendes ankreuzen

Datum

.....

.....
Schülerin / Schüler

.....
Lehrerin / Lehrer

Halbjahres-Bilanz

Bei einer Halbjahres-Bilanz geht es darum, sich neu „auf Kurs zu bringen“:
Wo stehe ich, was lief gut, was muss geändert werden. Mach dir ein paar Notizen
für das Gespräch mit deiner Lernberaterin / deinem Lernberater

Frau / Herrn am

→ Das waren wichtige Arbeiten am Portfolio:

.....
.....
.....

→ Das hat mir bei der Arbeit mit dem Portfolio gut gefallen:

.....
.....
.....

→ Das fand ich bei der Arbeit am Portfolio nicht so gut:

.....
.....
.....
.....

→ Anderen gefällt mein Portfolio, weil

.....
.....
.....

KomLern PORTFOLIO

Meine Rückmeldung zu deinem KomLern Portfolio

Portfolio von

beurteilt von am

→ Ich habe deine Arbeiten im Portfolio

- angesehen
- teilweise gelesen
- sorgfältig gelesen

→ Besonders gut gefallen hat mir

.....

.....

.....

.....

.....

→ Weniger gut gefallen hat mir

.....

.....

.....

.....

.....

KomLern PORTFOLIO

Meine Rückmeldung zu deinem KomLern Portfolio Seite 2

→ Was ich daraus lernen konnte

.....

.....

.....

.....

.....

→ Was mir noch aufgefallen ist

.....

.....

.....

.....

.....

→ Ein Tipp für dich

.....

.....

.....

.....

.....

Entstehung und Konstruktion eines Lernjobs am Beispiel „Schlüsselwörter markieren“

Wenn von mir Lernjobs für das Fach Sprache und Kommunikation bzw. Deutsch formuliert werden, erkenne ich im Entstehungsprozess immer gleiche Phasen, die ich durchlaufe. Diese Schritte möchte ich vorstellen als Orientierung für Kolleginnen und Kollegen, die selbst Lernjobs erstellen möchten.

1 Zur Entstehung eines Lernjobs

Ausgangslage = Zielgruppe

Die Idee zu einem Lernjob erhalte ich immer aus der Arbeit in bestimmten Schulformen. Entsprechend der dort vorhandenen speziellen Schülerschaft und ihrer Leistungsfähigkeit muss der angedachte Lerninhalt passen.

Kompetenzraster + Checklisten

Wenn ich mich anhand dieses Kriteriums für ein bestimmtes Thema entschlossen habe, erfolgt eine Abstimmung mit dem Kompetenzraster und den Checklisten. Dabei kann es vorkommen, dass in einer Checkliste eine passgenaue Kompetenzbeschreibung vorliegt. Andernfalls interpretiere ich die vorliegenden Kompetenzbeschreibungen vor dem Hintergrund des Lehrplans, um mein Vorhaben einer vorgegebenen Kompetenz anbinden zu können.

Als konkretes Beispiel möchte ich auf einen Lernjob eingehen, den ich für eine BFStq-Klasse erstellt habe (vgl. Anlage Lernjob „Schlüsselwörter markieren“). In dieser Klasse gab es etliche Schüler, die häufig, wenn sie Markierungen im Text vornehmen sollten, viel zu viel unterstrichen und nicht genau wussten, welche Begriffe im Text eigentlich wichtig sind, obwohl bei ihnen diese Fähigkeit hätte ausgebildet sein sollen.

Für das Thema „Schlüsselwörter markieren“ gab es zwar bereits einen Checklistenpunkt mit einer passgenauen Kompetenzbeschreibung, aber es war noch kein Lernjob zu dieser Kompetenz vorhanden.

2 Konstruktion eines Lernjobs

Wenn ich diese Vorüberlegungen abgeschlossen habe, hole ich mir eine Blanko-Vorlage für Lernjobs von der SELKO/KomLern-Plattform, auf der neben einem einheitlichen SELKO/KomLern-Kopf und Fußzeilen-Angaben auch das AKTIV-Schema mit den entsprechenden Symbolen vorgegeben ist. Das AKTIV-Schema stellt die Grundlage dar, wie ein Lernjob zu konstruieren ist (vgl. hierzu Woodtli & Noirjean 2005). Nach meiner Erfahrung ist es sinnvoll, die Reihenfolge der fünf Punkte des Akronyms in AIKTV abzuändern, weil diese am ehesten dem Lernprozess der Schüler entspricht.

Anknüpfen

Zu Beginn des Lernjobs sollte möglichst immer der Punkt „Anknüpfen“ vorhanden sein, der den Schülern eine grobe Orientierung über das Thema geben und einen Bezug zu schon vorhandenem Wissen herstellen soll. Hier überlege ich immer, wie das Thema an gedachte Alltagssituationen der Schüler oder für sie Bekanntes anzubinden ist, denn dadurch erkennen sie sich im Thema wieder und ihnen wird die Angst vor ganz Neuem genommen.

Bei dem von mir erstellten Lernjob „Schlüsselbegriffe markieren“ erfolgte das Anknüpfen einfach durch das Darstellen von Textunterstreichungen. Dies reichte meiner Meinung nach zur Erinnerung, worum es thematisch gehen wird, aus.

Man sollte an dieser Stelle keine zu simple Einführung wählen, da diese sich sonst kontraproduktiv in Form einer Ablehnung gegenüber dem Thema auswirken könnte.

Informieren

Unter diesem Punkt soll all das Wissenswerte, was die Schüler neu lernen sollen, in einer theoretischen Erklärung aufgeführt werden. Innerhalb eines Lernjobs kann es auch mehrere kleine Informationen geben. Beim Informieren über das Thema lehne ich mich oft an Inhalten aus Fachbüchern an, formuliere diese jedoch stark um, denn es muss das Copyright berücksichtigt werden. Außerdem versuche ich mich auf das Wesentliche zu beschränken, damit der Lernjob insgesamt nicht länger als um die 10 Seiten wird. Ist absehbar, dass der entstehende Lernjob ein viel größeres Ausmaß annehmen könnte, so ist zu überlegen, wie man den Lerninhalt am besten in mehrere Lernjobs stückelt.

Bei meinem 8-seitigen Lernjob habe ich nur knapp beschrieben, wie man markiert und wozu diese Kennzeichnungen dienen.

Kombinieren

An dieser Stelle soll über die Aufgabenstellungen eine Verbindung zwischen dem alten Wissen der Schüler aus „Anknüpfen“ und dem neuen Wissen aus „Informieren“ hergestellt werden. Die Schüler sollen das Gelernte nun praktisch anwenden oder umsetzen.

Für den Lernjob „Schlüsselbegriffe markieren“ habe ich mir überlegt, es wäre sinnvoll, wenn die Schüler sowohl unterschiedliche Wortarten als auch Satzglieder als Schlüsselbegriffe erkennen und markieren.

Treffen

Hier geht es um zentrale Aussagen des neuen Wissens. Entweder können die Schüler an dieser Stelle mit eigenen Worten Regeln wiedergeben oder z.B. den Inhalt eines Textes auf den Punkt bringen und hierfür eine Kernaussage formulieren oder auf das Wesentliche reduzieren. Ich versuche bei diesem Punkt über andere Formen der Aufgabenstellungen als unter „Kombinieren“ den Kern des neu erlangten Wissens herauszuarbeiten.

Beim Lernjob zum Thema „Schlüsselbegriffe markieren“ bilden zwei Treffen-Aufgaben den Schluss des Lernjobs. Ich fordere in einer kleinen Aufgabe die Schüler auf, Situationen zu beschreiben, in denen das Markieren eines Textes sehr sinnvoll ist. Danach sollen die Schüler das vorher unter „Informieren“ Gelernte in einem Multiple-Choice-Verfahren auf den Punkt bringen.

Verankern

Zuletzt sollten die Schüler das Gelernte anwenden, üben und vielleicht sogar auf andere Situationen/Formen übertragen. Dies können sowohl weitere Übungsaufgaben gleicher Machart wie die Kombinationsaufgaben sein als auch Transferaufgaben.

Mein Lernjob enthält als Verankerungsaufgabe eine abgewandelte Form der Kombinationsaufgabe, da es hier hauptsächlich ums Trainieren gehen soll.

3 **Schluss**

Den Lernjob „Schlüsselbegriffe markieren“ und das dazu passende Zusatzmaterial habe ich mittlerweile in mehreren Klassen einsetzen können, und zwar in Verbindung mit dem Material zum Thema „Sinabschnitte und Überschriften“. Beides eignet sich gut zu Beginn des ersten Schuljahres der BFStq als Wiederholung von Arbeitstechniken und für den Bereich Lernen lernen. Zudem kann man dieses Material im Politikunterricht einführend für den Umgang mit Texten verwenden, zumal sich die Texte, mit denen gearbeitet wird, teilweise auch für weiterführende inhaltliche Diskussionen eignen. Aber auch für den individuellen Einsatz nach Bedarf eignet sich der beschriebene Lernjob.

Im Gegensatz zu einfachen Arbeitsblättern haben die Schüler bei Lernjobs die Möglichkeit, die neuen Informationen jederzeit noch einmal zu lesen und mit den dazugehörigen Aufgaben zu verbinden. Dies erscheint mir besonders wichtig, weil ich im Fach SuK bzw. Deutsch wie wohl auch die meisten Kollegen anderer Schulen ohne für Schüler verbindliche Lehrbücher arbeite und daher sicherstellen möchte, dass alle Schüler das zu Lernende trotzdem vorliegen haben. Werden Informationen über Einmalmedien wie die Tafel vermittelt, können sich für fehlende Schüler Probleme ergeben.

Literatur

- Woodtli, M. & Noirjean, R. (2005).
Design von LernJobs
www.studienseminar-eschwege.de/WebServerSTS/Lehren_Lernen/LinkedDocuments/Noirjean%20-%20Lernjobdesign.pdf

Sonja Dohrmann

**Lernjobs:
Entstehung und
Konstruktion eines
Lernjobs am Beispiel
„Schlüsselwörter
markieren“**

Staatliche Gewerbeschule Informa-
tions- und Elektrotechnik, Chemie
und Automatisierungstechnik in
Hamburg Wilhelmsburg (G18)

Sonja Dohrmann, G18

Sprache und Kommunikation

Umgang mit Texten A2

Kompetenz: Ich kann Schlüsselbegriffe in einem Text erkennen und markieren.

Thema: Schlüsselwörter markieren 90 Min.

Anknüpfen

Im folgenden Textabschnitt sollte ein Schüler 10 Markierungen vornehmen. Wenn man sich diese Begriffe anschaut, weiß man ungefähr, wovon der Text handelt. Man kann es überprüfen, indem man den Text dann ganz liest.

Alkoholkonsum bei Jugendlichen

Der Alkoholverbrauch bei jungen Menschen ist in den letzten Jahrzehnten immer stärker **angestiegen**. Es gibt verschiedene **Gründe**, warum in dieser Altersstufe Alkohol getrunken wird. Vielfach betrinken sich die Jugendlichen vor dem eigentlichen Ziel des Abends. Es soll zur **Stimmungsaufheiterung** dienen. Doch für manchen Gast gibt es ein vorzeitiges **Party-Ende**, da er nach Hause gebracht werden muss. Denn aufgrund des hohen Alkoholkonsums kann es beispielsweise zum Übergeben kommen oder die eigene Kleidung wird volluriniert, da **Kontrollverlust** eingetreten ist. **Vergiftungserscheinungen** führen oftmals zur **Krankenhauseinlieferung**. Im schlimmsten Fall können Jugendliche auch an den Folgen des so genannten „Koma-saufens“ **sterben**. Die Jugendlichen ...

Informieren

Wenn man nach dem Lesen eines Textes dessen Inhalt wiedergeben soll, dann ist es hilfreich, wichtige Wörter zu markieren. Markieren bedeutet, dass man Wörter kennzeichnet, also z.B. durch Unterstreichen oder farbige Hervorhebung deutlich macht. Dadurch werden diese Wörter bei einem kurzen Blick auf den Text sofort erkannt und der Leser erinnert sich später besser an das, was im Text steht. Es sollten aber nicht zu viele Wörter im Text markiert werden.

Datum	Klasse	Name
⋮	⋮	⋮
⋮	⋮	⋮
⋮	⋮	⋮

Sprache und Kommunikation

Thema: Kombinieren gemäß AKTIV-Schema

Aufgabe 1

Markiere in jedem der 10 Sätze jeweils **1!** wichtiges Hauptwort (Nomen).

Warum trinken Jugendliche Alkohol?

- 1 Es gibt verschiedene Gründe, weshalb Jugendliche Alkohol trinken.
- 2 Einigen dient er als Stimmungsmacher.
- 3 Andere denken, man benötigt ihn zur Entspannung.
- 4 Manche möchten durch den Alkohol einen Hemmungsverlust erleben.
- 5 Mehr Selbstbewusstsein wünscht sich vielleicht ein schüchterner Mensch.
- 6 Und in der Clique ist es besonders schwer, nein zum Alkohol zu sagen.
- 7 Denn oftmals ist der Gruppendruck hier sehr groß.
- 8 Wenn sich Jugendliche betrinken, erhoffen sie sich eventuell Anerkennung.
- 9 Wer Widerstand beim Trinken leistet, der hat es häufig schwer.
- 10 Es kommt auch vor, dass mit Alkohol Probleme bewältigt werden sollen.

Aufgabe 2

Markiere in jedem der 10 Sätze jeweils **1!** wichtiges Tätigkeitswort (Verb).

- 11 Manche Jugendliche wollen sich vom Kindsein abgrenzen.
- 12 Sie möchten zu den Erwachsenen oder zu ihrer Clique dazugehören.
- 13 Wenn sie mit Erwachsenen mittrinken, finden sie sich cool.
- 14 Viele erwarten sich vom Alkohol Anregung oder Entspannung.
- 15 Aber nach einem Rausch ärgern sich einige Jugendliche über sich selbst.
- 16 Dies verheimlichen sie meistens vor ihrer Clique.
- 17 Denn es ist nicht einfach, sich den Erwartungen der Gruppe zu widersetzen.
- 18 Sie leiden zwar daheim an Übelkeit und Kopfschmerzen.
- 19 Doch später rühmen sie sich mit den vertilgten Alkoholmengen.
- 20 Teilweise konzentrieren sich die Gruppenmitglieder nur auf dieses Thema.

Datum

⋮ Klasse

⋮ Name

⋮
⋮
⋮

⋮
⋮
⋮

Sonja Dohrmann, G18

Sprache und Kommunikation

Thema: Schlüsselwörter markieren

Aufgabe 3

Markiere in jedem der 10 Sätze jeweils **1!** wichtiges Eigenschaftswort (Adjektiv).

