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

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Zweiter Zwischenbericht des Projektträgers und der wissenschaftlichen Begleitung zum BLK-Modellversuch:

»Selbständiges Lernen in der Altenpflegeausbildung«

S E L E A

01.10.2006 - 30.09.2007

Staatliche Schule Gesundheitspflege (W1) Hamburg

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie
und Bewegungswissenschaft, Universität Hamburg

Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg unter dem Förderkennzeichen K 0976.00 gefördert.

Projektleitung: Ekkehard Lauritzen

Wissenschaftliche Begleitung: Prof. Dr. Ulrike Greb

Inhaltsverzeichnis

1. Allgemeine Angaben zum Modellversuch *4*

Projektkennung **4**

Projektbeteiligte **4**

2. Kurzdarstellung des Modellversuchs »SELEA« — Selbstständiges Lernen in der Altenpflegeausbildung *5*

Aufgabenstellung vor ihrem gesellschaftlichem Hintergrund **5**

Voraussetzungen, unter denen das Vorhaben durchgeführt wird **6**

Planung und Ablauf von SELEA **8**

Zusammenarbeit mit anderen Stellen und Projekten **9**

Darstellung der wesentlichen Ergebnisse **9**

3. Beitrag des Modellversuchs SELEA zu den Zielen des BLK-Modellversuchsprogramms SKOLA *10*

Zuordnung der Aktivitäten zu den vereinbarten Zielen **10**

Kernziel 1: Curriculare Verankerung von Unterrichtskonzepten 10

Kernziel 2: Befähigung zur Unterstützen der Selbstpflegekompetenz anderer Menschen 11

Kernziel 3: SKOLA-Teamqualifizierung (flankierende Personalentwicklung) 11

Kernziel 4: Transfermaßnahmen 12

Erläuterung der Maßnahmen und Reflexion der Erfahrungen **12**

Kernziel 1: Curriculare Verankerung von Unterrichtskonzepten 12

Kernziel 2: Befähigung zur Unterstützen der Selbstpflegekompetenz anderer Menschen 30

Kernziel 3: SKOLA-Teamqualifizierung (flankierende Personalentwicklung) 32

Arbeiten, die zu keiner Lösung geführt haben **34**

4. Transfer und Verstetigung *35*

Transferkonzept und Dissemination **35**

Verbindung zu anderen Projekten, Nutzung der Ergebnisse nach Projektende **41**

Verwertbarkeit der Ergebnisse **42**

Zu Maßnahmenbereich 1 43

Zu Maßnahmenbereich 4 43

Zu Maßnahmenbereich 6 46

Erfolgte oder geplante Veröffentlichungen **47**

Erfolgt 47

Geplant 48

Impressum *48*

Autoren **48**

SELEA-Team 48

Wissenschaftliche Begleitung 48

Redaktion 48

Anhang 1 49

SELEA-Zielvereinbarungen 49

Kernziel 1: Curriculare Verankerung von Unterrichtskonzepten 49

Kernziel 2: Befähigung zur Unterstützen der Selbstpflegekompetenz anderer Menschen 50

Kernziel 3: SKOLA-Teamqualifizierung (flankierende Personalentwicklung) 51

Kernziel 4: Transfermaßnahmen 52

Anhang 2 54

Handreichung zur Entwicklung von Unterrichtseinheiten mit dem Schwerpunkt der Förderung des selbstgesteuerten Lernens 54

1. Allgemeine Angaben zum Modellversuch

Projektkennung

BLK-Nr.	71/05
Förderkennziffer	K 0976.00
Bundesland	Hamburg
Projektname	Selbständiges Lernen in der Altenpflegeausbildung
Kurztitel	SELEA
Projekttyp	Einzelvorhaben
Laufzeit	01.10.2005 - 30.09.2008

Projektbeteiligte

Anmeldende Stelle / zuständiges Landesministerium

Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg
Hamburger Strasse 31, 22083 Hamburg
Verantwortlich: Michael Schopf
Telefon: 040-42863-2090
Telefax: 040-42863-4033
michael.schopf@bbs.hamburg.de

Projektträger / durchführende Seite

Staatliche Schule Gesundheitspflege (W1)
Lübecker Str. 2, 22087 Hamburg
Schulleitung: Bernd-Rüdiger Ristow
www.schule-w1.de
Telefon: 040-42859-3466
Telefax: 040-42859-2813
w1@bbs.hamburg.de

Projektleitung

Ekkehard Lauritzen,
Staatliche Schule Gesundheitspflege (W1)
Lübecker Str. 2, 22087 Hamburg
Telefon: 040-42859-3466
Telefax: 040-42859-2813
lauritzen.hamburg@t-online.de

Wissenschaftliche Begleitung

Sektion 3: Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen
Fachbereich Erziehungswissenschaft in der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Universität Hamburg

Leitung: Prof. Dr. Ulrike Greb	ugreb@ibw.uni-hamburg.de
Kirsten Barre	kbarre@ibw.uni-hamburg.de
Wolfgang Hoops	whoops@ibw.uni-hamburg.de

2. Kurzdarstellung des Modellversuchs »SELEA« — Selbstständiges Lernen in der Altenpflegeausbildung

Aufgabenstellung vor ihrem gesellschaftlichem Hintergrund

Als Einzelvorhaben innerhalb des BLK-Modellversuchsprogramms SKOLA widmet sich das Hamburger Projekt SELEA dem ***Se**lbständigen **Le**rnen in der **A**ltenpflegeausbildung*. Die besondere berufliche, persönliche und gesellschaftliche Relevanz der Förderung von Ansätzen des selbstbestimmten Lernens gerade in diesem Bereich ist im ersten Zwischenbericht 2006 ausführlich dargestellt worden. Eine veränderte Gesetzeslage, demografische Entwicklung und politisch-ökonomische Rahmenbedingungen haben die Anforderungen an die Berufsgruppe der Altenpfleger und Altenpflegerinnen gravierend beeinflusst: Wer heute in der Altenpflege tätig ist, sieht sich von allen Seiten höchsten Erwartungen, zugleich aber oftmals widrigen Arbeitsbedingungen ausgesetzt. Unter Zeitdruck, regelmäßigem Mangel an finanzieller und personeller Ausstattung und einem zugleich quantitativ und qualitativ immer anspruchsvolleren Pflegebedarf, gilt es dennoch, in der pflegerischen Interaktion jedem einzelnen Menschen gerecht zu werden, ihn nicht aus dem Auge zu verlieren, seine Würde zu wahren und seinen Bedürfnissen nach aller Möglichkeit zu entsprechen. Trotz zahlreicher Standardisierungs-, Strukturierungs- und Systematisierungsmaßnahmen, die längst ihren Einzug in Einrichtungen und Dienste der altenpflegerischen Versorgung begonnen haben, bleibt für die Pflege und die Altenpflege im Besonderen festzustellen, dass der berufliche Alltag von Unvorhersehbarkeit bestimmt ist und entsprechende fachliche und soziale Kompetenzen bei den Pflegenden voraussetzt.

