

Ute Clement & Carmen Hahn
(Uni Kassel)

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

Online unter:

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

in

bwp@ Ausgabe Nr. 13 | Dezember 2007

Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung

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

www.bwpat.de



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

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

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

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

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

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

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

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

1 Vorbemerkung

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

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

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

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

2 Berufs- und ausbildungsjährübergreifender Unterricht in Zahlen

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

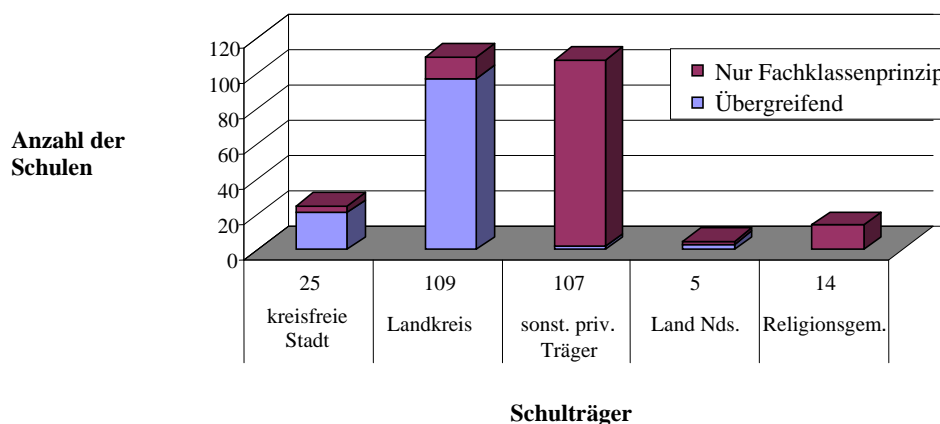


Abb. 1: Übergreifende Beschulung nach Schulträgern in Niedersachsen (Quelle: NDS. LANDESAMT FÜR STATISTIK, HANNOVER 2007b, NDS. LANDESAMT FÜR STATISTIK, HANNOVER 2007c)

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

¹ Die folgenden Zahlen beziehen sich jeweils auf die Teilzeitberufsschule.

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

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

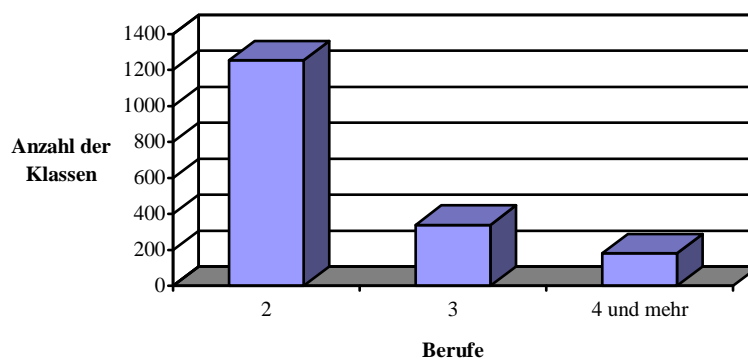


Abb. 2: Berufsübergreifende Klassen in Niedersachsen (Quelle: NDS. LANDESAMT FÜR STATISTIK, HANNOVER 2007b)