Alkohol als „Anheizer“ für Partys

- 21 Eine Party wird mit Alkohol besser.
- 22 Die Gäste werden scheinbar lustiger, wenn sie trinken.
- 23 Doch einige fallen auch durch aggressives Verhalten auf.
- 24 Sie streiten sich lautstark mit anderen Betrunkenen.
- 25 Bei manchen hat Alkohol bei Partys eine wichtige Bedeutung.
- 26 Erst durch den Rausch wird ein Fest zu einem guten Fest.
- 27 Gilt hier nur der Alkohol als geeignetes Mittel, Freude hervorzurufen?
- 28 Vertreiben nur solche Getränke negative Gefühle?
- 29 Es ist auch ein gefährliches Mittel, das zur Sucht führen kann!
- 30 Einen verantwortungsvollen Umgang mit Alkohol sollte man sich aneignen.

(nach: „Alkohol – Mit Jugendlichen darüber sprechen“, 2008, sfa / ispa = Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme)

Informieren

Beim Markieren sind Hauptwörter (Nomen) am aussagekräftigsten. Manchmal ist es jedoch auch sinnvoll, wenn man 2, 3 oder mehr Wörter zusammen markiert, das bedeutet, dass auch andere Wortarten unterstrichen werden dürfen, wenn sie geeignet sind, den Inhalt des Textes zu verdeutlichen. Solche Wörter nennt man Schlüsselwörter, sie schließen dem Leser sozusagen den Text auf.

Datum	:	Klasse	:	Name
	:		:	
	:		:	
	:		:	

Sonja Dohrmann, G18

Sprache und Kommunikation

Thema: Schlüsselwörter markieren

Beispiel mit einzelnen unterstrichenen Wörtern:

Wirkung von Alkohol

Bereits kleine Mengen können bei Jugendlichen zu Beeinträchtigungen führen. Sie spüren dieselbe Wirkung wie Erwachsene, bei Jugendlichen tritt sie jedoch bereits bei kleineren Mengen ein. Das bedeutet:

- Jugendliche sind in der Regel leichter als Erwachsene. Der Alkohol verteilt sich deshalb auf eine kleinere Menge Körperwasser, und die Blutalkoholkonzentration ist somit höher. Die Wirkung des Alkohols ist dadurch schneller spürbar. Mädchen haben bei gleichem Körpergewicht weniger Körperwasser als Jungen. Trinken ein Mädchen und ein Junge gleich viel Alkohol, hat das Mädchen deshalb einen höheren Alkoholgehalt im Blut als der Junge. Dieser geschlechtsspezifische Unterschied gilt auch für Erwachsene.
- Der Körper von Jugendlichen verarbeitet Alkohol nicht gleich «gut» wie der von Erwachsenen. Die Leber ist noch nicht ausgereift und kann deshalb Alkohol weniger gut abbauen.
- Jugendliche sind deshalb auch schneller betrunken.

Beispiel mit mehreren unterstrichenen Wörtern:

Wirkung von Alkohol

Bereits kleine Mengen können bei Jugendlichen zu Beeinträchtigungen führen. Sie spüren dieselbe Wirkung wie Erwachsene, bei Jugendlichen tritt sie jedoch bereits bei kleineren Mengen ein. Das bedeutet:

- Jugendliche sind in der Regel leichter als Erwachsene. Der Alkohol verteilt sich deshalb auf eine kleinere Menge Körperwasser, und die Blutalkoholkonzentration ist somit höher. Die Wirkung des Alkohols ist dadurch schneller spürbar. Mädchen haben bei gleichem Körpergewicht weniger Körperwasser als Jungen. Trinken ein Mädchen und ein Junge gleich viel Alkohol, hat das Mädchen deshalb einen höheren Alkoholgehalt im Blut als der Junge. Dieser geschlechtsspezifische Unterschied gilt auch für Erwachsene.
- Der Körper von Jugendlichen verarbeitet Alkohol nicht gleich «gut» wie der von Erwachsenen. Die Leber ist noch nicht ausgereift und kann deshalb Alkohol weniger gut abbauen.
- Jugendliche sind deshalb auch schneller betrunken.

(aus: „Alkohol – Mit Jugendlichen darüber sprechen“, 2008, sfa / ispa = Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme)

Datum	:	Klasse	:	Name
	:		:	
	:		:	
	:		:	

Sprache und Kommunikation

Thema: Schlüsselwörter markieren

Achtung!

Nicht in jedem Satz muss etwas unterstrichen werden!
Möglichst nur 1 Wort oder bis zu 3 Wörter zusammen unterstreichen!
Mehr als 3 Wörter nur selten und als Ausnahme unterstreichen!

Verankern

Aufgabe 4

Lies jeden Absatz erst einmal zum Verständnis durch. Suche dann beim zweiten Mal die Wörter oder Wortgruppen, die sowohl die kleine Überschrift als auch den ganzen Absatz gut beschreiben. Markiere in jedem Absatz aber nur so oft, wie angegeben wird. Verwende einen Bleistift, denn der Nachteil von Markierungen mit Textmarker ist, dass dieser nicht zu entfernen ist. Erst wenn man im Markieren geübt ist, sollte man einen Textmarker oder Farbstift benutzen.

Risiken des Alkoholkonsums

Alkoholkonsum ist insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit Risiken verbunden.

4 X

Unfallgefahr

Alkohol beeinflusst die Wahrnehmung (Schwierigkeiten bei der Einschätzung von Distanzen, Doppelsehen), beeinträchtigt motorische Fähigkeiten wie Koordination, Gleichgewicht sowie Orientierung und führt gleichzeitig zur Überschätzung der eigenen Fähigkeiten. Diese Wirkungen erhöhen die Unfallgefahr. Jugendliche konsumieren Alkohol häufig im Ausgang und fahren anschließend mit dem Velo, dem Mofa oder im Auto eines jungen Erwachsenen heim, der vielleicht selbst Alkohol getrunken hat.

Datum	:	Klasse	:	Name
	:		:	
	:		:	
	:		:	

Sprache und Kommunikation

Thema: Schlüsselwörter markieren

4 X

Aggressivität und andere soziale Probleme

Alkoholkonsum hat Auswirkungen auf das Verhalten (Selbstüberschätzung, Enthemmung, abnehmende Urteilsfähigkeit, Aggressivität, Verwirrtheit) und kann zu Risikoverhalten führen. Dies kann sich in Streit äußern oder es kann zu ungeschütztem Geschlechtsverkehr kommen mit dem Risiko von Krankheitsübertragungen oder einer ungewollten Schwangerschaft.

8 x

Alkoholvergiftung

Der Konsum von größeren Mengen Alkohol kann zu einer Alkoholvergiftung führen. Anzeichen dafür sind Übelkeit und Erbrechen, Bewusstlosigkeit, Atemnot und deutliches Absinken der Körpertemperatur. Koma oder sogar Tod sind mögliche Folgen. Für Jugendliche, die erste Erfahrungen mit Alkohol machen, können bereits kleine Alkoholmengen gefährlich sein. Ihr Körper reagiert empfindlicher auf Alkohol. Erste Vergiftungsanzeichen erkennen sie oft nicht als Warnsignale ihres Körpers, sondern trinken dennoch weiter. Jugendliche konsumieren alkoholische Getränke zudem meist auf Partys, ohne dazu etwas zu essen. Auf nüchternen Magen getrunken gelangt Alkohol schneller ins Blut, als wenn er während einer Mahlzeit konsumiert wird.

4 x

Auswirkungen auf Entwicklungsprozesse

Körperliche Entwicklungsprozesse können beeinträchtigt werden: Das Trinken größerer Mengen Alkohol verringert die Produktion von Wachstumshormonen und kann die Gehirnentwicklung beeinflussen. Diese ist erst nach dem 20. Lebensjahr vollständig abgeschlossen. Weiter kann durch regelmäßigen Alkoholkonsum auch die psychosoziale Entwicklung gestört werden, vor allem im Hinblick auf den Abschluss einer Ausbildung und die Berufswahl.

Datum

⋮
⋮
⋮
⋮

Klasse

⋮
⋮
⋮
⋮

Name

Sprache und Kommunikation

Thema: Schlüsselwörter markieren

8 x Entwicklung einer Alkoholabhängigkeit

Die enthemmende Wirkung von Alkohol ist gerade für Jugendliche gefährlich. Man getraut sich nach ein, zwei Gläsern andere anzusprechen, zu tanzen, ist in guter Stimmung etc. Die Versuchung ist groß, auch in belastenden Momenten und Situationen der Unsicherheit zu diesem „Mittel“ zu greifen. Wird Alkohol konsumiert, um sich besser zu fühlen, Sorgen zu vergessen oder abzuschalten, ist die Gefahr größer, eine Abhängigkeit zu entwickeln.

Je früher Jugendliche beginnen, regelmäßig Alkohol zu trinken und dabei auch Rauscherfahrten machen, desto größer ist das Risiko, später einen problematischen Alkoholkonsum zu entwickeln.

(aus: „Alkohol – Mit Jugendlichen darüber sprechen“, 2008, sfa / ispa = Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme)

Treffen

Aufgabe 5 Beschreibe Situationen, in denen das Markieren eines Textes sehr sinnvoll ist.

Falls Du mit dem Platz nicht auskommst, schreibe bitte auf der Rückseite weiter.

Datum	:	Klasse	:	Name
	:		:	
	:		:	
	:		:	
	:		:	

Sonja Dohrmann, G18

Sprache und Kommunikation

Thema: Schlüsselwörter markieren

Treffen

Aufgabe 6

Kreuze die richtigen Antworten an.

- ❶ Was bedeutet das Tätigkeitswort (Verb) „markieren“?
 - herausschreiben oder auswendig lernen
 - übersetzen in eine andere Sprache
 - hervorheben und kenntlich machen

 - ❷ Was versteht man unter dem Begriff „Schlüsselwörter“?
 - Wörter, in denen der Begriff Schlüssel vorkommt, z.B. Schlüsselanhänger
 - Wörter, die einen Textinhalt verdeutlichen und deshalb aussagekräftig sind
 - Wörter, deren Bedeutung man nur mit einem Übersetzungsschlüssel versteht

 - ❸ Welche Wortart eignet sich besonders gut für Schlüsselwörter?
 - Eigenschaftswörter (Adjektive) , wie z.B. laut
 - Tätigkeitswörter (Verben) , wie z.B. bellen
 - Hauptwörter (Nomen), wie z.B. Hunde

 - ❹ Womit sollte man einen schwierigen Text markieren?
 - Bleistift, da Fehler wegradiert werden können
 - Textmarker, da er die Wörter farbintensiv hervorhebt
 - Farbstift, da er nicht so dick wie ein Textmarker aufträgt

 - ❺ Wie viele Wörter sollten möglichst als Schlüsselwörter markiert werden?
 - 3 oder mehr Wörter
 - 1 – 3 Wörter
 - pro Satz ein Wort

 - ❻ Wie viel muss im Text insgesamt markiert werden?
 - in jedem Satz eine Unterstreichung
 - pro Text nur maximal 10 Wörter
 - sowenig wie möglich, soviel wie nötig
- ☺ Ich konnte den Lernjob gut erfüllen.
- ☹ Ich konnte den Lernjob überwiegend erfüllen.
- ☹ Ich konnte den Lernjob kaum erfüllen.

Datum

⋮

Klasse

⋮

Name

Multipel einsetzbare Lernjobs? Ein Versuch, der Überforderung vorzubeugen

1 Einleitung

30 Schülerinnen und Schüler – alle mit unterschiedlichen Vorkenntnissen, Fähigkeiten, Interessen, Lernstilen und, und, und. Und für jeden soll der individuell passende Lernjob vorliegen. Im Extremfall sind das 30 unterschiedliche Lernaufgaben. Na Klasse, da fang ich doch gar nicht erst an mit Individualisierung.

Was ist realistisch machbar? Was kann uns die Erstellung von „individuell passenden“ Lernjobs erleichtern? Kann es vielleicht eine multiple einsetzbare Aufgabe geben, die für viele Themen, Unterrichtsgegenstände und Niveaus eingesetzt werden kann? Und wenn ja, welche Elemente müsste diese Aufgabe beinhalten? Dies ist ein Vorschlag, sich einem multiplen Lernjob zu nähern.

2 Konstruktionsprinzipien von Lernjobs bzw. Lernaufgaben

Wissenschaftlich vielfach abgesichert durchläuft ein erfolgreicher kompetenzorientierter Lernprozess drei Phasen (Lernschleife), die wir hier nach Andreas Müller benennen:

- **Antizipation**
Vorbereitung des Lernprozesses, wo stehe ich – wo will ich hin?
- **Partizipation**
Durchführung des Lernprozesses, was lerne ich, wie lerne ich?
- **Reflexion**
Rückschlüsse aus dem Lernprozess, was habe ich gelernt?

Antizipation

Wenn der Lernjob an ein Kompetenzraster gekoppelt ist, ist für den Schüler transparent, welches Vorwissen er für diese Aufgabe braucht und welche Kompetenzen er damit erwerben kann. Zusätzlich sollte das **Kompetenzniveau** und das **Kompetenzziel** in jedem Lernjob genannt werden.

Partizipation

Was tut man, wenn man lernt? Man analysiert, vergleicht, stellt Fragen, sortiert, fasst zusammen, erklärt, visualisiert, ... = alles, was Lehrerinnen und Lehrer tagtäglich im Unterricht tun. Deshalb sind Lehrerinnen und Lehrer so klug. **Wir lernen, was wir tun!** Eine gute Lernaufgabe übergibt das Tun an die Lernenden, damit sie sich **AKTIV** (vgl. Abbildung 1, siehe nachfolgende Seite) mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen. Dabei sollten folgende Fragen leitend sein:

- Welche Handlungen müssen Lernende in ihrer beruflichen und privaten Zukunft durchführen?
- Bietet der Lernjob Gelegenheit, diese Handlungen zu lernen und zu üben?
- Falls nicht – können die Lernenden erkennen, welcher Teilaspekt der Handlung gelernt wird?

AKTIVe Auseinandersetzung mit dem Thema

AKTIV → Anknüpfen

Transparenz/Einordnung herstellen,
Vorwissen aktivieren

AKTIV → Informieren

Neue Informationen vorgeben,
Quellen vorgeben, frei recherchieren lassen

AKTIV → Kombinieren, Treffen, Verankern

Lernprodukte erstellen, diskutieren,
erproben, vernetzen, transferieren

Abbildung 1 → AKTIV-Schema

Eine Gefahr bei der Erstellung von Lernjobs ist die Beschränkung auf Wissen. Wissen ist ein wesentliches Element von Kompetenz, aber ohne Handeln bleibt es totes Wissen. Auch auf niedrigem Niveau sollten Aufgaben sich nicht auf die Reproduktion von Wissen beschränken (z.B. „Nennen Sie ...“), sondern eine Handlung beinhalten. Eine weitere Gefahr ist die Zersplitterung von Inhalten: Wenn der sinnstiftende Kontext einer Aufgabe verloren geht, geht oft auch die Motivation verloren.