Es sind jedoch nicht nur die beruflichen Qualifikationserwartungen, die Anpassungsvermögen und Reaktionsfähigkeit verlangen. Die Komplexität des beruflichen Gebietes, seiner sozialen Interaktionsfelder und seiner systemischen Einbindung, stellt Pflegende zugleich auch vor die Notwendigkeit, das eigene Leben in und mit diesen Schwierigkeiten des beruflichen Alltags in Einklang bringen zu können. Diese immense Herausforderung, mit denen sich Pflegende zunehmend konfrontiert sehen, setzt immer stärker voraus, dass Altenpflegerinnen und Altenpfleger auch über ein hohes Maß an personalen Kompetenzen verfügen, um den beruflichen Aufgaben subjektiv gewachsen zu sein.

Schülerinnen und Schüler in der Altenpflegeausbildung müssen also darauf vorbereitet werden, ihren zukünftigen beruflichen Alltag mit den persönlichen Bedürfnissen des eigenen Lebens vereinbaren zu können. Mit dem Gedanken des selbstbestimmten Lernens verbinden sich in dieser Hinsicht große Hoffnungen: Von einer langfristigen und nachhaltigen Implementierung solcher Formen des Lernens in den berufsschulischen Alltag verspricht man sich nicht zuletzt eben dieses: Schülerinnen und Schüler zur selbstbestimmten Gestaltung ihres (beruflichen und privaten) Lebens zu befähigen und ihre Selbstwirksamkeitserwartungen dahingehend zu stärken.

Mit der Möglichkeit zur Durchführung eines Modellversuchs besteht nun im Rahmen von SELEA die Chance, eine dauerhafte Verankerung selbstbestimmten schu-

lischen Lernens in der Altenpflegeausbildung über bereits auf curricularer Basis berücksichtigte schülerorientierte Unterrichtskonzepte in ihrer spezifisch fachdidaktischen Modifikation zu gewährleisten. Neben diesen Aufgaben im Kontext der schulischen Curriculumentwicklung hat sich das SELEA-Team auch zum Ziel gesetzt, direkte Förderstrategien zur Begünstigung selbstbestimmter Lernprozesse, wie z.B. die Einführung von Lernportfolios, umzusetzen.

Darüber hinaus bietet der Modellversuch Bedingungen für einen konzentrierten und intensiven innerschulischen Diskurs über notwendige Veränderungen von institutionellen und personellen Rahmenbedingungen, wie sie im schulischen Alltag ansonsten kaum zu ermöglichen wären. Von den Erfahrungen, die auf diesem Wege im Kollegium, in der Schulleitung, von den Schülern und anderen Beteiligten gemacht werden, können im Austausch mit den Betrieben, der Schulbehörde, anderen Schulen und Projekten zahlreiche Erkenntnisse aus dem Modellversuch kommuniziert und verbreitet werden, um so bei den jeweiligen Adressaten solcher Transfermaßnahmen möglicherweise wichtige Impulse für eigene Reflexionen über Optionen institutioneller Innovationen zu setzen. [kb]

Voraussetzungen, unter denen das Vorhaben durchgeführt wird

Im Verlauf des ersten Modellversuchsjahres wurde zunehmend deutlich, in welchem Spannungsverhältnis sich die durch SKOLA-Programm und Projektantrag gestellten Ansprüche des Modellvorhabens zu den real vorherrschenden schulischen Bedingungen befinden. Der Intention des Antrags, Selbstgesteuertes Lernen durch die fachdidaktische Ausschöpfung allgemeindidaktischer Modelle und Konzepte zu fördern und dieses im Rahmen der Entwicklung von Lernsituationen bereits auf curricularer Ebene zu verankern, standen verschiedene strukturelle Probleme entgegen.

Bildungspolitisch zeigte sich, dass der Modellversuch gerade in eine Zeit des Umbruchs fiel, wodurch die Modell-Klassen des Jahrgangs 2005 noch nach der alten Hamburger Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Altenpflege von 2002 unterrichtet und geprüft werden mussten, während mit dem Ausbildungsjahrgang 2006 ein neuer Bildungsplan sowie neue Prüfungsmodalitäten eingeführt wurden.

Alter wie neuer Bildungsplan sind nach sogenannten Lernfeldern strukturiert, unterscheiden sich aber bereits in deren Anzahl und Umfang deutlich voneinander. Beide Bildungspläne bergen massive inhaltliche Probleme. Es drängt sich der Verdacht auf, dass die Lernfeldkonstruktion in beiden Fällen weniger an beruflichen Handlungsfeldern orientiert war als an fachsystematisch vorgegebenen Inhaltskatalogen. Insbesondere für den neuen Bildungsplan ist damit auch für die Zukunft das Dilemma verbunden, dass anstelle einer exemplarischen Inhaltsauswahl ein auf Vollständigkeit zielender Inhaltskanon zu bewältigen ist, dessen Stofffülle kaum Raum für schülerorientierte Unterrichtsformen zulässt.

Für die SELEA-Klassen bestand eine Paradoxie darin, dass zwar das Unterrichtsgeschehen zunehmend auf reale berufliche Handlungssituationen bezogen wurde, bisher vernachlässigte Größen wie Problemorientierung, Erfahrungsbezug, Selbstreflexion, Teamarbeit, Eigenverantwortung, hermeneutische Fallkompetenz hier einen

neuen Stellenwert erhielten, dass jedoch das Prüfungswesen weiterhin durch starr vorgegebene Wissensabfragen dominiert blieb. Die Prüfungskataloge entfalteten somit trotz aller Bemühungen um schüleroffenere Unterrichtsformen subtile Wirkungen auf die Lehr-Lernprozesse, indem den Lehrenden die zugrundeliegenden Prüfungsanforderungen, auf die sie vorzubereiten hatten, ständig bewusst waren.