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

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

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

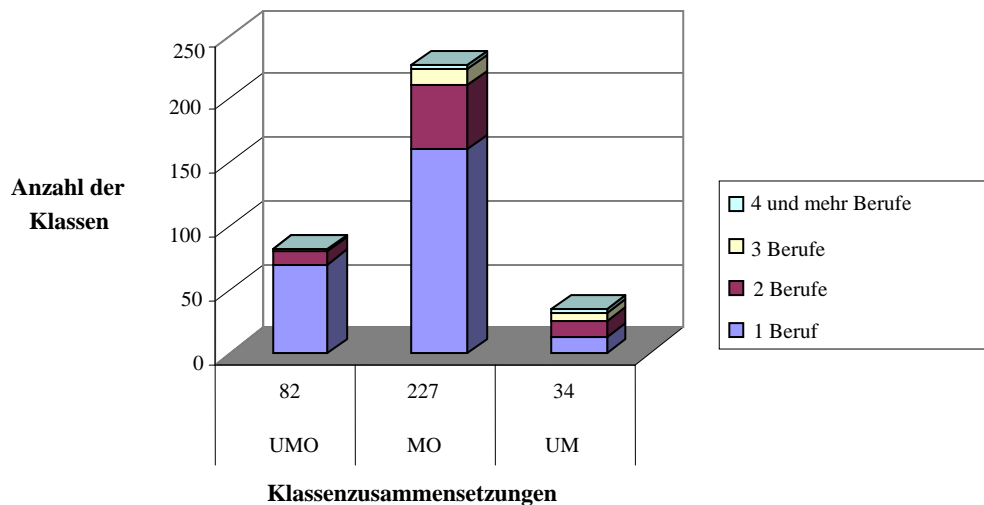


Abb. 3: Ausbildungsjahrübergreifende Beschulung in Niedersachsen (Quelle: NDS. LANDESAMT FÜR STATISTIK, HANNOVER 2007c)

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

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

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

3 Problemlage der Schulen

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

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

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

4 Curriculumanalyse

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

4.1 Curriculumanalysen für den berufsübergreifenden Unterricht

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

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

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

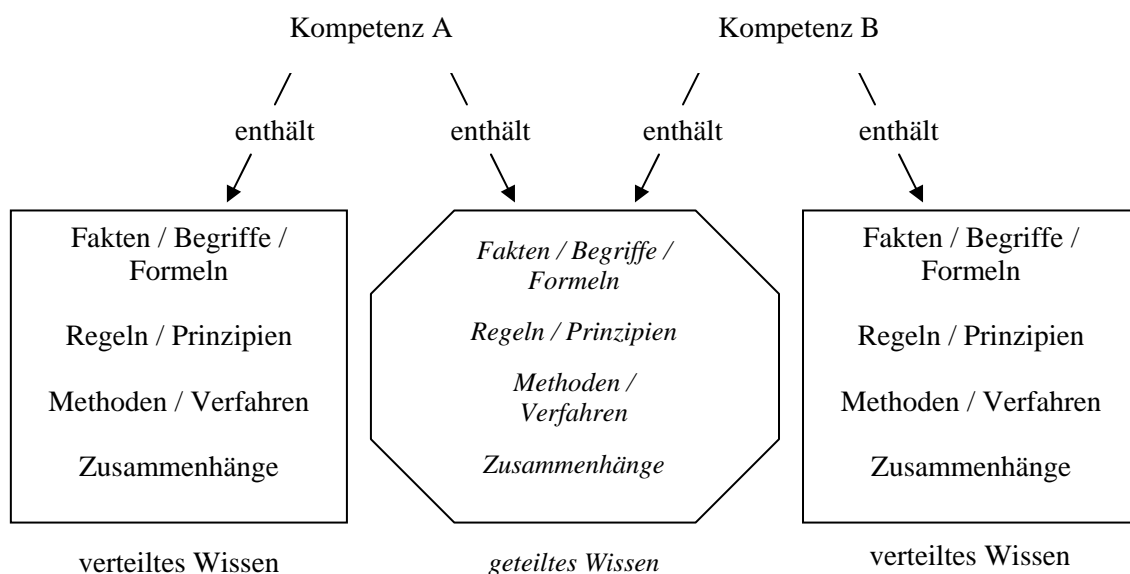


Abb. 4: Zusammenhang zwischen Wissen und Kompetenzen (vgl. HAHN/ CLEMENT 2006, 2)