- Bietet die Aufgabe den Lernenden die Möglichkeit, unter verschiedenen Aktivitäten die ihnen angemessene auszuwählen?

Reflexion

Im Unterricht oft vernachlässigt, aber äußerst wichtig. Die Behaltensrate steigt, wenn Lerner sich am Ende eines Lernprozesses darüber klar werden, was sie gelernt haben, und welche Strategien für sie erfolgreich waren.

Aus dem bisher Gesagten können die folgenden Konstruktionsprinzipien an einen multiplen Lernjob abgeleitet werden:

- ① Er soll die Lernschleife widerspiegeln.
- ② Die Aufgaben sollen kompetenzorientiert sein.
- ③ Er soll unterschiedliche Lernstile, Lernwege und Interessen ansprechen.
- ④ Er sollte für verschiedene Anspruchsniveaus und Themen einsetzbar sein.

Selbstverständlich müssen zu Beginn, d.h. bei der erstmaligen Konzipierung einer Lernaufgabe, nicht alle Prinzipien erfüllt werden.

3

Zur Kontrolle der Lernaufgabe

Musterlösungen machen viel Arbeit und sind bei offenen Aufgaben nicht möglich.

Mögliche Alternativen hierzu sind z.B.:

- Die Lernenden werden Spezialisten bzw. Experten für bestimmte Themenaspekte /Fragestellungen und stehen den anderen zur Kontrolle, Unterstützung zur Verfügung.
- Lernpartnerschaften (study buddy).
- Zusammenfassende Tests zu einem Themenbereich (nicht zu jedem Lernjob), die den Lernenden zur Kontrolle ihres Lernerfolgs dienen.

4

Ein Beispiel

Auf der nächsten Seite sehen Sie ein Beispiel für einen vielfach einsetzbaren Lernjob zum textbasierten Lernen. Vielleicht möchten Sie ihn mit Ihren Lernenden so ausprobieren. Eventuell dient er Ihnen aber auch als Übersicht, aus der Sie einzelne Elemente für neue Lernjobs auswählen. Und: Diese Übersicht erhebt nicht den Anspruch, vollständig zu sein (z.B. fehlen Aufgaben für auditive Lerner).

Gabriele Nilges

Multipel einsetzbare

Lernjobs

**Ein Versuch,
der Überforderung
vorzubeugen**

Landesinstitut für Lehrerbildung
und Schulentwicklung Hamburg

UNTERRICHTSMATERIALIEN

Kompetenzbereich bzw. Lernfeld

Thema

Kompetenz Ich kann ... (laut Checkliste)

Sie haben für die Bearbeitung ... (Zeitlimit)

Anknüpfen

- Was weiß/kann ich schon?
(Bezogen auf das Thema/die Kompetenzbeschreibung?)
- Habe ich das erforderliche Wissen der vorherigen Niveaustufe?
(eventuell im KR nachschauen)
- Wo kann ich das Thema einordnen?
(Bezogen auf das Thema/die Kompetenzbeschreibung?)
- Was möchte ich zum Thema erfahren?
Welche Fragen habe ich zum Thema?
- Was hat das Thema mit mir zu tun?
(Erfahrungen, heute, Zukunft)

Informieren

- Beschaffen Sie sich Informationen zum Thema.
Die Beschreibung der Kompetenzen, die Sie in der Aufgabe erwerben sollen, gibt Ihnen konkrete Hinweise über inhaltliche Schwerpunkte.
- Hier ... (Informationstext durch Lehrerin/Lehrer einstellen)

Kombinieren Treffen Verankern

- Wählen Sie aus folgenden Möglichkeiten mindestens 3 Aufgaben, die Sie bearbeiten. Prüfen Sie, welche Aufgabe zu der Kompetenz passt, die Sie erreichen wollen. Falls Sie unsicher sind, besprechen Sie die Auswahl mit Ihrem Lehrer/ Ihrer Lehrerin.
- Suchen Sie sich Partner, mit denen Sie die Aufgaben gemeinsam bearbeiten (für einige Aufgaben ist das unerlässlich)

■ **Schreiben/Visualisieren**
Erstellen Sie zum Thema

- Mindmap/ConceptMap
- Tabelle
Vor- und Nachteile
- Strukturlegeplan
Begriffe aus Informationstext nehmen oder eigene vorgeben
- Flussdiagramm
- Ursache/Wirkungskette
- Fragen mit Musterlösungen
eventuell als Auswahl für KA
- Grafiz
- Ratgeber (dos and donts)
z.B. → Umgang mit Kunden, Produkten oder Arbeitsmitteln
- Kostensenkung/Risikominimierung
- Eigene Ideen, für wen der Ratgeber nützlich sein könnte

■ **Tun**
Erstellen Sie zum Thema ein/eine/einen ...

- Produkt
- Umfrage
mit Auswertung
- PowerPoint-Präsentation
- Bildergeschichte
- Videosequenz
Lehrfilm
- Blog

■ **Sprechen/vortragen**
Bereiten Sie vor und führen Sie durch ...

- Podiumsdiskussion
- Rollenspiel
- Kurzvortrag
Verschaffen Sie sich dazu fachbegriffliche Vorgaben durch Ihre Lehrerin/Ihren Lehrer
- Expertenbefragung

Reflektieren

Wählen Sie eine Frage aus jedem nebenstehenden Bereich aus, die Sie beantworten möchten

- 1 ■ Was habe ich gelernt (WEG)? Welche Methode/Arbeitstechnik hat mir gefallen/war für mich erfolgreich?
 - Welche Aufgaben sind mir leicht gefallen? Wie bin ich bei der Bearbeitung dieser Aufgaben vorgegangen?
 - Welche Aufgaben fand ich schwierig? Was genau war für mich schwierig? Wie habe ich versucht, eine Lösung zu finden?
 - Was nützen mir persönlich diese Erkenntnisse?
- 2 ■ Wie wollen Sie anderen Ihren Kompetenzzuwachs zeigen?
 - Wie/wo können Sie das Gelernte in Ihrem beruflichen/privaten Leben einsetzen?
 - Schreiben Sie eine Frage und deren Antwort auf, die Sie vorher nicht beantworten konnten.
 - Schreiben Sie eine Erklärung des Themas für ein Fachbuch, für Ihre Großmutter, die kleine Schwester (1. Klasse Grundschule)

Lerncoaching in der Praxis **Wie wir versuchen, Lerncoaching im Schulalltag** **unterzubringen – ein „good practice“-Bericht aus der G 09**

1 Einleitung

In den unterschiedlichsten Fortbildungen und in der Zertifikatsfortbildung und vor allem im Rahmen von KomLern und SELKO sind wir zum ersten Mal auf das Thema Lerncoaching gestoßen. Schnell wurden wir uns einig, dass individualisierter Unterricht ohne Lerncoaching nicht möglich ist.

Wir haben uns daher vorgenommen, in unseren Klassen der verschiedenen Schulformen alle Schülerinnen und Schüler gleich, konstant und regelmäßig zu coachen. Nur gibt es dafür keine wirklich zur Verfügung stehende bzw. freie Zeit. Somit haben wir in den letzten zwei Jahren verschiedene Dinge ausprobiert und sind zu einer Lösung gelangt, die im schulischen Alltag zu bewältigen ist.

2 Zur Einführung von Lerncoaching in den Klassen

Jeder Klasse, die bei uns neu beginnt, wird der gesamte zeitliche Rahmen und der Ablauf der Ausbildung vorgestellt. Hierbei werden Rahmenbedingungen genannt, und es wird darauf verwiesen, dass das Lehrerteam zwei Mal pro Schuljahr unter vier Augen mit jeder Schülerin und jedem Schüler sprechen möchte. Dieses mit dem vorrangigen Ziel, das Selbsteinschätzungsvermögen der Schülerinnen und Schüler zu fördern, um in absehbarer Zeit Lernerfolge auf fachlicher und überfachlicher Ebene zu erreichen. Der Lehrer ist zum Lernbegleiter geworden, er gibt zusätzlich zum Unterrichtsinhalt Impulse zur Selbstreflexion. Diese Erläuterung wurde von den Schülerinnen und Schülern wertschätzend aufgenommen, sie schienen sich als Individuen (an)erkannt zu fühlen.

Dann wurde im Lernbereich II, im Fach Sprache und Kommunikation, der Schwerpunkt auf überfachliche Qualifikationen, insbesondere auf kommunikative Grundlagen gerichtet, um die Lerngruppe dazu zu bringen, über sich selbst nachzudenken. In allen Unterrichtsstunden sind zu Beginn der Ausbildung teambildende Maßnahmen durchgeführt worden und es entstand eine Vertrautheit in der Gruppe.

Beim Integrieren von Lerncoaching in den Stundenplan sind wir schnell an unsere Grenzen gestoßen. Was sollen wir tun? Wie kommen wir mit dem Stoff durch und erreichen trotzdem unser (vorrangiges) Ziel, aus den Schülerinnen und Schülern selbstkritische und reflektierte Menschen zu machen? Zuerst haben wir von der Schulleitung eine Wahlpflichtstunde bekommen. Zusätzlich konnten wir Lerninhalte straffen, so dass Zeit für Coaching während der Unterrichtszeit frei wurde. Der Unterrichtsstoff wurde hier und da auch beiseite gestellt bzw. es wurden mehr Selbstlernphasen angeboten. (Hierzu bedarf es natürlich einer intensiven Einführung in die Arbeit mit Kompetenzrastern, Lernrastern usw.)

Ein zusätzlicher Raum mit angenehmer Atmosphäre ist von Vorteil, eine Doppelbesetzung zur Betreuung der Klasse ist allerdings nicht zwingend notwendig.

Die Coachings zu Beginn der Ausbildung wurden von uns „verordnet“. Bei jeder Schülerin, jeder Schüler gibt es etwas zu besprechen.

Mit der logischen Folge, dass das Nachdenken über das eigene Verhalten initiiert oder aufgefrischt wird. Schnell merkten wir, dass häufig auch private Probleme das Vorankommen im Unterricht behindern, so sind wir in einigen Fällen vom Lern- zum „Lebens“-Coaching übergegangen. In einigen Fällen war es sinnvoll, den Weg zum Beratungslehrerteam der Schule anzuraten.

Die Schülerinnen und Schüler öffnen sich zum größten Teil schnell und auch wenn dem nicht so ist und man im ersten Coaching nur ein wenig unter vier Augen miteinander spricht, bewirkt dies auf beiden Seiten Annäherung und Verständnis.

Wir waren von den Ergebnissen derart begeistert, dass wir auch in unseren Freistunden Lerncoaching durchgeführt haben. Um den Verlauf der Gespräche und eventuelle Absprachen nachvollziehen zu können, wurde eine Protokoll-Vorlage für unsere Gespräche benötigt. Gemeinsam haben wir das angehängte Formular entwickelt und optimiert. Es basiert auf der Methode der Skalierungsfrage und bietet Raum für die Dokumentation von Absprachen und anderen Gesprächsergebnissen.

Der erste Durchgang war geschafft. Das Feedback der Lerngruppe war durchweg positiv. Wir wollten weiter machen. Für einen weiteren Coaching-Durchgang haben wir eine Liste mit möglichen Coaching-Terminen in der Klasse aufgehängt und jede Schülerin / jeder Schüler hatte die Möglichkeit, sich in die Liste einzutragen.

Eine weitere Möglichkeit Lerncoaching durchzuführen, ist die freiwillige Handhabe. Jeder Schüler, der Bedarf hat, spricht mit einem der Lerncoaches einen Termin und einen zeitlichen Rahmen ab. Schülerinnen und Schüler, die gute Erfahrungen mit dem „verordneten“ Lerncoaching gemacht haben, suchen im Bedarfsfall gern das Gespräch. Dass die Schülerinnen und Schüler zu uns kommen, wenn sie ein Coaching benötigen, ergab sich ab und zu. Andere Schülerinnen und Schüler nehmen das Coachingangebot bewusst nicht wahr, weil sie für sich keinen Bedarf sehen oder sich von anderen Personen beraten lassen wollen. Wir verzichten an dieser Stelle auf Zwang, halten aber unser Angebot ständig und ohne Druck aufrecht. Weiterhin werden aus dem Verhalten im Unterricht heraus Vorschläge gemacht, sich diesem Problem doch einmal bei einem Coaching zu nähern.

Als nächstes Hilfsmaterial entstand ein „Skalen-Tisch“. Einfach Klebepunkte mit den Zahlen 1-10 beschriftet und das Coaching-Gespräch an diesem Tisch führen. Zwei Figuren hinzu nehmen und es kann losgehen. Die Dynamik, die diese Lerncoachings haben können, ist faszinierend (und man will immer mehr ...)

Nun kommen ja bekanntlich im Schulalltag weitere außerunterrichtliche Aufgaben hinzu und die Zeit wird knapper.

Was nun? Wir, die Lehrenden, sehen viel Bedarf! Damit sind wir in der Gegenwart und vielleicht auch in der Realität, in unserer Realität, angekommen.

Ich nenne es Live-Coaching. Mitten im Unterricht wird ein Problem aufgedeckt. Diese Störung soll Vorrang haben. Anhand von zwei, drei oder vier Fragen wird die Bewältigung des Problems vor der gesamten Klasse angegangen. Merken wir, dass es mehr Zeit erfordert, verabreden wir uns mit den Schülern. Häufig reichen aber eine eröffnende, ein bis zwei Skalen-Fragen und eine vereinbarende Fra-

ge aus, um den Schüler weiter zu bringen, die spontane Störung zu beheben und weiter machen zu können. Der Fortschritt, die individuelle Haltung zu überdenken, ist beim größten Teil der Klasse erkennbar. Bisher hat sich kaum jemand gestört gefühlt, eher betroffen und die Rückmeldung ist, dass einige Lernende sagten: „Als Sie das mit xy gemacht haben, habe ich auch angefangen über mich/das Thema nachzudenken“.

3

Fazit

Wir üben weiter, weil die Erfolge für das Fortkommen des Einzelnen und des Teams positiv sind. Coaching ist eine Einstellung. Und wir geben zum Abschluss mit auf den Weg: Lerncoaching kann man überall machen. Egal ob am Telefon oder face-to-face. Wichtig ist, dass die Atmosphäre stimmt.