Die Problematik von Vorgaben der curricularen Makroebene, die in komplizierten Einigungsprozessen zwischen Vertretern der Hamburger Bildungsbehörde, der schulischen und betrieblichen Altenpflegeausbildung sowie weiteren Akteuren ausgehandelt worden sind, kann an dieser Stelle nur angedeutet werden. Eine dezidierte Kritik des neuen Hamburger Bildungsplans Altenpflege steht noch aus und muss anderenorts erfolgen.

Auf dieser nicht unproblematischen Grundlage zählt es seit Einführung des Lernfeldkonzepts mit den KMK-Handreichungen von 1996 zu den Aufgaben der Lehrenden in beruflichen Schulen, die curriculare Ausgestaltung von Lernsituationen im Sinne einer in Teams vorgenommenen fachdidaktischen Lernfeldinterpretation zu realisieren. Die Umsetzung des Lernfeldkonzepts implizierte somit eine Aufgabenverschiebung, Lehrende sahen sich plötzlich nicht mehr nur mit den Herausforderungen der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, also der didaktischen Mikroebene konfrontiert, sondern mussten sich fortan den Anforderungen der curricularen Mesoebene stellen. Dass dieser radikale Wandel im Anforderungsprofil des professionellen Handelns von Berufsschullehrern bis heute noch weitgehend unbewältigt ist, trat, wie im zurückliegenden Zwischenbericht dargelegt, auch im ersten Modellversuchsjahr von SELEA in aller Deutlichkeit zutage: Es offenbarte sich, dass die vorausgesetzten Ausgangsbedingungen für die ursprünglich intendierte Absicht, Selbstgesteuertes Lernen bereits auf curricularer Ebene zu verankern, noch gar nicht geschaffen waren. Von individuellen Widerständen gegen Lernfeldarbeit einmal abgesehen, fehlte es an curricularen und fachdidaktischen Instrumentarien bzw. deren sachgemäßer Anwendung für die systematische und theoriegeleitete Entwicklung von Lernsituationen. Es zeigte sich, dass das Bewusstsein oftmals traditionellen Strukturen und Gewohnheiten verhaftet war: Die Lernsituationenentwicklung blieb im Wesentlichen auf die Gestaltung der Unterrichtsprozesse fokussiert, während die Auswahl von Unterrichtsinhalten und -zielen fachsystematischen, nicht aber handlungsorientierten Prinzipien oder gar persönlichkeitsbildenden Grundsätzen folgte. Dies wiederum korrespondierte mit den das Prüfungswesen dominierenden Strukturen, was vereinzelte Bemühungen um stärker an Exemplarik ausgerichtete Inhalte anstelle des Abarbeitens von an Vollständigkeit orientierten Katalogen behinderte.

Im zurückliegenden Jahr trat infolge erster innerschulischer Transferversuche auch zutage, dass die seitens der Schulleitung geleistete schulorganisatorische Unterstützung von Anstrengungen um eine SELEA-übergreifende, schulweite Förderung des Selbstgesteuerten Lernens zumindest teilweise hinter den Erwartungen des SELEA-Teams zurückblieb. Zwar zeigte man sich offen und begrüßte, nicht zuletzt unter den Aspekten von Qualitätssteigerung und Imagepflege, die Initiativen des SELEA-Teams (z.B. die Durchführung einer zweitägigen Pädagogischen Jahreskonferenz zum Transfer des Selbstgesteuerten Lernens in alle übrigen schulischen Abteilungen). Wenn es jedoch darum ging, verbindliche Unterstützung zuzusagen bzw. auch

die Verantwortung für die Durchführung weiter zu verfolgender Maßnahmen zu übernehmen, wurde nach Ansicht einiger Mitglieder des SELEA-Teams von der Schulleitung eher Zurückhaltung geübt. Es wurde die Vermutung geäußert, dass man sich hier noch gar nicht der Tragweite dessen bewusst sei, was mit entsprechenden Absichtserklärungen, das Selbstgesteuerte Lernen in der ganzen Schule fördern zu wollen, verbunden sein müsse. Damit es nicht nur dabei bleibt, sich die Förderung des Selbstgesteuerten Lernens auf die Fahnen zu schreiben, sei es wichtig, so die Mitglieder des SELEA-Teams, dass man die Schulleitung „mit im Boot" habe und sich auf ihre tatkräftige Mitwirkung auf institutioneller Ebene verlassen könne. Insgesamt zeichnet sich bezüglich des innerschulischen Transfers von SELEA-Ergebnissen bzw. des Grundgedankens einer Förderung von selbstgesteuertem Lernen im Unterricht eine ambivalente Situation ab: Die Resonanz im Kollegium reicht von grundsätzlicher Ablehnung gegenüber jeglichen Veränderungen bis hin zu Aufgeschlossenheit und Interesse. Als problematisch wird immer wieder die starke Belastung der Kollegen angeführt, welche es auch denjenigen, die an den Modellversuchsergebnissen interessiert seien, stark erschwere, sich näher mit ihnen auseinanderzusetzen. Zu den vorläufigen Ergebnissen der bisherigen innerschulischen Transferbemühungen des SELEA-Teams siehe unter Punkt 4: *Transfer und Verstetigung*. [kb]

Planung und Ablauf von SELEA

Die dem Modellversuch zugrundeliegende Ablaufplanung wurde bereits im Ersten Zwischenbericht ausführlich dargestellt. Die Arbeiten des zweiten Modellversuchsjahrs betrafen alle drei in die Zielvereinbarungen aufgenommenen Ebenen: Auf der unterrichtlichen Ebene (*Maßnahmenbereich 1*) wurde die Entwicklung von Lernsituationen fokussiert, mit einer didaktischen Schwerpunktsetzung auf den Erfahrungsbezogenen Unterricht (Ingo Scheller, für die Unterrichtsblöcke 3 und 4) und den Handlungsorientierten Unterricht (Hilbert Meyer, für die Unterrichtsblöcke 5 und 6); auf der Ebene der Personalentwicklung (*Maßnahmenbereich 4*) wurden verschiedene teamqualifizierende Maßnahmen durchgeführt, auf der Ebene des Transfers (*Maßnahmenbereich 6*) wurden inner- und außerschulisch mehrere Initiativen für die mögliche Übertragung von Modellversuchsergebnissen gestartet.