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

4.2 Curriculumanalysen für den ausbildungsjahrübergreifenden Unterricht

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

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

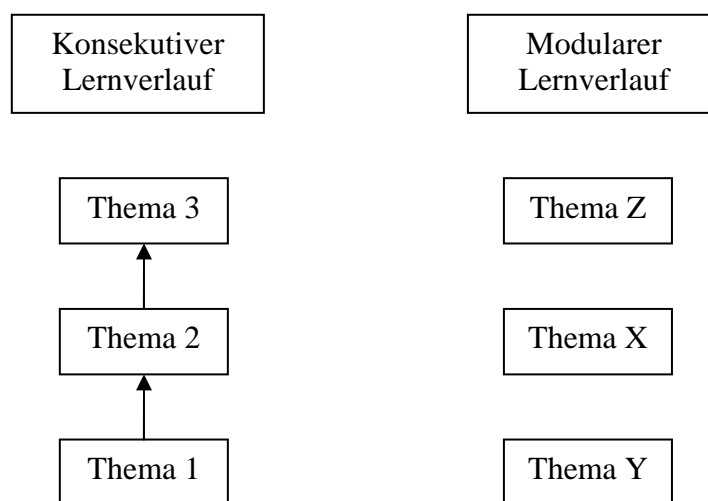


Abb. 5: Konsekutiver und modularer Lernverlauf (vgl. HAHN/ CLEMENT 2006, 5)

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

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

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

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

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

5 Lernvereinbarungen in heterogenen Lerngruppen

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

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

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

5.1 Lernvereinbarungen

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

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

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

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

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

5.2 Lernaufgaben

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

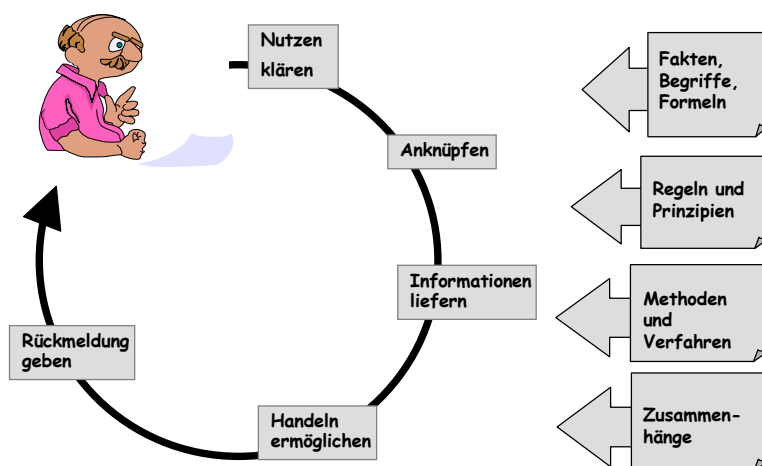


Abb. 6: Selbstlernzirkel (CLEMMENT/ KRÄFT 2002, 82)

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

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

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

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

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

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

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

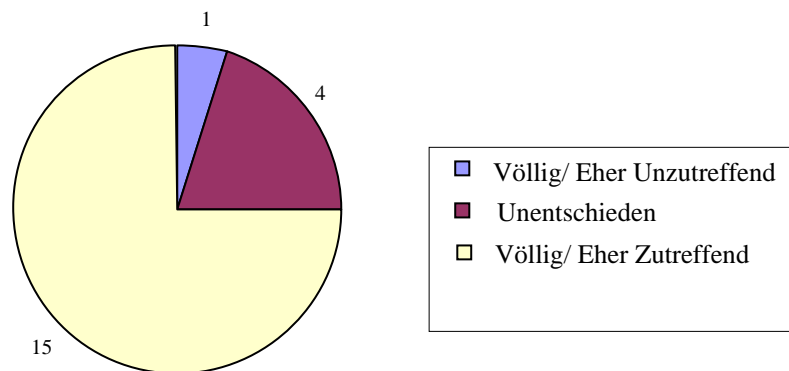


Abb. 7: Guter Erfolg im Unterricht (Quelle: HAHN/ CLEMENT 2007, 7)