Constanze E. Gericke,
Maik Wantikow

Lerncoaching in der Praxis

Wie wir versuchen,
Lerncoaching
im Schulalltag unter-
zubringen –
ein „good practice-
Bericht aus der G9

Staatliche Gewerbeschule
Kraftfahrzeugtechnik (G9), Hamburg

Protokoll: Lerncoaching

Name des Schülers

Datum

LernCoach

- ① Welche Maßnahmen aus dem vorherigen Lerncoaching wurden durch Sie umgesetzt? Wie wurden sie umgesetzt? Welche Erfolge und Veränderungen ergaben sich dadurch für Sie?

- ② Zentrales Thema des Lerncoachings

- ③ Bewertung der Situation durch den Schüler

⋮ 1 ⋮ 2 ⋮ 3 ⋮ 4 ⋮ 5 ⋮ 6 ⋮ 7 ⋮ 8 ⋮ 9 ⋮ 10 ⋮

- ④ Wodurch hat der Schüler diese Stufe erreicht? (Selbsteinschätzung)

- ⑤ Welche der unter ④ genannten Maßnahmen sind besonders hilfreich?

6 Wohin möchte sich der Schüler entwickeln?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7 Durch welche konkreten Maßnahmen soll dieses Ziel erreicht werden?

8 Was benötigt der Schüler zur Umsetzung dieser Maßnahmen?

9 Weitere Hinweise, Vereinbarungen, Notizen

und zuletzt ...
Datum
Unterschriften

.....
Datum

.....
Unterschrift des Schülers

.....
Unterschrift des Lerncoaches

Lerncoaching an der H5

1 Gründe für die Einführung des Lerncoachings an der H5

Der Gedanke des Lerncoachings fand an der H5 im Zusammenhang mit der Einführung des LernKonzeptes SELKO Einzug. Die Idee, die Schüler¹ mehr Selbstverantwortung bei ihrem Lernen übernehmen zu lassen, infizierte etliche Kollegen an unserer Schule, und so nahmen viele von uns begeistert an verschiedenen SELKO-Schulungen teil. In diesem Zusammenhang spielte das Lerncoaching eine große Rolle: Wenn Schüler selbstverantwortlich lernen sollen, dann ist es notwendig, sie bei ihrem Lernprozess zu begleiten.

Drei Seminare von Max Woodtli überzeugten endgültig von der Sinnhaftigkeit des Lerncoachings. Wir wurden eingewiesen in die geänderte Rolle des Lehrers. Nicht mehr Experte für alles und Berater, der alles besser weiß. Nicht mehr der Verantwortliche dafür sein, dass die Schüler das lernen, was man von ihnen erwartet, sondern als gleichgestellter Partner den Lernprozess begleiten. Jemand, der allein durch eine bestimmte zielführende Gesprächsführung dem Coachee hilft, eigene Lernblockaden aufzudecken und zu beheben.

Eine verlockende Vorstellung: Verantwortung abgeben an die, bei denen sie richtig aufgehoben ist.

2 Das Lerncoaching-Konzept der H5

Da bei unseren Schülern noch keine Vorerfahrungen mit selbstverantwortetem Lernen zu erwarten waren, haben wir bei der Einführung von SELKO dem Lerncoaching einen hohen Stellenwert beigegeben. Wir wollten die Schüler mit Hilfe des Coachings langsam an die Eigenverantwortung heranführen.

Umsetzung in den Vorstufenklassen des Wirtschaftsgymnasiums

Die Klassenlehrer in den Vorstufenklassen, in denen zunächst im Fach Wirtschaftslehre SELKO eingeführt werden sollte, erhielten im Stundenplan jeder Klasse je eine Unterrichtsstunde in der Woche für das Lerncoaching eingeräumt. Zusätzlich erfolgen in regelmäßigen Abständen Lernstandsgespräche in allen Unterrichtsfächern mit dem jeweiligen Fachkollegen. Gemeinsam einigte sich das Klassenlehrerteam darauf, in diese Stunden immer maximal drei Schüler einzuladen, um Coaching-Gespräche im Umfang von je 15 Minuten zu führen. Bei 27 Schülern pro Klasse haben wir mit jedem Schüler vier Gespräche pro Schuljahr geführt.

Dienten die ersten Gespräche noch dazu, den Schüler kennen zu lernen und ihn dabei zu unterstützen, seine Stärken und Schwächen zu erkennen, ging es im Zweitgespräch um Zielformulierungen unter Beachtung der SMART-Formel. Inhalt der weiteren Gespräche waren der Grad der Zielerreichung und weitere zielführende Schritte.

In den vier Schuljahren, in denen wir bisher die Lerncoaching-Stunde fest im Stundenplan der Schüler und in unserem Stundenplan verankert haben, probierten wir verschiedene Varianten der Gestaltung aus. So nutzte z.B. ein Kollege die ersten Lerncoaching-Stunden für eine Sequenz „Lernen lernen“ mit Lerntypenbestimmung, Zeitmanagement, Ordnungsprinzipien, Informationsbeschaffung und Texterschließung (jeweils mit der Hälfte der Klasse im Wechsel). Ein Lerncoach beschränkte sich im zweiten Halbjahr nach den ersten beiden Gesprächsterminen auf Lerncoaching-Gespräche mit leistungs-

¹ Im Folgenden wird aus Gründen der leichteren Lesbarkeit die männliche Form verwendet. Ich betone jedoch, dass stets Schülerinnen bzw. Kolleginnen mit gemeint sind.

schwächeren Schülern und bot Lerncoaching für die leistungsstärkeren Schüler nur noch auf freiwilliger Basis an (vgl. die Materialien in der Anlage).

Nachdem in einem ersten Durchgang in den Vorstufenklassen das Lerncoaching von allen Beteiligten positiv bewertet wurde, erfolgte eine Ausweitung des Lerncoaching-Angebots auf die Studienstufe.

Umsetzung in der Studienstufe des Wirtschaftsgymnasiums

Die Schüler der Studienstufe haben die Möglichkeit, sich bei Bedarf an einen zertifizierten Lerncoach zu wenden, mit dem sie Termine für Lerncoaching-Gespräche vereinbaren können.

Um die Schüler zu motivieren, sich bei Problemen auch wirklich mit ihrem Lernprozess auseinander zu setzen, erhalten interessierte Schüler die Möglichkeit, für Lerncoaching-Gespräche vom Unterricht befreit zu werden.

Die Gespräche dauerten bisher ungefähr 30 bis 40 Minuten, und es erfolgten pro Coachee ein bis fünf Folgetermine.

3

Unsere Erfahrungen mit dem Lerncoaching an der H5

Im Kern zielt Lerncoaching darauf ab, dass der Schüler, der seinen Lernprozess optimieren will, freiwillig zum Lerncoach kommt, um mit ihm gemeinsam an seinem Lernverhalten zu arbeiten. Welche Erfahrungen wir damit gemacht haben, wird im Folgenden berichtet.

Organisatorischer Rahmen

Einen Beratungsraum, in dem wir ein optimales Setting für Lerncoaching-Gespräche bieten können, haben wir in unserem Übergangsbau nicht. Wir führen die Gespräche in den Vorstufenklassen im jeweiligen Klassenzimmer und in der Studienstufe in einem Schüler-Stillarbeitsraum. Auch wenn dieses Vorgehen sicherlich nicht optimal ist und wir sehr auf eine Besserung im neuen Schulgebäude hoffen, stufen wir dieses Problem im Vergleich zum zeitlichen Rahmen, in dem die Gespräche stattfinden, als gering ein.

Der für die Coaching-Gespräche in den Vorstufenklassen angesetzte Zeitrahmen von 15 Minuten pro Gespräch ist für ein „echtes“ Coaching-Gespräch relativ kurz. Erfahrungsgemäß reichen diese 15 Minuten jedoch für die Festlegung und Überprüfung von Zielen. Zusätzlich zeigen Rückmeldungen von Schülern, dass schon diese kurzen regelmäßigen Gespräche ihnen das Gefühl geben, an unserer Schule gut betreut zu werden.

Die Lerncoaching-Gespräche, in denen es um eine Lernblockade geht, erfordern einen höheren Zeitumfang und werden daher entweder auf Kosten der Coaching-Zeit der anderen Schüler oder zusätzlich in der Freizeit geführt.

Der Lehrer als Lerncoach

Die eingangs schon beschriebene theoretische Anforderung an einen Lerncoach verlangt vom Lehrer einen Rollenwechsel, bei dem er in großem Umfang Kontrolle abgeben und sich in hohem Maße auf die Vorstellungen anderer einlassen können muss.

Bei den Coaching-Gesprächen in den Vorstufenklassen ist ersichtlich, dass ein Rollenkonflikt gar nicht ausbleiben kann. Denn der Klassenlehrer ist auch bestrebt, seine Schüler erfolgreich in die Studienstufe zu führen. Insofern wird er in Versuchung geführt, anstelle von Lerncoaching-Gesprächen Konfliktgespräche zu führen. Der Fachlehrer wiederum meint vielleicht in einem Coaching-Gespräch mit einem Schüler zu erkennen, warum dieser Schüler bei ihm im Fach

so schlecht ist und ist in Versuchung, fachbezogene Ratschläge zu erteilen. Im schlimmsten Fall ergeben sich hier auch Probleme, weil die Lerncoaching-Gespräche eben nicht hundertprozentig im bewertungsfreien Raum stattfinden.

Beim Coaching von Schülern der Studienstufe, die der Coach selbst gar nicht unterrichtet, gelingt es leichter, die Verantwortung für den Lernprozess ganz beim Coachee zu verorten. Der Coach kann sich unbeeinflusst von irgendwelchen Bewertungsgedanken auf die Sicht des Coachees einlassen und es besser akzeptieren, wenn der Schüler bestimmte „Notwendigkeiten“ (wie z.B. regelmäßig Hausaufgaben machen zu müssen) nicht einsieht, weil er der Meinung ist, er schaffe es auch so.

Unabhängig von der Konstellation muss sich der Lehrer in seiner Rolle als Lerncoach besonderen Anforderungen an seine Gesprächsführungskompetenz stellen. Denn seine Aufgabe ist es, den Coachee z.B. mittels bestimmter Methoden der Gesprächsführung bei der Klärung und Lösung seiner Lernblockade zu begleiten.

Beruhigend ist, dass Schüler oft selbst ein gemessen an theoretischen Vorgaben mangelhaftes Gespräch als hilfreich bewerten. Zumal der „Erfolg“ eines Lerncoaching-Gesprächs eben in erster Linie von der Akzeptanz beim Coachee abhängt.

Akzeptanz bei den Schülern

Bei den Vorstufenschülern fällt auf, dass sie in der Regel nicht gerade begeistert sind, wenn sie zu einem Gespräch in einer Randstunde „dran“ sind. Die vorherrschende Wahrnehmung des Lehrers als Bewertender und Disziplinierender führt zu einem Vermeidungsverhalten bezüglich jedweder Einzelgespräche mit dem Lehrer („Warum wollen Sie mit mir reden, ich habe doch gar nichts gemacht?“) In den Gesprächen selbst bieten die Schüler in einer Art vorseilendem Gehorsam ganz tolle Ideen an, mit denen sie das Wohlwollen des Lehrers gewinnen wollen („Ich lerne jetzt jeden Tag vier Stunden zusätzlich“). Da die Schüler in der Vorstufe eben nicht freiwillig zu den Gesprächen kommen, ist fraglich, ob sich die Schüler der Notwendigkeit, an ihrem Lernprozess zu arbeiten, bewusst sind. Dann besteht die Gefahr, dass sich die Schüler nicht auf das Gespräch einlassen können und ggf. nicht ernsthaft etwas ändern wollen. Zumal bei einigen Schülern eine Haltung des Schönredens und Verdrängens („Ich muss mich nur etwas anstrengen.“) vorherrscht, welche in der Studienstufe dazu führt, dass Gesprächstermine erst dann vereinbart werden, wenn der Leistungsdruck durch Klausurstress, Notenbesprechungen oder Zeugnisvergabe extrem groß ist. Und selbst dann kommen die Schüler mit der Erwartungshaltung zum Gespräch, dass der Lerncoach es schon richten werde.

4

Abschließende Bemerkung

Wir verstehen die beschriebenen Fallstricke als Herausforderung und sind nach wie vor vom Lerncoaching als Begleitung des Schülers auf dem Weg zum individualisierten Unterricht überzeugt. Daher bieten wir jetzt Lerncoaching-Gespräche auf freiwilliger Basis auch in der Berufsschule an.

Sandra Hollm

Lerncoaching an der H5

Berufsschule für das Kreditgewerbe
(H5), Hamburg

UNTERRICHTSMATERIALIEN

Coaching-Gespräch 1

 Seite 2

Visuell

Was **sehen** Sie, wenn Sie das erreicht haben?

Auditiv

Was **hören** Sie, wenn Sie das erreicht haben?

Kinästhetisch

Was **fühlen** Sie, wenn Sie das erreicht haben?

Olfaktorisch

Was **riechen** Sie, wenn Sie das erreicht haben?

Gustatorisch

Was **schmecken** Sie, wenn Sie das erreicht haben?

Coaching-Gespräch 1

Seite 3

1 An welche Situation als Schülerin/Schüler erinnern Sie sich gern zurück?

2 Wie haben Sie Ihre eigene Rolle an der Schule gestaltet?

3 Welche Befürchtungen vom Anfang der Schulzeit haben sich nicht bewahrheitet?

Coaching-Gespräch 1

Seite 4

**4 Skalierungsfragen: Funktionierende Verbote –
Zuversicht stärken**

... Erinnern Sie sich noch mal an die Zeit vor dem Klassentreffen im Juli 2010. Was haben Sie gemacht, um das alles zu erreichen?
(Ganz konkrete Aussagen – genauer?)

**4 Sie haben ja gerade einen guten Schulabschluss/Notendurchschnitt erreicht.
Was haben Sie gemacht, um das zu erreichen?**

**5 Stellen Sie sich vor, hier würde jetzt Ihre beste Freundin/Ihr bester Freund sitzen
und ich würde sie/ihn fragen, warum Sie Ihre vorherige Schule so erfolgreich
beendet haben. Was würde sie/er antworten?**

**6 Was würde sie/er Ihnen empfehlen, was Sie in der Zukunft auch an dieser Schule
weiterhin tun sollten?**

Coaching-Gespräch 1 Seite 5

Können Sie sich vorstellen, auch in Zukunft ...

Was können Sie nach diesem Gespräch ganz konkret machen, um Ihrem Ziel näher zu kommen?

Wie wollen Sie im Fach WL vorgehen? Genauer?