Arbeitsorganisatorisch wurden im Anschluss an eine teamqualifizierende Maßnahme am 18. November 2006, in der das SELEA-Team eine extern moderierte Reflexion der eigenen Zusammenarbeit vornahm, Umstrukturierungen zur Verbesserung der Arbeitszufriedenheit im Team vorgenommen. Sie betrafen unter anderem zeitliche und personelle Neuregelungen der weiteren Kooperation. So findet etwa die Entwicklung von Lernsituationen in verschiedenen Arbeitsgruppen statt, die Frequenz und Dauer der Konzeptgruppensitzungen wurde im Gegenzug verringert. [kb]

Zusammenarbeit mit anderen Stellen und Projekten

Im Rahmen der Modellversuchsdurchführung ist keine systematisch geplante, kontinuierliche Zusammenarbeit mit anderen Stellen und Projekten vorgesehen, allerdings werden auf unterschiedlichen Ebenen regelmäßig Formen des informellen Austauschs z.B. mit anderen Modellversuchsträgern praktiziert. So besteht etwa ein Kontakt zum Modellversuch LUST am Schulzentrum Bremen-Walle, aus dem sich auch ein Treffen auf Schulleiterebene ergab, bei dem sich die W1-Vertreter über die Erfahrungen mit der Umsetzung des Lernfeldkonzepts im Bremer Schulzentrum informierten und hierfür zahlreiche Anregungen erhielten. [kb]

Darstellung der wesentlichen Ergebnisse

Nach einem ersten Modellversuchsjahr, das insgesamt noch deutlich von Such- und Findungsprozessen geprägt war, begann für SELEA ab Oktober 2006 das zweite Projektjahr.

In einer ersten Sitzung trafen sich am 4. Oktober 2006 die Lehrenden aus den Modellklassenteams, unter ihnen die Mitglieder des SELEA-Teams, um Grundsätzliches für die weitere Arbeit zu besprechen und sich gegenseitig den Stand der Entwicklung von drei ersten Lernsituationen vorzustellen, die im folgenden Unterrichtsblock der Altenpflegeklassen (November, Dezember 2006) unterrichtet werden sollten. Die Planung dieser Lernsituationen zum Thema Diabetes mellitus sollte dem Ablaufkonzept von SELEA folgend am Unterrichtskonzept des Erfahrungsbezogenen Unterrichts von Ingo Scheller orientiert sein und wurde unter Beteiligung der Lehrenden aus den Klassenteams in Arbeitsgemeinschaften vorgenommen.

Es folgte die Entwicklung verschiedener weiterer Lernsituationen für den Unterricht in den Modellklassen, unter anderem zu den Themen Pflegeversicherung, Sucht, Apoplex, Heimfest und Wohnformen im Alter. Die Lernsituationen, die thematisch den Vorgaben des alten Hamburger Bildungsplans für Altenpflege entsprachen, wurden jeweils in den Modellklassen sowie auch in einer weiteren Parallelklasse (AP05d) durchgeführt und sowohl von Schülern als auch Lehrenden evaluiert (siehe hierzu ausführlicher unter Punkt 3: *Beitrag des Modellversuchs SELEA zu den Zielen des BLK-Modellversuchsprogramms SKOLA*).

Im Sinne des Transfergedankens wurden die fertigen Planungen der Lernsituationen den Kollegium der W1 zur Verfügung gestellt und darüber hinaus auf der Internetplattform der W1 auch schulexternen Interessenten angeboten. Es folgten daraufhin bereits zahlreiche Anfragen nach den Unterlagen.

Als weiteres Ziel des zweiten Jahres standen umfangreiche Bemühungen zur Initiierung eines schulinternen und –externen Transfers von Modellversuchergebnissen im Zentrum. Als wichtigste Maßnahme ist hier die Planung, Vorbereitung und Durchführung einer zweitägigen Pädagogischen Jahreskonferenz zu nennen, auf der dem gesamten W1-Kollegium die Arbeit von SELEA nähergebracht sowie eine verbindliche Festlegung auf eine grundsätzliche, schulweite Förderung des selbstgesteuer-

ten Lernens erzielt werden sollte. Das SELEA-Team hat hierfür intensive Anstrengungen unternommen, um seitens der Schulleitung für Unterstützung und seitens der Kollegen für eine Bereitschaft zur Mitarbeit in diesem Sinne zu werben. Unter anderem wurde eine Handreichung für verschiedene Möglichkeiten der Förderung selbstgesteuerten Lernens auf unterschiedlichen Ebenen erstellt, die den Kollegen zur inhaltlichen Orientierung dienen sollte (siehe *Anhang 2*). Auch wurden konkrete Konzepte für organisatorische Neustrukturierungen vorgelegt, auf deren Wegen die schulweite Übertragung von Modellversuchsergebnissen systematisch vorangebracht werden könnte. Zu den vorläufigen Ergebnissen dieser Maßnahmen siehe unter Punkt 4: *Transfer und Verstetigung*.

Von der wissenschaftlichen Begleitung sind im zweiten Modellversuchsjahr drei Fortbildungsveranstaltungen zur Teamqualifizierung organisiert und durchgeführt worden (siehe hierzu ausführlicher unter Punkt 3: *Beitrag des Modellversuchs SELEA zu den Zielen des BLK-Modellversuchsprogramms SKOLA*). Sie führte zudem mit sechs Mitgliedern des SELEA-Teams Interviews über die innerschulischen Transferbemühungen durch, um deren vorläufige Einschätzung von Wirkungen dieser Maßnamen zu erfragen. [kb]

3. Beitrag des Modellversuchs SELEA zu den Zielen des BLK-Modellversuchsprogramms SKOLA

Gemäß Antrag rekurriert SELEA auf die fachdidaktische Ausschöpfung von Potentialen allgemeindidaktischer Modelle und Konzepte. Darin sucht das Projekt an SKOLA systematisch und lernmethodisch begründet anzuschließen. In den Zielvereinbarungen (siehe *Anhang 1*) ist das Programm konkretisiert worden.