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

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

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

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

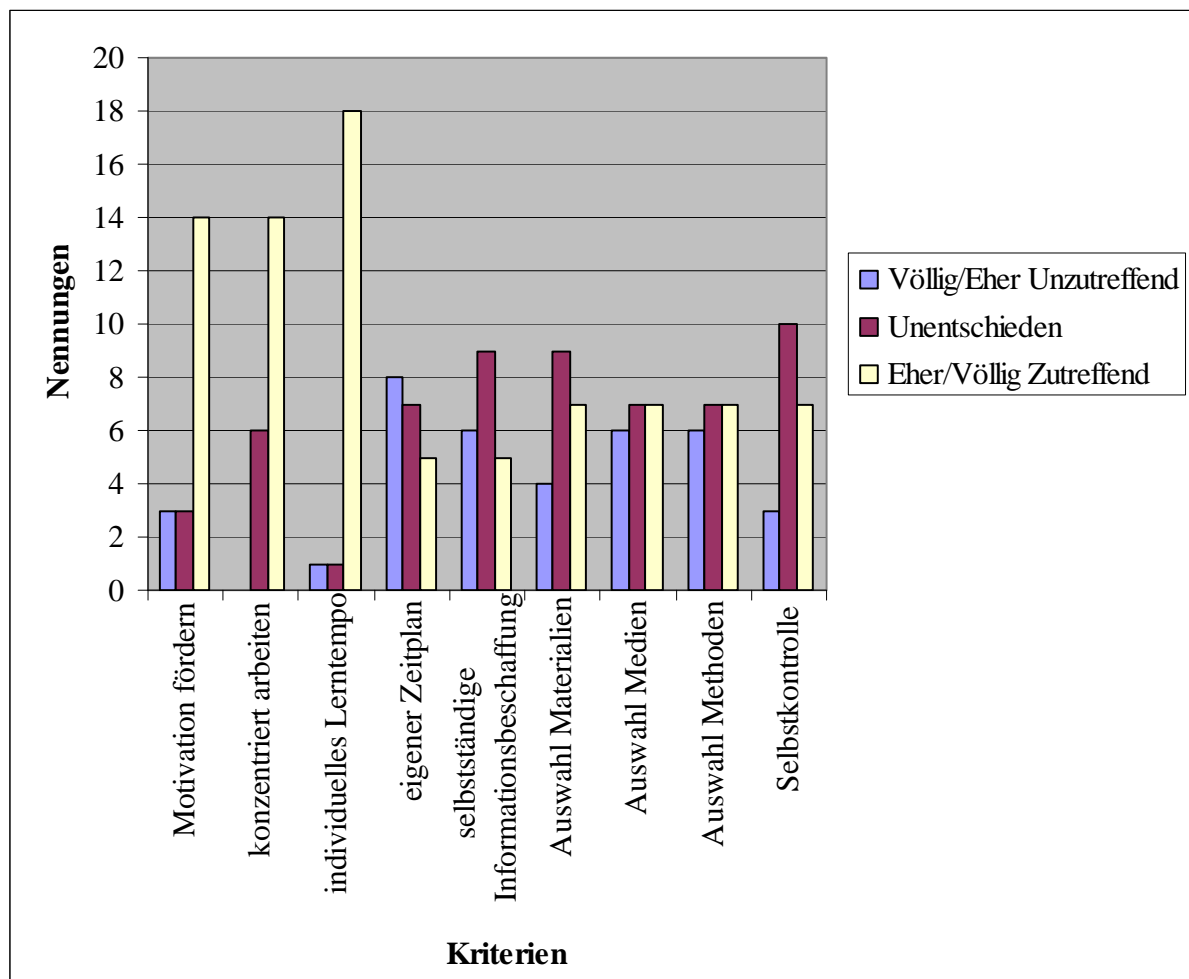


Abb. 8: Förderung selbst gesteuerten Lernens (Quelle: HAHN/ CLEMENT 2007, 13)

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

BMBF (2007): Berufsbildungsbericht. Berlin.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Autoren:



Dipl. Hdl. CARMEN HAHN

Institut für Berufsbildung, Universität Kassel

Heinrich-Plett-Str. 40, 34132 Kassel

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

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



Prof. Dr. UTE CLEMENT

Institut für Berufsbildung, Universität Kassel

Heinrich-Plett-Str. 40, 34132 Kassel

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

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