5 Komplimente/Empowerment

Das hört sich doch sehr gut an. Sie haben ja schon viel erreicht. Ich freue mich, dass Sie so genau sagen konnten, worin Ihre Stärken liegen. Das hätte nicht jeder sagen können.

6 Aufgaben/Maßnahmen/Abschluss

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie weiterhin ...

(genannte Stärken)

Achten Sie in Zukunft bitte auch darauf, was Ihnen bei Ihrem Lernprozess noch nützlich ist, und zwar so, dass Sie mir im nächsten Gespräch genau beschreiben können, was ihnen beim Lernen hilft.

Wie nützlich war dieses Coachinggespräch für Ihre Lernentwicklung?

Nehmen wir eine Skala von 1 bis 10.

1 bedeutet: keine Herausforderung, reine Routineangelegenheit

10 bedeutet: Das war seit langer Zeit die hilfreichste Gelegenheit, um wirklich dazu zu lernen

Wo würden Sie sich jetzt sehen?

⋮ 1 ⋮ 2 ⋮ 3 ⋮ 4 ⋮ 5 ⋮ 6 ⋮ 7 ⋮ 8 ⋮ 9 ⋮ 10 ⋮

Benötigen wir
ein weiteres Gespräch?
Wenn ja: worüber?

Back to the Future

Klassentreffen der 11c
am 30. Juli 2011



Stellen Sie sich vor, es wäre Juli 2011 und Sie wären bei einem Treffen Ihrer jetzigen 11. Klasse ... Ihre Mitschüler und Sie erzählen sich gegenseitig ihre „Erfolgsgeschichten“.

Was haben Sie im Juli 2011 alles schon erreicht?

An welche Situation erinnern Sie sich als Schülerin, als Schüler gern zurück?

Arbeit mit persönlichen Zielen Zielformulierungen mit und ohne Bauchgefühl

1 Einleitung

In den meisten Coaching-Ausbildungen wird gelehrt, dass Ziele spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert (S.M.A.R.T.) formuliert sein sollen, damit sie erfolgreich umgesetzt werden können. In der Realität zeigt es sich, dass dieses Verfahren zwar sehr praktikabel, aber nicht immer handlungswirksam ist. Eine Variante, Ziele handlungswirksamer zu erarbeiten und zu formulieren, bietet das Züricher Ressourcenmodell (ZRM).

Das ZRM ist ein theoretisch fundiertes und wissenschaftlich überprüfbares Selbstmanagement-Training und wurde von Frank Krause und Maja Storch an der Universität Zürich entwickelt. Es ist geeignet, Lernschwierigkeiten, Denkblockaden, mangelnde Motivation etc. bei Schülerinnen und Schülern gezielt und wirkungsvoll anzugehen.

Das Training bietet hilfreiche Instrumente, die sowohl in der Einzelberatung als auch in der Gruppe genutzt werden können, um Selbstmanagementfähigkeiten zu fördern. Ein Schwerpunkt des Trainings ist die Erarbeitung von Haltungszielen.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt des Konzepts ist die Arbeit mit somatischen Markern. Der Begriff wurde von dem amerikanischen Hirnforscher Damasio eingeführt. Er bezeichnet damit Bewertungssignale aus dem unbewusst arbeitenden emotionalen Erfahrungsgedächtnis, dem limbischen System. Sie werden z.B. als „Bauchgefühl“ oder „Herzgefühl“ wahrgenommen und steuern unser Annäherungs- bzw. Vermeidungsverhalten. Durch sie werden parallel zum Verstand unbewusst Bewertungen zu Situationen, Menschen etc. vorgenommen. Das Bewertungsmuster erfolgt nach dem „Schwarz-Weiß-Prinzip“. Beide Bewertungssysteme (Verstand und somatischer Marker) kommen nicht selten zu sich widersprechenden Ergebnissen, was dann zu Zielkonflikten führt, den berühmten „zwei Seelen in der Brust“, die wir alle gut von unseren nicht umgesetzten Neujahrsvorsätzen kennen.

Im Folgenden wird kurz an einem Beispiel dargestellt, wie mit dem Verfahren des ZRM ein Ziel gestaltet und das Bauchgefühl mit „ins Boot“ geholt wurde.

2 Erst Haltung und dann Verhalten!

Carina hat das Ziel: „Um den Abschluss zu schaffen, komme ich bis zu den Ferien jeden Tag pünktlich zum Unterricht.“

Für kurze Zeit hat Carina ihr Ziel eingehalten, aber jetzt klappt es schon wieder nicht. Von einer starken Zielverpflichtung kann daher wohl nicht gesprochen werden.

Aber was fehlt dem Ziel? Aus kognitiver Sicht erschien ihr das Ziel total vernünftig, die emotionale Bewertung des Ziels hatte allerdings keine positiven, sondern eher negative Reaktionen hervorgerufen.

Nach Storch reicht die kognitiv geprägte SMART-Formulierung oft nicht aus, da sie die affektive Bewertung eines Ziels nicht ausreichend berücksichtigt. Forschungsergebnisse zeigen aber, dass eine positive affektive Einstellung als Kraft eines Ziels gesehen werden muss, die ein entsprechendes Ziel förderndes Verhalten hervorbringt. SMART formulierte Ziele auf der konkreten Handlungsebene aktivieren im Gehirn allerdings ein System, das den positiven Affekt herabreguliert. (vgl. Storch/Riedener 2005)

Und wie kann jetzt eine Veränderung erreicht werden?

Nach dem Konzept des ZRM muss sich bei Carina zunächst die Haltung zu ihrem Ziel verändern, bevor sich ihr Verhalten nachhaltig ändern kann. Deshalb wird im ZRM auch nicht mit Handlungszielen, sondern mit Haltungszielen gearbeitet. Haltungsziele, auch Motto-Ziele, sind allgemein formuliert und in sehr bildhafter Sprache verfasst. Außerdem müssen sie, um handlungswirksam zu sein, eine eindeutig positive affektive Bewertung hervorrufen, die als positiver somatischer Marker erkannt werden kann. Haltungsziele müssen zudem positiv formuliert sein und 100 Prozent in eigener Kontrolle liegen.

Mottoziele könnten z.B. wie folgt formuliert werden (vgl. Storch/Schett 2009):

- Ich bin Scrap und beiß mich durch
(Abitur schaffen)
- Ich stehe fest wie eine Eiche an der Atlantikküste
(Stressreduktion bei Prüfungen)
- Ich entfache meine Energie
(Angstreduktion bei Referaten)
- Steter Biber nagt den Stamm
(Beharrlichkeit und Ausdauer)
- George Clooney lebt in mir
(Lockerheit in mündlichen Prüfungen)

Die Suche nach einer neuen Haltung für Carinas Ziel findet entsprechend auf der Bilder-/Symbol-Ebene statt, weil diese eine Art „Dolmetscher-Funktion“ zwischen bewusster und unbewusster Informationsverarbeitung ermöglicht und damit den emotionalen Anteil des Ziels integriert.

Das ZRM beruft sich dabei auf die Theorie von Bucci, die Storch wie folgt vereinfacht zusammenfasst: „An jedem Wort hängt ein Bild und an jedem Bild hängt ein Gefühl“ (Storch 2009).

3 Entwicklung eines Haltungsziels (Mottoziel)

Nach gründlicher Vorarbeit wählt Carina das Lied eines ihrer Rap-Idole aus, von dem sie fest überzeugt ist, dass es sie bei der Umsetzung ihres Vorhabens unterstützen wird. Die Melodie löst einen deutlichen positiven somatischen Marker bei ihr aus. Sie assoziiert mit dem Lied ein „leichtes Herz“, „Freude“, inneren Frieden“, „Glück“.

Ihr Mottoziel heißt: „Ich habe Musik im Herzen und lebe glücklich den Tag.“ Dieses Ziel ruft bei Carina einen deutlich positiven somatischen Marker hervor. Aus neurobiologischer Sicht wurde mit dem formulierten Ziel ein neues neuronales Netz geknüpft, das allerdings noch sehr instabil ist. Im nächsten Schritt werden Erinnerungshilfen gestaltet, die das neue neuronale Netz festigen sollen, indem sie es unbewusst stimulieren. Dabei ist unbedingt darauf zu achten, dass diese Erinnerungshilfen in einem engen Zusammenhang mit dem zu realisierenden Ziel stehen.

Carina hat für ihr Ziel folgende Erinnerungshilfen ausgewählt: Eine Halskette mit einem Herzen, ihr Lied wird sie auf ihrem Handy als Klin-

gelton einrichten und sie wird sich zu Hause ein Bild zu ihrem Ziel malen, das sie über ihr Bett hängen wird.
Jetzt beginnt für Carina die Trainingsphase, in der sie in vielen Situationen ihr Ziel in Handlung umsetzt.
Sie kommt seit langer Zeit regelmäßig zum Unterricht und fast immer pünktlich.

Literatur

- Storch, M. (2009).
Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation
In B. Birgmeier (Hrsg.),
Coachingwissen – Denn sie wissen nicht, was sie tun.
VS-Verlag: Wiesbaden.
- Storch, M. / Riedener, A. (2005).
Ich packs! – Selbstmanagement für Jugendliche
Huber: Bern.
- Storch, M. / Schett, J. (2009).
Den Rubikon überschreiten
Die lernende Schule 45/2009, S.12 – 15.

SELKO in der BFS tq – Evaluation in der Staatlichen Handelsschule Holstenwall (H 14)

1 Einleitung

Im Rahmen des Beitrittes der H14 zum Netzwerk SELKO/KomLern hat sich ein Klassenteam in der BFStq gebildet, welches vom August 2009 bis Februar 2011 die Erprobung des SELKO-Konzeptes vorbereitet und durchgeführt hat. Die unterrichtliche Umsetzung fand vom August 2010 bis zum Februar 2011 in der Oberstufe einer BFStq-Klasse der Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung statt. Das Team hatte sich dafür entschieden, in den Fächern Fachenglisch und Sprache und Kommunikation das Konzept zu erproben. Im Folgenden werden in komprimierter Form die wesentlichen Ergebnisse der Evaluation vorgestellt.

2 Evaluationsergebnisse

Die Evaluation durch die Schülerinnen und Schüler erfolgte durch eine Kartenabfrage mit den Überschriften „Was war gut/ hat Spaß gemacht/ hat mir geholfen? Was soll so bleiben?“ und „Was war hinderlich/ nicht so gut/ störend? Was könnte verbessert werden?“ sowie durch einen Fragebogen.

Ergebnisse der Kartenabfrage

Die Ergebnisse der Kartenabfrage wurden auf einer Metaplanwand gesammelt und geclustert.

Es wurden folgende Aspekte genannt:

Ergebnisse der Kartenabfrage

Zur Lernsituation allgemein

POSITIV

- Lernen im eigenen Tempo
- Freie Wahl der Fächer
- Mehr Zeit zum Üben als im normalen Unterricht
- Das selbstständige Arbeiten macht Spaß
- Schüler und nicht bloß Lehrer durften helfen

NEGATIV

- Portfolios durften nicht mitgenommen werden
- Tischnachbarn reden
- Manchmal war es zu laut
- Schlechte Arbeitsmoral
- Keine Konzentration
- Keine mündliche Mitarbeit möglich

Zum SELKO-Konzept

- SELKO ist eine gute Idee
- Ich habe bessere Noten als vorher
- Konnte meine Aufgaben durch die Lösungen kontrollieren
- Ruhe im Klassenraum
- Konnte Zeit frei einteilen

- Formulierung der Aufgaben unverständlich („in Hochdeutsch“)
- SELKO wurde von uns nicht ernst genommen
- Unsere Noten sind schlechter geworden
- Keine Motivation
- Lehrer haben nicht immer geholfen

Ergebnisse des Fragebogens

Den Schülerinnen und Schülern wurde ein Fragebogen vorgelegt, der anonym ausgefüllt wurde. Insgesamt konnten 17 Fragebögen ausgewertet werden. Die Prozentzahlen wurden auf volle Zahlen gerundet. Aus der Fragebogenerhebung ergeben sich zusammengefasst die folgenden Ergebnisse:

Die Ergebnisse der Evaluation durch Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schülerinnen/Schüler-Seite zeigen vor allem folgende Dinge:

- Die räumliche und zeitliche Organisation wurde als positiv empfunden. Insbesondere erfolgte durch die Doppelbesetzung ein permanenter gegenseitiger Austausch, der zu zielförderlichen Abstimmungsprozessen führte.
- Das Lehrerbild ist stark verändert durch die Verlagerung der Verantwortung für den Lernerfolg auf die Lernenden. Dieses wurde von den Lehrkräften gelebt, aber ist nur teilweise von der Schülerseite akzeptiert worden.
- Die hohen Anforderungen an die Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler wurde von ihnen in ihrer Tragweite nicht erkannt. Die Ursachen der negativen Konsequenzen daraus wurden im Konzept gesucht. So wurden die ungenügende Betreuung oder auch zu schwere Aufgaben gerügt. Eine Erklärung hierfür liegt sicherlich in der kurzen Erprobungszeit. Eine Eingewöhnung in diese Arbeitsweise, an deren Anschluss erste Erfolge sichtbar werden können, war aber hier nicht möglich.
- Das erprobte Material ist nur teilweise für unsere Schülerklientel geeignet. Viele Schulen scheinen auch eigenes Material zu nutzen, welches nicht auf der Lernplattform auf WiBeS zur Verfügung steht.
- Die überwiegende Sozialform von SELKO ist Einzelarbeit, nur einige der Lernjobs erfordern Partnerarbeit. Es wird ausschließlich der visuelle Lernkanal angesprochen. Von einem Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ kann man beim erprobten Material nicht sprechen. Das wurde auch von den Schülern kritisiert.
- SELKO bietet ein Potenzial in dem Sinne, dass die Lehrkraft im Unterricht auf eine andere Art arbeiten kann. In der Zeit, in der die Klasse Lernjobs bearbeitet, können die Lehrerinnen und Lehrer Lernstands- oder auch Coachinggespräche führen. Die Coaching- bzw. Lernstandsgespräche waren mit ca. zehn Minuten pro Schüler relativ kurz angesetzt – pro Doppelstunde konnten nur drei bis vier Gespräche geführt werden, da ein Gespräch meistens 20 Minuten oder mehr dauerte. Die Rückmeldungen waren durchwegs positiv. Wichtig ist, diesem zentralen Element des Konzeptes genügend Raum zu geben.
- Die Schülerportfolios wurden gut angenommen und auch von den Schülerinnen und Schülern genutzt, eine Kontrolle der einzelnen Ordner erfolgte stichprobenartig beim Abhaken der Checklisten. Sie wurden in der Regel gut geführt.