Zuordnung der Aktivitäten zu den vereinbarten Zielen

Kernziel 1:
Curriculare Verankerung von Unterrichtskonzepten

»Angestrebt wird eine systematische Einführung und dauerhafte Verankerung selbst gesteuerten Lernens in der Altenpflege auf curricularer Basis. Die fachdidaktische Ausarbeitung der Lernfelder sollte prototypische Konzepte offenen schülerorientierten Unterrichts in den Teilcurricula verankern: Das Problemorientierte, das Erfahrungsbezogene und das Handlungsorientierte Konzept. Das Anliegen dabei ist die verbindliche didaktische Gestaltung von Lernumgebungen, die selbst organisiertes Lernen konzeptionell absichern. «

Lernsituationen

- Lernsituation „Sucht“ (Zielleitende Fragestellung: **MB I.3**)
- Lernsituation: „Gesundheitsberatung“ (Zielleitende Fragestellung: **MB I.3**)
- Lernsituation „Diabetes und Gesellschaft“ (Zielleitende Fragestellung: **MB I.3**)

- Lernsituationen zum „Apoplex“ (Zielleitende Fragestellung: **MB I.3**)
  1. Lernsituation „Kommunikation mit Aphasikern“
  2. Lernsituation „Krankheitserleben bei Schlaganfall - Umgang mit Hilfsmitteln in der Küche“
  3. Lernsituation „Pflegeinterventionen bei Schluckstörungen“
- Lernsituation „Pflegeversicherung“ (Zielleitende Fragestellungen: **MB I.1** und **MB I.6**)
- Lernsituationen-Planung mit Schülerinnen-Beteiligung (Zielleitende Fragestellung: **MB I.1**)

Methodische Maßnahmen

- Freiarbeit (Zielleitende Fragestellungen: **MB I.1** und **MB I.6**)
- World Café (Zielleitende Fragestellung: **MB I.7**)
- Einführungswoche in der FOS (Fachoberschule) (Zielleitende Fragestellungen: **MB I.3** und **MB I.6**) (siehe auch unter *Zuordnung der Aktivitäten zu den vereinbarten Zielen*, Kernziel 4: *Transfermaßnahmen* sowie ausführlicher unter Punkt 4: *Transfer und Verstetigung*)

Zur ausführlichen Darstellung der einzelnen Maßnahmen siehe unter *Erläuterung der Maßnahmen und Reflexion der Erfahrungen*, Kernziel 1: *Curriculare Verankerung von Unterrichtskonzepten.*

Kernziel 2:
Befähigung zur Unterstützen der Selbstpflegekompetenz anderer Menschen

»Die Auszubildenden werden in zunehmendem Maße auch pflegedidaktisch zu befähigen sein, die Selbstpflegekompetenz anderer Menschen (Bewohnerinnen und Bewohner der Altenheime und deren Angehörige) zu unterstützen und zu fördern und für hilfreiche Rahmenbedingungen Sorge zu tragen.«

- Lernsituation „Krankheitserleben am Beispiel Diabetes“ (Zielleitende Fragestellung: **MB I.3**)

Zur ausführlichen Darstellung der einzelnen Maßnahmen siehe unter *Erläuterung der Maßnahmen und Reflexion der Erfahrungen*, Kernziel 2: *Befähigung zur Unterstützen der Selbstpflegekompetenz anderer Menschen*

Kernziel 3:
SKOLA-Teamqualifizierung (flankierende Personalentwicklung)

»Gleichzeitig sollen Bedingungen einer flankierenden Personalentwicklung ausgelotet und erprobt werden Selbstorganisation, kooperatives Handeln und Selbstwirksamkeit müssen in der Aus- und Fortbildung theoretisch fundiert, unterrichtlich erprobt und im Lehrerhandeln erfahrbar werden.

(2. und 3. Phase der Lehrerbildung).«

Maßnahmen zur Teamqualifizierung (Zielleitende Fragestellungen: **MB IV.1** und **MB V.5**):

- Am 17. November 2006 in der Staatlichen Schule Gesundheitspflege W1 durch Prof. Dr. Ulrike Greb, Wolfgang Hoops und Kirsten Barre sowie
- am 18. November 2006 in der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft durch Prof. Dr. Petra Grell.
- Am 15. Februar 2007 in der Staatlichen Schule Gesundheitspflege W1 durch Prof. Dr. Ulrike Greb, Wolfgang Hoops und Kirsten Barre.
- Am 21. Juni 2007 in der Staatlichen Schule Gesundheitspflege W1 durch Wolfgang Hoops und Nadine Böther.

Zur ausführlichen Darstellung der Teamqualifizierungsmaßnahmen siehe unter *Erläuterung der Maßnahmen und Reflexion der Erfahrungen*, Kernziel 3: *SKOLA-Teamqualifizierung.*

Kernziel 4:
Transfermaßnahmen

»Die in diesem Modellversuch gewonnenen Erkenntnisse und erarbeiteten innovativen Ansätze sollen auf schulinterne und -externe Transferfähigkeit überprüft werden.«

- Pädagogische Jahreskonferenz (Zielleitende Fragestellungen: **MB V.5, MB V.6** und **MB VI**)
- Einführungswoche in der FOS (Fachoberschule) (Zielleitende Fragestellungen: **MB V.5, MB VI**)
- Prüfung im Zusammenhang mit SELEA (Zielleitende Fragestellung: **MB V.6**)

Zur ausführlichen Darstellung der Transfermaßnahmen siehe Punkt 4: *Transfer und Verstetigung.*

Erläuterung der Maßnahmen und Reflexion der Erfahrungen

Kernziel 1:
Curriculare Verankerung von Unterrichtskonzepten

Lernsituationen

Lernsituation „Sucht“ (Lernfeld 7: „Gesundheit für sich und die alten Menschen gezielt gestalten“)

I. Beschreibung der Lernsituation

Sucht als Krankheiterleben an zwei Beispielen: Alkoholismus und CO-

Abhängigkeit – Begegnung mit einem Trockenen Alkoholiker und einer CO-Abhängigen. Für die Lernsituation *Sucht als Krankheitserleben* wird das Erfahrungsbezogene Konzept gewählt. Die Lernsituation ist für 16 Unterrichtsstunden angelegt. Die SchülerInnen werden in zwei Gruppen à 15 parallel unterrichtet.

1. Tag

1. Einführung in das Thema Sucht/ Abhängigkeit

Klärung der klassischen Unterteilung – stoffgebundene und stoffungebundene Abhängigkeiten.

2. Geführte Imagination Begegnung mit einem Süchtigen am Beispiel von Alkoholismus

Inhalt: Sich einen Alkoholiker in einer Situation vorstellen; Gefühle, Gedanken und Handlungsimpulse wahrnehmen, die dabei ausgelöst werden.

3. Auswertung der Imagination in Partnerarbeit

Die Aussagen zu folgenden Fragestellungen werden gegenseitig protokolliert (Übung: Aktives Zuhören):

- Welche Gefühle lösen Alkoholiker (allgemein: Suchtkranke) in mir aus?

- Was ist Sucht für mich?

4. Plenum:

- Die SchülerInnen stellen sich gegenseitig ihr Erleben bei der Begegnung mit einem Süchtigen vor und tauschen sich über ihre Einstellungen zu Sucht/ Süchtigen aus, die am Flipchart aufgezeichnet werden.

- Die Frage wird erörtert, inwieweit SchülerInnen derartige Situationen aus ihrem beruflichen oder privaten Bereich bekannt sind.

- Trockener Alkoholiker und CO-Abhängige

Als Impulse werden (Folien – Karikatur und „Teufelkreis“) eingegeben und Schülerinnen formulieren ihre subjektiven Theorien.

- Powerpoint Präsentation: Folien zum Thema Sucht im Alter und Sucht im Altenheim.[1]

5. Vorbereitung zur Einladung der Betroffenen – Trockener Alkoholiker und CO-Abhängige von der (Hamburgische Landesstelle für Suchtfragen e.V., Repsolstraße 4, 20097 Hamburg, Tel. 2849918-0).

Planung: In Gruppe A wird der Trockene Alkoholiker, in Gruppe B die CO-

[1] Bericht zur Lage der älteren Generation BMFSFJ 2002; Rumpf und Weyerer 2004; Mikrozensus 2004; Bühringer et al, 2000

Abhängige referieren, Schülerfragen aufnehmen und im Dialog beantworten.

- Beide Schülergruppen formulieren pro SchülerInnen jeweils eine Frage an den Trockenen Alkoholiker und eine Frage an die CO-Abhängige auf farblich getrennten Zetteln.

- Die Fragen werden anschließend sortiert und den jeweiligen Gruppen übergeben.

- Der Fragenkatalog wird den Referenten zugeschickt.

2. Tag

1. Einladung der Betroffenen: Der Trockene Alkoholiker und CO-Abhängige berichten jeweils eine Stunde in den ausgewählten Schülergruppen von ihrem Erleben, ihren Bewältigungsstrategien, dem Verhalten der Familie und Umwelt, wie Familie und Umwelt das Verhalten verstärkt, bzw. bei der Bewältigung geholfen hat und gehen auf die Fragen der SchülerInnen ein.

2. Plenum: Die SchülerInnen erstellen ein Ergebnisprotokoll der beiden Referenten und können es anschließend im Lernportfolio ablegen.

Texte zum Thema Alkohohlabhängigkeit, deren Ursachen, den körperlichen und psychischen Symptomen sowie psychische und körperliche Schäden bei Alkoholkrankheiten werden den SchülerInnen ausgehändigt und diskutiert.

3. Tag

Thema: Sucht als Krankheitserleben am Beispiel Alkohol – Schwerpunkt CO-Abhängigkeit

1. Arbeitsauftrag in 3er Gruppen

Texteingabe: Helfen oder aufgeben – Angehörige sind stets mitbetroffen. Die Geschichte von der Co-Abhängigkeit. Anhand des Textes erarbeiten die SchülerInnen folgende Aufgabenstellungen:

- Welche Verhaltensweisen/ Erscheinungsformen weisen CO-Abhängige auf und welche Rolle übernehmen sie?.

- Wie kann als Angehöriger einem Alkoholiker geholfen und wie kann einem Alkoholiker nicht geholfen werden?

- Wie gehe ich als Pflegekraft mit einem alkoholabhängigen alten Menschen um?

Anschließend werden die subjektiven Theorien der SchülerInnen (siehe 1. Tag) mit den Wissenschaftlichen abgeglichen und ggf. korrigiert und ergänzt.

2. Die Arbeitsergebnisse werden gesichert

3. Der Text über Therapiemaßnahmen eingegeben

Die Lernsituation wurde in beiden SELEA-Klassen AP05a/ AP05f und in AP05d durchgeführt.

II. Einschätzung der SchülerInnen zur Lernsituation Sucht/Alkoholismus

Die SchülerInnen bewerteten insgesamt die Lernsituation als gut. Besonders her-

vorgehoben wurde der Einstieg der geführten Imagination, die Formulierung der Fragestellungen an die eingeladenen Referenten und deren Begegnung.

Zu: Imagination

Die geführte Imagination, sich einen Alkoholiker vorzustellen und die Gefühle, Gedanken, die dabei ausgelöst werden, hat bei allen SchülerInnen Erinnerungen geweckt. Teilweise schilderten sie, dass sich mehrere Situationen und Personen innerlich einstellten und es ihnen dadurch schwerfiel, sich auf „eine“ Situation einzulassen. Einige SchülerInnen berichteten, dass durch die Phantasiereise Gedanken und Gefühle entstanden seien, die ggf. durch einen theoretischen Einstieg nicht so verdeutlicht worden wären. Sie seien einerseits konfrontiert worden mit eigenen Ängsten, der Hilflosigkeit, der Wut und der Verständnislosigkeit und andererseits auch mit dem Gefühl helfen zu müssen und Verantwortung zu tragen, die sie u.a. auf ihre Arbeitssituation als Pflegende beziehen können. Die Ergebnisdarstellung und –aufzeichnung im Plenum über die psychischen Situationen und subjektiven Einstellungen von Alkoholikern erlebten die Schüler als sehr anregend. Eigene Empfindungen und Reaktionen seien offen formuliert und gegenseitig akzeptiert worden.

Zu: Fragestellungen an die Referenten

Positiv bewerteten die SchülerInnen die Formulierung der Fragestellungen an die Referenten, den Trockenen Alkoholiker und die CO-Abhängige. Alle SchülerInnen konnten sehr persönliche Fragen formulieren und es habe von Seiten der Lehrkräfte keinerlei Einschränkungen gegeben.