Hinweis:
Den Fragebogen finden
Sie als Abdruck ab
Seite 120

3 **Schlussfolgerungen**

Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler steht dem Konzept noch eher ablehnend gegenüber. Wesentliche Gründe dafür sind, nach Einschätzung der beteiligten Lehrkräfte, dass es sich an der Schule um die einzige Klasse handelt,

- in der das Konzept erprobt wird,
- die bevorstehende Abschlussprüfung
- und zum Großteil die noch mangelnde Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler (Zitat: „Es wäre viel besser und schneller, wenn Sie uns das erklären würden“).

Insofern ist SELKO nicht nur als Unterrichtsentwicklungsprozess zu betrachten, sondern ist einzubetten in einen umfassenden Schulentwicklungsprozess. Darüber hinaus ist ein langer Atem gefragt, da SELKO erst nach einer längeren Zeit Früchte trägt.

Patrick Vatterodt

SELKO in der BSF tq

Evaluation in der H14

Staatliche Handelsschule Holstenwall
(H14), Hamburg

UNTERRICHTSMATERIALIEN

Wir benötigen Dein Feedback, Deine Ideen, Änderungswünsche und Vorschläge, damit das Selbstlernen in SuK und Englisch in Zukunft noch besser klappt ...

Sofern es hilfreich ist, kannst Du bei Deinen Antworten zwischen SuK und Englisch unterscheiden. Du kannst mehrere Antworten ankreuzen und Deine persönlichen Vorstellungen notieren - bei Platzmangel auch auf der Rückseite.

1

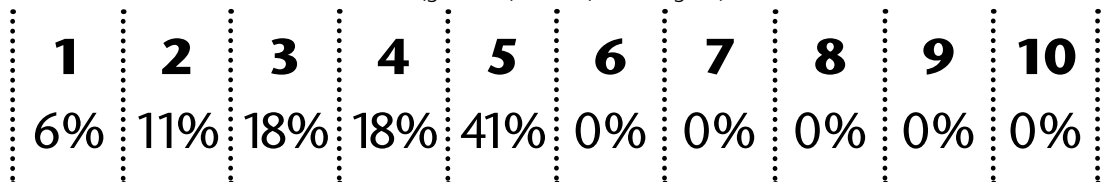
Wozu hast Du die Selbstlernzeit genutzt? (Mehrfachnennungen möglich)

- fachliche Defizite aufarbeiten 2 mal
- aktuelle Unterrichtsthemen wiederholen 1 mal
- Projekte durchführen 1 mal
- Arbeiten und Reden 2 mal
- Stärken weiter ausbauen 3 mal
- neue Inhalte selbstständig erarbeiten 12 mal
- fächerübergreifend selbstständig arbeiten 2 mal

2

In SuK: Wie effektiv war die Selbstlernzeit für Dich?

Markiere auf einer Skala von 1 (gar nicht) bis 10 (voll und ganz)

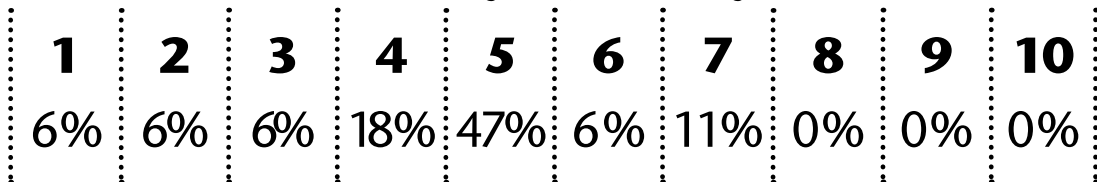


Zu den Skalenpunkten genannte Begründungen: Weil ich ...

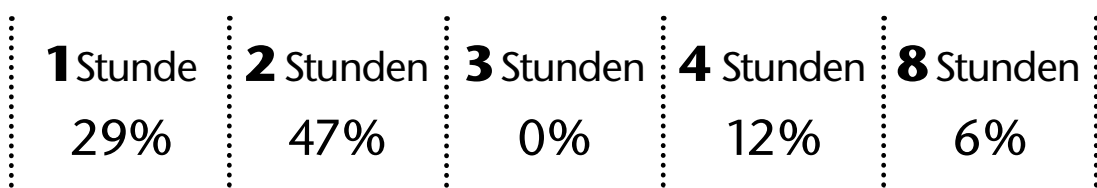
- ... nicht gearbeitet habe.
- ... nicht sehr weit kommen konnte.
- ... meistens Hilfe benötigte. ... nie Lust hatte.
- ... mich nicht immer für SuK entschieden habe.
... vieles nicht verstanden habe.
- ... neue Themen gelernt habe. ... manche Themen noch durchlesen konnte.
- ... /.
- ... meine Note in SuK zum Teil dank SELKO verbessern konnte, da ich fast immer leise und konzentriert arbeiten konnte.

In Englisch: Wie effektiv war die Selbstlernzeit für Dich?

Markiere auf einer Skala von 1 (gar nicht) bis 10 (voll und ganz)

**Zu den Skalenpunkten genannte Begründungen: Weil ich ...**

- ... nicht gearbeitet habe.
- ... kein Englisch kann und ich sogar die einfachsten Dinge nicht verstehe.
- ... keine guten Vorkenntnisse hatte.
- ... vieles nicht verstanden habe.
- ... neue Themen und Satzaufbau kennengelernt habe.
... ein Wörterbuch benutzen konnte und langsam gearbeitet habe.
... manches nicht konnte.
- ... /.
- ... immer Englisch gemacht habe und ich es wichtiger fand als SuK.
... mich nicht so gut mit dem Thema auskannte.

3**Wie viele Stunden Selbstlernzeit würdest Du in der Woche für sinnvoll erachten?****Welche alternativen Vorschläge hast Du?**

- Ein Tag in der Woche 4 Stunden SELKO, 2 Stunden SuK, 2 Stunden Englisch
- 1 Stunde SuK, 1 Stunde Englisch
- ... dass die Lehrer die Aufgaben erklären.
- ... dass die Lehrer helfen.

4

Inwiefern hilft Dir die Selbstlernzeit, Dein Ziel zu erreichen?

- Es hilft mir, da ich in meinem eigenen Tempo arbeiten kann und somit **selbst** entscheide, was ich mir erarbeite.
- Indirekt, weil ich Handwerker werden möchte und da ist SELKO nicht das richtige Fach.
- Sie hilft mir zu lernen selbständig zu arbeiten und verantwortungsvoll zu sein.
- Gar nicht! (6 mal)
- Eher wenig, weil ich nichts verstanden habe.
- Etwas.
- Kaum, denn wir haben es wirklich nicht ernst genommen.
- Indem ich es verstehe, was ich gemacht habe, durch die Lösungen.
- Man ist selbst dafür zuständig, wie viel man für die Schule bzw. SELKO tut.
- Habe es verschlafen.

5

Was hindert Dich in der Selbstlernzeit, effektiv zu arbeiten?

- Die unruhigen Schüler, die Lautstärke (11 mal)
- Die fehlende Motivation
- Ich und die Anderen
- Wenn ich nicht weiterkomme / Fragen aufkommen (2 mal)
- Man wird abgelenkt. (4 mal)
- Das unbeaufsichtigte Lernen
- Zu schwierige Aufgaben (2 mal)
- Fehlende Hilfe
- Keine Lust (2 mal)

6

Was kann die Effektivität der Selbstlernzeit erhöht werden?

- ... indem es ruhiger ist (2 mal)
- ... dass die Lehrer die Schüler nach Hause schicken, wenn sie laut waren.
- Gar nicht (3 mal)
- ... wenn die Lehrer auch helfen würden. (4 mal)
- ... wenn keine lauten Schüler in der Klasse wären.
- Strengere Lehrer
- Durch mehr Übungen
- Die Lehrer sollten mehr darauf achten, dass die Schüler wirklich arbeiten.

7

Wie wichtig ist Dir die Anwesenheit **Deines** Fachlehrers in der Selbstlernzeit?

wichtig	unwichtig	ist mir egal	war jemand da?
65%	6%	24%	6%

8

Wie hilfreich sind für Deine Weiterentwicklung die folgenden Elemente?

	hilfreich	null hilfreich	ungenutzt
Kompetenzraster	11%	12%	77%
Checklisten	77%	12%	11%
Zielformulierungen	59%	18%	23%
LernCoaching	40%	30%	30%

9

Wie effektiv war für Dich die Arbeit auf unterschiedlichen Niveaustufen?

sehr	ganz ok	wenig
65%	35%	0%

Eine Nennung: Ganz ok, weil man so sehen kann, auf welchem Niveau man steht.

10

Passen die Lernjobs zu den Kompetenzstufen und Deinem Lernniveau?

	fast immer	manchmal	selten
Englisch	24%	59%	17%
Sprache/Kommunikation	6%	65%	29%

11

Sollten noch mehr Fächer in das SELKO-Konzept einbezogen werden?

	ja	nein	weiß nicht
	29% *	71%	0%

* Ja - und zwar das Fach Mathematik

12

Was ich noch sagen möchte ...

- SELKO war nicht so toll.
- Es war nicht sehr hilfreich. Man konnte auch nicht viel lernen. Die Hilfe eines Lehrers ist dabei wichtig!
- Durch SELKO hat sich meine Note verschlechtert, weil ich dadurch nichts lerne. Und niemand nimmt SELKO ernst. (2 mal)
- SELKO hat mir persönlich nichts gebracht. (2 mal)
- SELKO ist keine schlechte Idee, sie sollte anders aufgebaut werden.

Vielen Dank für Deine Rückmeldung!

SELKO, KomLern und individualisierter Unterricht an der Anna-Warburg-Schule

Die Anna-Warburg-Schule blickt inzwischen auf eine mehrjährige Erfahrung mit SELKO und KomLern zurück. Da aber KomLern bei uns nicht mehr praktiziert wird, weil wir seit diesem Schuljahr keine BV-Projekte mehr haben und da SELKO ebenfalls bei uns ein „auslaufendes Modell“ ist, weil ab nächstem Schuljahr keine neuen Schüler/-innen mehr in den Bildungsgang BFS-SD aufgenommen werden, stehen wir nun vor der Herausforderung, individualisierten Unterricht in den anderen Bildungsgängen unserer Schule einzuführen.

Dies haben wir uns zum Ziel gesetzt und dieses Ziel auch in unser Qualitätsleitbild aufgenommen. Vor zwei Jahren haben wir eine A-14-Stelle ausgeschrieben für die Leitung eines Projektes, das sich mit der Einführung des individualisierten Lernens im Berufsfach Sozialpädagogisches Handeln der Berufsausbildung zur Sozialpädagogischen Assistentin beschäftigt. Dieses Projekt ist inzwischen bereits evaluiert worden.

In den letzten fünf Jahren hat sich unsere Schule grundlegend verändert. Allen Beteiligten in der Schule ist bewusst, dass wir unsere Schule in Richtung *individualisierter Unterricht* steuern wollen. Unklar ist dabei, welches aber genau die für unsere Schule passende Form ist. Es lohnt sich daher jetzt einmal inne zu halten und rückblickend zu analysieren,

- wie unsere Erfolge zustande gekommen sind und
- mit welchen Schwierigkeiten wir zu kämpfen hatten.

1 Warum ist die Einführung von SELKO und KomLern an unserer Schule gelungen?

- Die gesamte Schulleitung hat sich begeistern lassen von den Beispielen in der Schweiz (allen voran Beatenberg) und daran geglaubt, dass mit unserem Kollegium eine Umsteuerung der Schule gelingen kann.
- Einige Kolleginnen und Kollegen unserer Schule wurden von der Idee ebenfalls angesteckt, weil sie auf Veranstaltungen des LI-Protagonisten dieses Modells aus der Schweiz kennengelernt haben.
- Die Kolleginnen und Kollegen wollten SELKO bei uns einführen. Sie waren begeistert von der Idee. Die Schulleitung musste niemanden „überreden“.
- Es wurden Ressourcen von der Schule bereitgestellt, dazu gehörten:
 - ... fest verankerte Teamstunden,
 - ... wöchentliche Stundenentlastungen für die SELKO-Kolleginnen und Kollegen,

... Zeitfenster, in denen die Teams z.B. für eine Woche ganz aus dem regulären Unterricht herausgenommen wurden,

... Entlastung für die Lernjob-Entwicklung.

- Die Räume wurden ausgestattet mit Schränken für die Schülerinnen und Schüler, Smartboards, Notebookwagen, besonderem Mobiliar.
- Wir haben uns mit anderen Schulen regelmäßig ausgetauscht. Das wurde regelmäßig vom Landesinstitut organisiert, manchmal geschah das auch auf Eigeninitiative unserer oder einer der anderen Schulen.
- Ganz wichtig war die Fortbildung der Kolleginnen und Kollegen. Neben der vom Landesinstitut organisierten Fortbildung haben wir die Fortbildner (vor allem Max Woodtli) auch eigens für unsere Schule eingeladen. Damit die ganze Schule „ins Boot“ kam, waren die Fortbildungen auch immer offen für alle interessierten Kolleginnen und Kollegen unserer Schule, nicht nur für die SELKO- (bzw. KomLern-) Teams.
- Für die SELKO-Klassen wurde ein fester Rahmen geschaffen: es gibt nicht nur extra SELKO-Räume, es gibt auch einen besonderen Stundenplan für die SELKO-Klassen.
- Wir haben festgestellt, dass es wichtig ist, dass die ganze Abteilung hinter dem Konzept steht. Wir haben in der BFStq SELKO in der „reinen“ Form zwar nur in den Fächern Mathe, Deutsch und Englisch eingeführt. Die übrigen Fächer können aber von diesem Lernkonzept nicht ganz ausgenommen werden. Also war es uns wichtig, dass die anderen Fachkolleginnen und -kollegen das Konzept mittragen.
- Sehr viel Sorgfalt haben die Kolleginnen und Kollegen auf eine ausgeklügelte Einführungswoche in den SELKO-Klassen gelegt.
- KomLern und SELKO liefen bei der Einführung als Projekte, das heißt: sie hatten innerhalb unseres Schulentwicklungsprozesses einen festgelegten für alle transparenten Rahmen. Koordiniert werden alle Projekte von der Steuergruppe, die die Qualitätsentwicklung der Schule steuert. Da jedes Projekt an unserer Schule auch eine verantwortliche Person in der Schulleitung hat, waren sie gut in die Gesamtentwicklung eingebunden.
- Wichtig war uns darüber hinaus, dass wir selbst kleine Erfolge lautstark und für alle sichtbar gefeiert haben. Das ist zum einen eine Würdigung der enormen Arbeit, hat einen Öffentlichkeitsaspekt und gibt einfach Kraft für weitere Herausforderungen.