Zu: Einladung der Betroffenen

Positiv wurde angemerkt, dass der Wunsch der Schülerinnen berücksichtigt wurde, dass alle Gruppen sowohl mit dem Trockenen Alkoholiker als auch der CO-Abhängigen gesprochen haben. Bei allen SchülerInnen wurde der Erfahrungsbericht des Trockenen Alkoholikers als äußerst bereichernd empfunden. Die SchülerInnen waren überrascht und begeistert von der Offenheit mit der der Referent über seinen Alkoholismus berichtete, über seinen Weg, der ihn über Jahre in den Alkoholismus führte, aber auch wie es ihm gelang in ein suchtfreies Leben zurückzukehren. Viele SchülerInnen waren von dem Mut berührt, dass der Referent ihre sehr persönlichen Fragen beantwortet hat. Der Erfahrungsbericht der CO-Abhängigen, die einerseits von ihrem alkoholerkrankten Vater aus der Kindheit und einer alkoholkranken Bekannten berichtete, wurde von den SchülerInnen als informativ und interessant bezeichnet. Die SchülerInnen hatten einige Fragestellungen für den vermuteten Ehemann formuliert, die leider nicht beantwortet werden konnten. Die Klassen erlebten nach den „Besuchen“ den anschließenden Unterricht mit den Schwerpunkten CO-Abhängigkeit und Therapiemaßnahmen als vertiefend. Sie erkannten die Zusammenhänge zwischen eigenen Einstellungen zum Thema Alkohol und ihrem konsequenten/ inkonsequenten Verhalten gegenüber Alkoholikern.

III. Einschätzung der Lehrenden zur Lernsituation Sucht/ Alkoholismus

Die Lernsituation wurde von drei Kolleginnen unterrichtet. Übereinstimmend be-

richten alle über ein hohes Maß an Zufriedenheit. Die zu Beginn durchgeführte Imagination zum Thema Alkohol erwies sich als ein methodisch guter Einstieg. Dadurch, dass alle SchülerInnen mit eigenen Erfahrungen in Kontakt kamen, zeigte sich bei den von uns ausgehändigten Unterrichtsmaterialien ein Wiedererkennen der eigenen Sichtweise. Die Fragen, die die SchülerInnen an die beiden Referenten formulierten, waren sehr differenziert und intensiv. Alle Gruppen waren bei den Gesprächen/ Vorträgen (Trockener Alkoholiker und CO-Abhängige) sehr konzentriert. Sie haben z.T. ihre Wahrnehmungen überprüft, um Interpretationen zu vermeiden. Die SchülerInnen haben sich auch nach den Besuchen durchgängig auf das Thema Alkoholismus eingelassen und blieben im „Klassenverband" in einem sehr persönlichen Dialog. Es gab auf Schülerseite im Unterrichtsgeschehen an keiner Stelle Abwehr oder Widerstand. [sst]

Lernsituation: „Gesundheitsberatung" (Lernfeld 8: „Chronisch Kranke pflegen")

Die Lernsituation umfasste 14 Doppelstunden. Sie wurde in beiden SELEA-Klassen parallel bearbeitet. Die Schülerinnen[2] arbeiteten in festen Arbeitsgruppen. Die Phasierung orientierte sich am erfahrungsbezogenen didaktischen Konzept von Ingo Scheller. Die Förderung der professionellen Beratungskompetenz bei den zukünftigen Altenpflegerinnen und Altenpflegern stand im Zentrum der skizzierten Lernsituation.

1. Aneignung von Erfahrungen

Die Schülerinnen wurden aufgefordert, sich an eine Situation zu erinnern, in der sie sich gut beraten fühlten. Im Anschluss an diese kurze Aktivierung der Erinnerung wurden sie gebeten, sich zu überlegen, warum sie die erinnerte Beratung als hilfreich erlebt hatten. Die Antworten notierten sie auf Metaplankarten. In einem weiteren Schritt erinnerten sich die Auszubildenden an eine missglückte Beratungssituation. Die aus ihrer Sicht wichtigsten Merkmale hielten sie ebenfalls auf Metaplankarten fest. Nach der Phase der Einzelarbeit folgte jetzt der Austausch in der Gruppe. Gemeinsamkeiten und Unterschiede wurden herausgearbeitet, gebündelt und in der Präsentation den Überschriften Merkmale einer guten Beratung bzw. Merkmale einer schlechten Beratung erläuternd zugeordnet. Die zielführende Fragestellung in die Phase der Verarbeitung lautete: Über welche Aspekte des Krankheitsbildes Diabetes mellitus muss die Pflegekraft informiert sein, um Klienten professionell pflegen, unterstützen und beraten zu können? Diese Fragestellung wurde im Lehrer-Schüler-Gespräch erörtert. Die Auszubildenden benannten ohne jegliche inhaltliche Steuerung der Lehrkraft alle wesentlichen Teilthemen.

---

[2] Im weiteren Verlauf wird für beide Geschlechter eine einheitliche Schreibweise gewählt.

2. Verarbeitung von Erfahrungen

Zu Beginn dieser Phase wurde den Schülerinnen die weitere Verlaufsplanung der Lernsituation präsentiert. Ihnen wurde u.a. mitgeteilt, dass in der Phase der Veröffentlichung von den einzelnen Gruppen unterschiedliche Beratungsgespräche geplant, durchgeführt und reflektiert werden sollten. Die Auszubildenden erarbeiteten sich in dieser Phase selbstständig die erforderlichen Fachinformationen aus den unterschiedlichsten Medien (medizinische Fachbücher, Pflegefachbücher, Broschüren, Internetrecherche, …). Zu jedem Teilgebiet des Themenkomplexes Diabetes mellitus wurden schriftliche Lernzielkontrollen durchgeführt, die im Plenum bzw. mit der Lehrkraft in den einzelnen Arbeitsgruppen abgeglichen wurden. Diese didaktische Entscheidung wurde von den Schülerinnen sehr positiv aufgenommen, weil sie phasenweise sehr unsicher waren, ob sie wirklich alle relevanten Informationen bearbeitet hatten. Einige Schülerinnen hatten darüber hinaus zunächst Schwierigkeiten, aus der Fülle der Fachinformationen die jeweiligen Essentials zu extrahieren. Die Lernzielkontrollen waren ihnen deshalb eine große Hilfe. Im Anschluss an die 8 Doppelstunden umfassende selbstständige Erarbeitung der komplexen anatomischen, physiologischen und pathophysiologischen Fachinhalte wurden in einem Lehrervortag die Grundlagen und der Ablauf einer professionellen Beratung thematisiert und mit den Schülerinnen vertiefend erörtert. In den Arbeitsgruppen wurden anschließend Kriterien für einen Beobachtungsbogen zu den geplanten Beratungsgesprächen entwickelt und im Gruppenpuzzle abgeglichen. Die Klasse einigte sich dann auf ein verbindliches Raster. Unterstützung von Seiten der Lehrkraft wurde in diesem Prozess nicht eingefordert.