2 Was war schwierig?

- Es ist eine Illusion zu glauben, dass man von heute auf morgen Lehrer- und Schülerrollen verändern kann.
- Wir haben versucht, einen möglichst guten schulischen Rahmen für SELKO zu schaffen. Dennoch bleiben die meisten Rahmenbedingungen für die Bildungsgänge und die Abschlussprüfungen, die von einer Schule alleine nicht verändert werden können.

- Um das Projekt überhaupt umsetzen zu können, mussten die Ressourcen fast ganz aus dem „Topf“ der Schule „bezahlt“ werden. Damit fehlten dann in Konsequenz oft die materiellen und personellen Mittel, um bezogen auf die übrigen Aufgaben unserer Schule ebenso erfolgreich arbeiten zu können.
- Es gibt in jedem Kollegium, so auch in unserem, eine Reihe sehr kritischer Kolleginnen und Kollegen, die in solchen Prozessen hilfreich, manchmal aber auch hemmend wirken können.

3 Fazit

Bei aller notwendigen Distanz gegenüber dem eigenen Denken und Handeln ist insgesamt im Laufe der letzten Jahre in der Hamburger Schulentwicklung für alle Beteiligten eines mehr als deutlich geworden: Die Orientierung zu immer mehr individualisiertem Unterrichten ist inzwischen allgemeiner Konsens und folglich auch an unserer Schule nicht mehr aufzuhalten.

Das wollen wir auch gar nicht und deshalb bin ich mir sicher, dass die Anna-Warburg-Schule schon auf Grund der inzwischen langjährigen Erfahrungen ihren ganz eigenen Weg finden wird, individualisierten Unterricht in allen Bildungsgängen zu verwirklichen.

Die Lernplattform des Netzwerks SELKO/KomLern

1 Einleitung

Im Konzept des kompetenzorientierten individualisierten Lernens hat nicht nur die Konstruktion und Formulierung von Aufgaben einen besonderen Stellenwert (siehe Artikel Sonja Dohrmann), sondern die Art, wie Lernen und Unterricht gestaltet ist, verändert sich. So zeigte sich im Laufe der Arbeit des Netzwerks SELKO/KomLern, dass im individualisierten Unterricht Lernjobs für Lernende jeweils nach individuellem Bedarf zugänglich sein müssen. Realisiert wurde dies zunächst durch Ordner, in denen neu entwickelte Lernjobs in Kopie vorlagen. Ziel war aber, Lernjobs für Lehrende und Lernende im Internet zugänglich zu machen. In Zusammenarbeit mit dem WiBeS-Team wurde daher ein Konzept für eine an Kompetenzrastern orientierte Lernplattform entwickelt und auf dem Sharepoint-Server WiBeS eingerichtet. Die Lernplattform bietet gegenüber Ordnern den Vorteil, dass Lernjobs jedem Nutzer in aktualisierter Form zu jeder Zeit zur Verfügung stehen. Darüber hinaus sind die Lernjobs auf der Lernplattform mit den Kompetenzrastern und Checklisten so verknüpft, dass selbstständiges Lernen unterstützt wird.

In einem Überblick soll hier erklärt werden, welches Material bisher auf der Lernplattform vorliegt und über welche Pfade es zugänglich ist. Außerdem wird beschrieben, welche Möglichkeiten die Lernplattform berufsbildenden Schulen bietet, mit Hilfe von Vorlagen zusätzlich schulspezifische Lernjobs für Schülerinnen und Schüler zugänglich zu machen.

2 Zugang zur Lernplattform über die Portal-Startseite bei WiBeS

Die Lernplattform ist über die Portal-Startseite der WiBeS-Plattform über den „Reiter“ „Selko/KomLern“ für alle berufsbildenden Schulen zugänglich (vgl. Abbildung 1).



Abbildung 1: Portal-Startseite

Sie erfüllt zwei unterschiedliche Funktionen: Zum einen ist sie Internetbibliothek für Material von Lehrerinnen und Lehrern, zum anderen Lernplattform im Unterricht für Schülerinnen und Schüler. Beide Funktionen sind für Lehrende über die Reiterleiste auf der Startseite der Lernplattform aufzurufen (vgl. Abbildung 2). Lernende haben ausschließlich Zugang zu den Kompetenzrastern, die für diese Schule vom Fachleiter der Schule frei geschaltet wurden.



Abbildung 2: SELKO/KomLern-Startseite

Zur Organisation des schulspezifischen Zugangs sollte an jeder Schule eine Fachleiterin, ein Fachleiter bestellt werden, der/die die Berechtigung hat, für die Schule den schulspezifischen Zugang einzurichten. Für diesen schulspezifischen Zugang können zum Einen zentrale Kompetenzraster ausgewählt werden, die im Rahmen des Netzwerks SELKO/KomLern entwickelt wurden. Zum anderen bietet die Vorlage eines leeren Kompetenzrasters die Möglichkeit, eigene, fachspezifische Raster zu entwerfen, die mit dem unterrichtlichen Konzept der jeweiligen Schule abgestimmt sind. Die Lernplattform bietet damit eine Chance, schulspezifisches Unterrichtsmaterial im Internet für Lernende leicht zugänglich zu machen.

Die Lernenden haben über das WiBeS-Portal einen Zugang zur Lernplattform, die sie über den Reiter „SELKO/KomLern“ auf der Portal-Startseite aufrufen können (vgl. Abbildung 3). Auf der Startseite der Lernplattform können sie alle frei geschalteten Kompetenzraster aufrufen, indem sie mit der Maus auf den Reiter „schulische Kompetenzraster“ klicken. Zur Auswahl stehen zentrale Kompetenzraster, die von den Werkstattgruppen des Netzwerks erarbeitet wurden sowie schulspezifische Kompetenzraster. Das Angebot wird von jeder Schule individuell festgelegt. Über Kompetenzraster und Checklisten können die Lernenden Lernjobs aufrufen.



Abbildung 3: Schulische Kompetenzraster

Die zentralen Kompetenzraster

In den Werkstattgruppen des Netzwerks sind für das kompetenzorientierte individualisierte Lernen Kompetenzraster (KR), Checklisten und Lernjobs mit dem Ziel erstellt worden, dass Lernende mit Hilfe dieser drei Elemente ihr Lernen je nach individuellem Lernstand selbst steuern können.

Fachleiter und Fachleiterinnen haben in dem Bereich „Zentrale Kompetenzraster“ bisher die Auswahl zwischen Kompetenzrastern in Mathematik und Sprache und Kommunikation. Die Kompetenzraster für Englisch und Wirtschaft sind derzeit im Entwicklungsstadium und sind ab Sommer 2011 zugänglich sein. Die Lernjobs sind, ausgehend von dem Kompetenzraster, über die Checklisten aufzurufen. Sie sind dort als Link abgelegt, der auf die Internetbibliothek des Fachs verweist. Damit ist sichergestellt, dass die Lernjobs bei Veränderungen ständig aktualisiert werden.

Für die Auswahl eines Lernjobs wählen die Lernenden zunächst das Kompetenzraster, in dem sie arbeiten wollen, hier beispielhaft am KR SuK-Deutsch dargestellt (vgl. Abbildung 4).

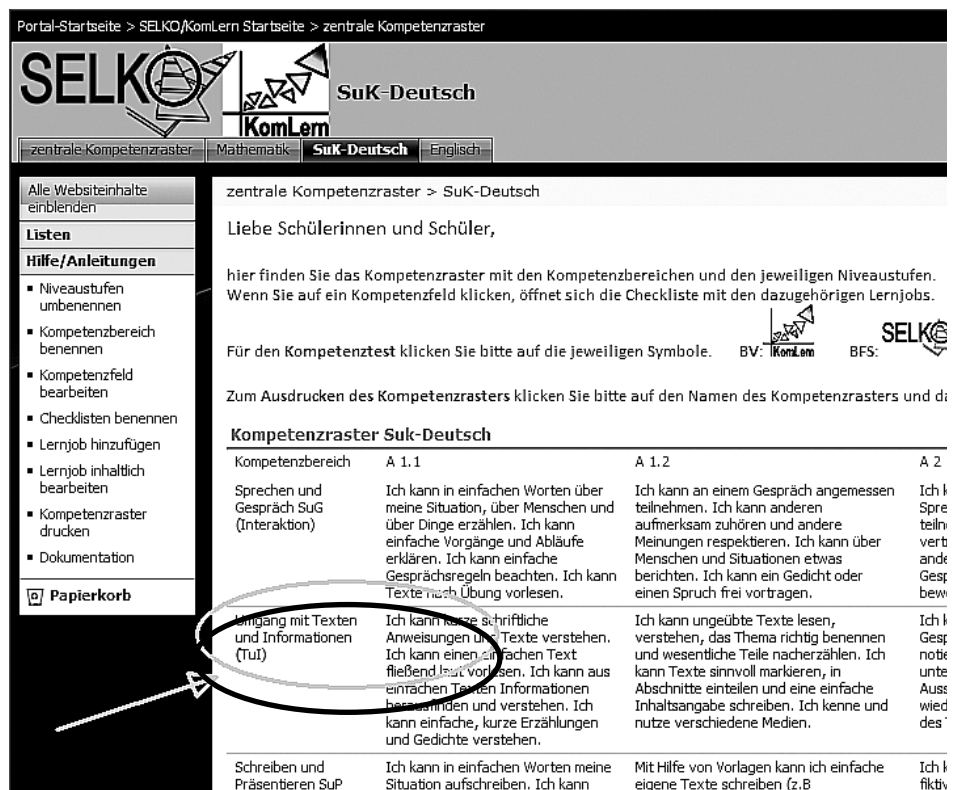


Abbildung 4: Das zentrale Kompetenzraster SuK Deutsch

Indem sie in dem ausgewählten Kompetenzbereich auf das Feld der Niveaustufe klicken, werden sie auf die zugehörige Checkliste mit den Lernjobs weiter geleitet. Durch Klicken auf den Checklistenpunkt bekommen sie im rechten Bereich der Seite die dazugehörigen Lernjobs angezeigt, unter denen sie auswählen können (vgl. Abbildung 5). Zum Bearbeiten müssen die Lernjobs heruntergeladen bzw. ausgedruckt werden.

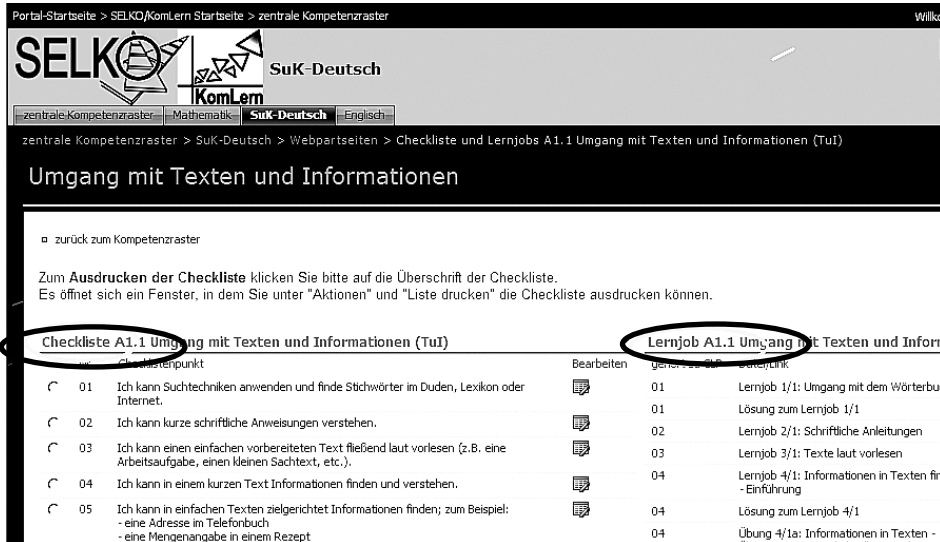


Abbildung 5: Auswahl der Lernjobs auf der Lernplattform über Checklisten

Einschränkend muss angemerkt werden, dass noch nicht für alle Checklistenpunkte eine Auswahl an Lernjobs zur Verfügung steht; teils ist nur ein Lernjob vorhanden, in wenigen Fällen liegt keiner vor. Hier ist das Netzwerk eindeutig noch auf die weiterhin gute Mitarbeit der Kolleginnen und Kollegen angewiesen!

Die verschiedenen zentralen Kompetenzraster sind in ihrer Struktur nicht einheitlich konzipiert, sondern auf die Anforderungen des jeweiligen Fachs abgestimmt. Während das zentrale Kompetenzraster SuK-Deutsch streng in übergeordnete Kompetenzbereiche Sprechen, Lesen, Schreiben und Grammatik aufgeteilt ist, sind in den KR Englisch, Wirtschaft und Mathematik Sek. II die Lernjobs nach Modulen in Niveaustufen bzw. in einer Lernmatrix angeordnet (vgl. Abbildung 6).

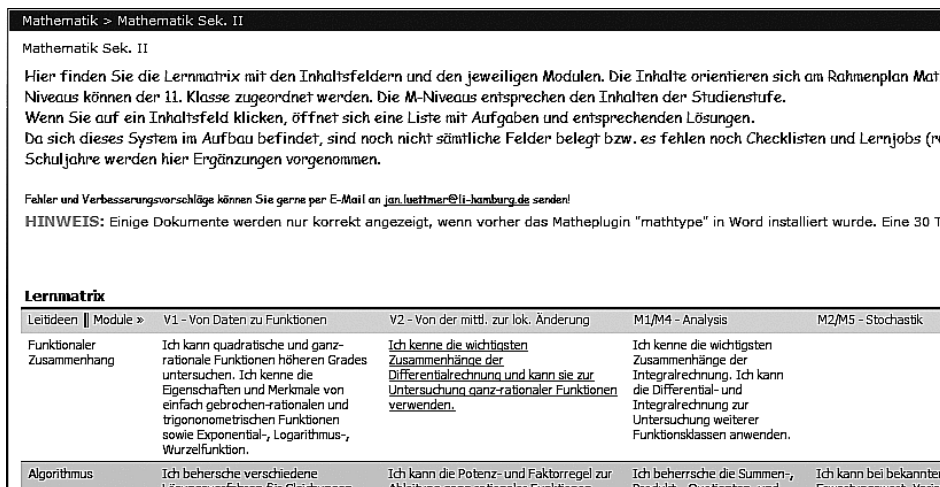


Abbildung 6: Ausschnitt aus der Matrix Mathematik Sek. II

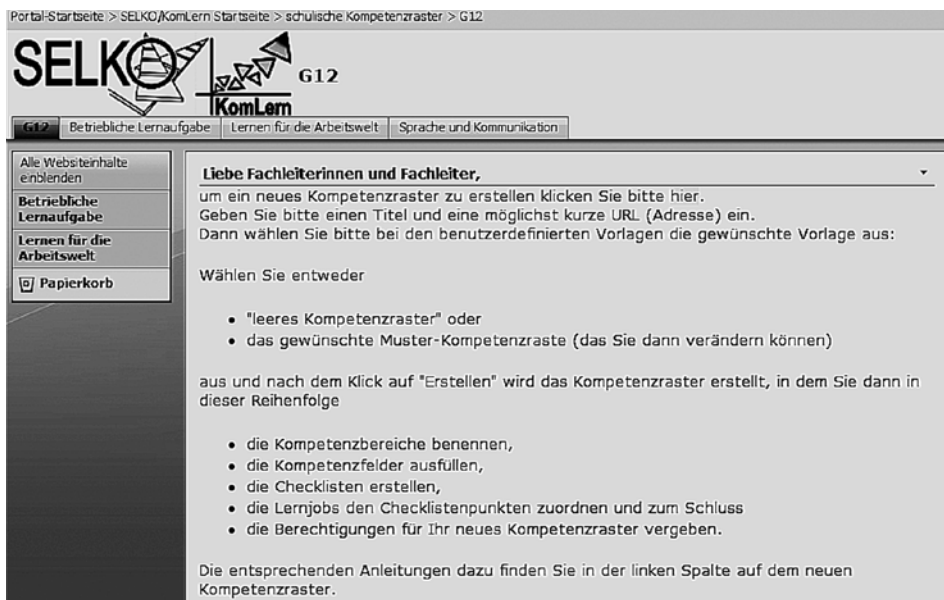


Abbildung 7: Anleitung zum Anlegen schulischer Kompetenzraster

Angangsbasis ist immer ein leeres Raster mit bisher maximal sechs Spalten und beliebig vielen Zeilen. In dem neu angelegten Kompetenzraster werden die Zeilen über die „Bearbeiten“-Funktion in der letzten Spalte mit Inhalt gefüllt. Außerdem können die Niveaustufen und Kompetenzbereiche umbenannt werden (vgl. Abbildung 8). Eine genaue Anleitung findet sich in der Navigation auf der linken Seite der Startseite des Kompetenzrasters.

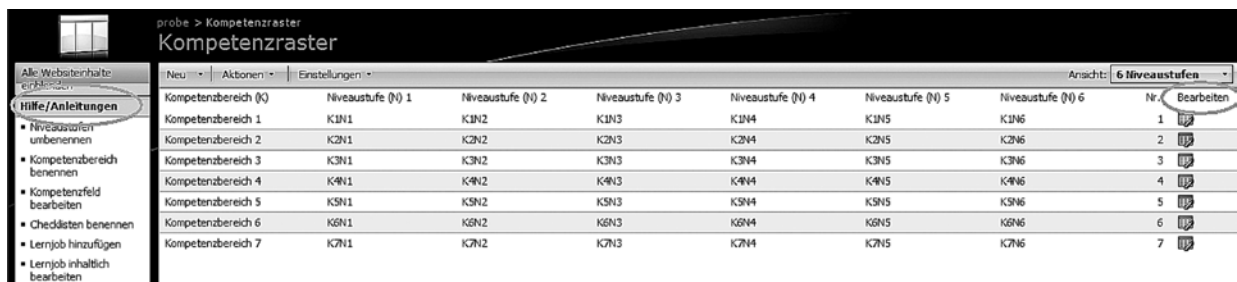


Abbildung 8: Ansicht einer Vorlage für schulische Kompetenzraster

Die vorprogrammierte Navigation des Rasters führt über die Felder zu einer weiteren Seite, auf der zwei Tabellen vorformatiert angelegt sind: Checklisten und Lernjobs. Der Inhalt dieser Tabellen wird über den Button ‚Neues Element anfügen‘ bearbeitet (vgl. Abbildung 9).

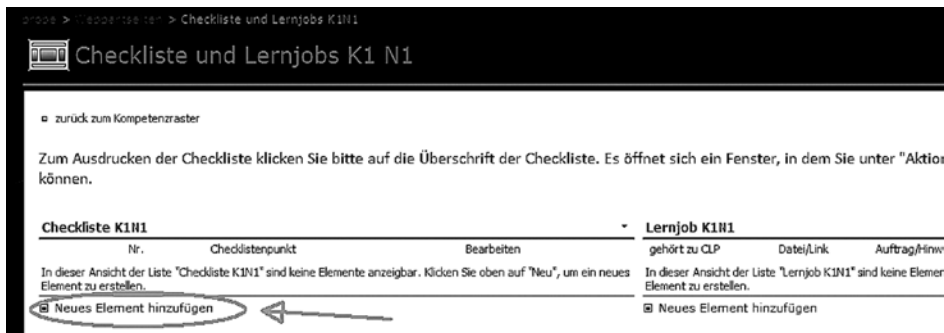


Abbildung 9: Ansicht „Neues Element einfügen“

3 Internetbibliothek für Lernjobs

In der Internetbibliothek auf der Lernplattform SELKO/KomLern sind bisher alle Lernjobs in fachspezifischen Bibliotheken sortiert abgelegt, die in den Werkstattgruppen des Netzwerks für die Unterrichtsfächer Mathematik, Sprache und Kommunikation, Englisch und Wirtschaft entstanden sind. Außerdem sind dort die jeweiligen Lösungen zu den Lernjobs und Klassenarbeiten zu finden. Dabei sind nur Lernjobs auf korrekte Rechtschreibung geprüft und überarbeitet worden, die mit zentralen Kompetenzrastern verknüpft sind. Zukünftig werden weitere Fachbibliotheken entstehen, denn Ziel ist, dass die Internetbibliothek zentrale Sammelstelle für Lernjobs wird, die berufsbildende Schulen für andere zugänglich machen möchten.

Die bisher bestehenden Fachbibliotheken haben jeweils eine dem Unterrichtsfach angepasste Struktur der Ablage. Beispielhaft soll hier anhand der Bibliothek der Werkstattgruppe Sprache und Kommunikation gezeigt werden, wie mit der Bibliothek gearbeitet werden kann.

Über den Reiter „Lernjobs“ wird unter „SuK-Deutsch“ die Bibliothek geöffnet (vgl. Abbildung 10). Die Lernjobs sind nach Kompetenzbereichen und Niveaustufen vorsortiert. Die Checklisten zu den Bereichen finden sich als Datei jeweils unter der entsprechenden Niveaustufe.

The screenshot shows the 'Lernjobs' interface for 'SuK-Deutsch'. The main content area is titled 'SuK Deutsch' and shows a tree view of learning jobs. The tree is organized into competence areas and levels. The following table represents the data shown in the screenshot:

Bildungsgang	Kompetenzbereich	Niveau	Name	Titel	Art	Schule	Geändert
Anzahl = 297							
Kompetenzbereich : 00 Allgemein (21)							
Kompetenzbereich : 01 SuG (Interaktion) (58)							
Anzahl = 58							
Niveau : A1.1 (32)							
Niveau : A1.2 (5)							
Anzahl = 5							
BV	01 SuG (Interaktion)	A1.2	A1.2 Checkliste SuG	Checkliste zur Selbsteinschätzung	Checkliste		15.02.2011 13:53
BV	01 SuG (Interaktion)	A1.2	A1.2-SuG3_1 Gesprächsregeln		Lernjob		15.02.2011 13:55
BV	01 SuG (Interaktion)	A1.2	A1.2-SuG3_1l Gesprächsregeln		Lernjob Lösung		15.02.2011 13:57
BV	01 SuG (Interaktion)	A1.2	A1.2-SuG4_1 Ich- und Du-Botschaften		Lernjob		15.02.2011 14:12
BV	01 SuG (Interaktion)	A1.2	A1.2-SuG4_1l Ich- und Du-Botschaften		Lernjob Lösung		15.02.2011 14:21
Niveau : A2 (13)							
Niveau : B1.1 (7)							
Niveau : B1.2 (1)							
Kompetenzbereich : 02 TuI (Rezeption) (94)							

Abbildung 10: Startseite der Internetbibliothek SuK-Deutsch

Im Gegensatz zur Arbeitsplattform für Schülerinnen und Schüler können Lehrende hier die Lernjobs sortiert nach Kompetenzbereichen finden. In der Praxis hat sich gezeigt, dass dies die Vorbereitung von Unterricht vereinfacht, denn so ist eine gezielte Suche von Lernjobs nach Dateinamen möglich. Lernende haben zu Bereichen der Bibliothek keinen Zugang, so sind z.B. die in der Bibliothek eingestellten Klassenarbeiten für sie gesperrt. Jede/r Lehrende hat die Berechtigung, neue Lernjobs einzustellen. Diese werden automatisch in einem Materialpool abgelegt, der bisher regelmäßig von Mitarbeiterinnen des Netzwerks überprüft wurde. Seit August 2011 liegt die Verantwortung bei der einstellenden Schule.

4 Ausblick

Das große Potenzial der Lernplattform zur Unterstützung individualisierten Lernens liegt in der Möglichkeit, mit Hilfe von einfachen Vorlagen schulspezifische Kompetenzraster anzulegen und so schulisches Lernmaterial strukturiert im Internet zugänglich zu machen. Für die Weiterentwicklung der Lernplattform wäre es wünschenswert, wenn die Erkenntnisse, die Schulen beim Erstellen der individuellen Raster sammeln, zusammengeführt würden. So könnten weitere Vorlagen entstehen, die z.B. kompetenzorientiertes Arbeiten in Modulen oder in Lernfeldern unterstützen. Das Referat Berufliche Bildung wird diese Entwicklung zusammen mit dem WiBeS-Team weiter begleiten.

5 Ansprechpartner

Bei Fragen und technischen Problemen stehen Ihnen folgende Ansprechpartner gerne zur Verfügung:

Kollegin / Kollege	Kompetenzraster	Telefon dienstlich	Schule / Institution
Kober, Reinhard		0 40 - 42 88 42 - 663	LI (LIF23)
Lüttmer, Jan	Mathematik	0 40 - 4 28 79 01	G17 / LI (LIF23)
Mahler, Anne-Britt	alle	0 175 - 2 99 86 33	G12 / LI (LIF23)
Nilges, Gabriele		0 40 - 42 88 42 - 664	LI (LIF23)
Wiegand, Ronald	WiBeS	0 40 - 42 89 76 - 40	W2 / HIBB

Die Autorinnen und Autoren

Dohrmann, Sonja	Staatliche Gewerbeschule Informations- und Elektrotechnik Chemie- und Automatisierungstechnik (G18)	sonja.dohrmann@li-hamburg.de
Flemming, Hille	Berufliche Schule Burgstraße (W8)	
Frede, Michaela	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg Referat Berufliche Bildung	michaela.frede@li-hamburg.de
Frei, Martin	Staatliche Gewerbeschule Kraftfahrzeugtechnik (G9)	martin.frei@prowim.de
Gericke, Constanze E.	Staatliche Gewerbeschule Kraftfahrzeugtechnik (G9)	constanzegericke@gmx.net
Golder, Marko	Berufliche Schule für Wirtschaft & IT City Nord (H7)	golder@prowim.de
Hollm, Sandra	Staatliche Handelsschule mit Wirtschaftsgymnasium Weidenstieg Berufsschule für das Kreditgewerbe (H5)	Sandra@Hollm.de
Kober, Reinhard	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg Referat Berufliche Bildung	reinhard.kober@li-hamburg.de
Mahler, Anne-Britt	Staatliche Berufsschule Eidelstedt (G12)	ABMahler@t-online.de
Nilges, Gabriele	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg Referat Berufliche Bildung	gabriele.nilges@li-hamburg.de
Pagels, Monika	Wirtschaftsgymnasium St. Pauli mit Berufsschule für die Individualversicherung und Sozialversicherung (H16)	monika.pagels-ratzlaff@ hibb.hamburg.de
Schmitt, Hedwig	Berufliche Schule Burgstraße (W8)	hedwig.schmitt@li-hamburg.de
Schwartz, Hilke	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg Referat Berufliche Bildung	hilke.schwartz@li-hamburg.de
Dr. Tredop, Dietmar	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg Referat Berufliche Bildung	dietmar.tredop@li-hamburg.de
Vatterodt, Patrick	Staatliche Handelsschule Holstenwall (H14)	p.vatterodt@gmx.de
Wantikow, Maik	Staatliche Gewerbeschule Kraftfahrzeugtechnik (G9)	maik.wantikow@prowim.de
Weiß, Elke	Anna-Warburg-Schule Berufliche Schule für Sozialpädagogik (W03)	elkemia.wiess@hibb.hamburg.de

Hospitationsschulen

Schule	Hospitation zum Thema
Staatliche Gewerbeschule Ernährung und Hauswirtschaft (G3)	Portfolioarbeit
Staatliche Gewerbeschule Werft und Hafen (G7)	Portfolioarbeit
Staatliche Gewerbeschule Kraftfahrzeugtechnik Hamburg (G9)	Lernbereich 1
Staatliche Berufsschule Eidelstedt (G12)	Hospitationen im AV-Bereich, Lernpass-Arbeit; Präsentation der Lernaufgaben, Lernwerkstatt-Arbeit, Lernumgebung, Raumgestaltung
Gewerbeschule Fertigungs- und Flugzeugtechnik (G15)	Portfolioarbeit, Potenzialanalyse
Staatliche Gewerbeschule Informations- und Elektrotechnik, Chemie- und Automatisierungstechnik (G18)	Raumgestaltung SELKO
Staatliche Gewerbeschule Verkehrstechnik, Arbeitstechnik, Ernährung (G20)	Hospitationen bei Planung und Durchführung von Kompetenzfeststellungen
Staatliche Handelsschule Altona (H6)	Kompetenzfeststellung BVS
Berufliche Schule für Wirtschaft & IT City Nord (H7)	Unterstützung für neue Schulen beim Start, schulorganisatorische Voraussetzungen
Wirtschaftsgymnasium St. Pauli mit Berufsschule für die Individualisierung und Sozialversicherung (H16)	Lernjobs Wirtschaft
Berufliche Schule für Büro- und Personalmanagement Bergedorf (H17)	Unterstützung für neue Schulen beim Start/Raumausstattung, Lernmaterialien, Schülerfächer
Berufliche Schule Uferstraße (W02)	Selbstlernen im Mathematikunterricht
Anna-Warburg-Schule Berufliche Schule für Sozialpädagogik (W03)	Englisch BFStq, Raumkonzept, Einführungswoche, Raumausstattung, Lernmaterialien, Schülerfächer