3. Phase der Veröffentlichung

Die einzelnen Gruppen entwickelten und präsentierten unterschiedliche Beratungsgespräche. Sie reflektierten diese auf der Grundlage der selbst erarbeiteten Beobachtungsbögen. Das jeweilige Szenario wurde von der Lehrkraft vorgegeben, um eine größere Bandbreite denkbarer Klientenbedarfe zu gewährleisten.

Fazit

Die Qualität und die sehr fundierten Reflexionsergebnisse der Beratungsgespräche lassen den Schluss zu, dass die Auszubildenden einen deutlichen Lernzuwachs bezogen auf die Entwicklung professioneller Beratungskompetenz erworben haben. Anfängliche Schwierigkeiten in der selbstständigen Erarbeitung einer sehr komplexen fachlichen Thematik mit Hilfe unterschiedlichster Informationsquellen konnten die Schülerinnen erfolgreich bewältigen. Der Einsatz von Lernzielkontrollen während der selbstständigen Erarbeitung fachlicher Inhalte wurde von den Schülerinnen als sehr hilfreich eingestuft. [rst]

Lernsituation „Diabetes und Gesellschaft“ (Lernfeld 8: „Chronisch Kranke pflegen“)

In der Lernsituation „Diabetes und Gesellschaft“ ging es uns darum, das Problem

der rapiden Zunahme der Diabetes-Erkrankung zu thematisieren und Gegenstrategien zu diskutieren. Insbesondere die Vorbeugung (sowohl von Diabetes überhaupt als auch von Spätschäden bei bereits begonnener Krankheit) sollte in dieser Lernsituation thematisiert werden. Als Schlüsselproblem wollten wir die Frage nach „Freiwilligkeit und Zwang“ bei der Prophylaxe ins Zentrum rücken.

Diese Fragestellung ist nicht nur bei allen sog. Volkskrankheiten und nicht nur bei anderen Feldern des Gesundheitswesens (siehe z.B. Zahnpflege) von Bedeutung; sie hat vielmehr Relevanz auch bei den anderen sozialen Sicherungssystemen, zumal diese zunehmend unter Kostendruck gesetzt werden (siehe z.B. Hartz IV). In dem Schlüsselproblem „Freiwilligkeit und Zwang“ ist der Transfer auf diese weiteren Bereiche angelegt.

Zum Ausgangspunkt des Unterrichts wählten wir den Zeitungsartikel „Die Krankheit des 21. Jahrhunderts“ (FAZ, 15. 9. 2006). Auf seiner Grundlage konnten Dimensionen und Ursachen der Diabetes-Problematik sowie erste Lösungsansätze erarbeitet und dabei die o.a. Schlüsselproblematik herausgestellt werden.

Im Sinne des erfahrungsbezogenen Unterrichtes tauschten die SchülerInnen sich dann über ihre persönlichen Erfahrungen mit „Freiwilligkeit und Zwang“ aus und reflektierten vor diesem Hintergrund ihre Haltung gegenüber dieser Fragestellung.

Im nächsten Schritt recherchierten die SchülerInnen dann bestehende Angebote der Diabetes-Prophylaxe und bewerteten sie. Sie suchen bei der Auswertung nach Antworten auf die Schlüsselfrage.

Für die klasseninterne und evtl. –übergreifende Präsentation und Diskussion der Gruppenergebnisse zum Thema „Freiwilligkeit und Zwang bei der Diabetes-Vorbeugung“ hatte die Planungsgruppe ursprünglich mehrere Möglichkeiten erwogen, die ggf. auch neben- bzw. nacheinander zum Einsatz kommen sollten:

- gruppenweises Rollenspiel vor der Klasse;
- Podiumsdiskussion im Rahmen der Klasse;
- Produkt (Standbild, Plakat, o.ä.), das auf einem Lernfest präsentiert wird oder vor eingeladenen Parallelklassen, die das Schlüsselproblem nicht erörtert haben.

Bei der Durchführung der Lernsituation in den 3 AP Klassen wurde dann von diesen Möglichkeiten lediglich jeweils das Rollenspiel realisiert – mit unterschiedlichen Erfahrungen bzw. Ergebnissen: Teilweise war es schwierig, die Motivation für diese Darstellungsform angesichts vorhandener Vorbehalte aufzubauen, manchmal überwogen die schauspielerische Elemente das inhaltliche Thematisieren der Problemstellung. Es kam aber vor allem in einer Klasse auch zu sehr anregenden Rollenspielen, die zum besseren Verständnis der Problematik führten und zur Basis für weiterführende Gespräche wurden.

Freiwilligkeit und Zwang haben sich nicht zu einem die LS tragenden Spannungsbogen entwickelt. Vermutlich liegt das daran, dass alle Schülerinnen Erfahrungen

mit dem Bonusheft der Zahnärzte gemacht haben, das ebenfalls auf diesen Prinzipien aufbaut und nicht als Zwang zur Vorsorge erlebt wird. Außerdem ist den Schülerinnen die finanzielle Bedeutung der Volkskrankheit Diabetes nicht wirklich bewusst geworden. Das war offensichtlich ein Mangel in der Planung der LS.

Andererseits berichteten die Schülerinnen von vielen Beispielen zu Freiwilligkeit und Zwang aus dem eigenen Erleben, der Transfer auf Diabetes erschien den Schülern allerdings sehr schwer zu fallen.

In einer Klasse war nach Lehrerwahrnehmung des Selbststeuerungsanteils höher als in den anderen. Durch die häufige Reflexion (Lehrertagebuch) darüber, wann man als Lehrer nicht so wichtig ist und dem daraus erfolgen eignen Zurücknehmen in verschiedenen Unterrichtsphasen wurden deutlich höhere Schüleraktivitäten erreicht und eine größere Schülerzufriedenheit. [rk]

Lernsituationen zum „Apoplex" (Lernfeld 6: „Menschen mit Erkrankungen des Nervensystems pflegen")

Der Bildungsplan Altenpflegerin / Altenpfleger (2002)[3] sieht für das Lernfeld 6 das Thema Menschen mit Erkrankungen des Nervensystems pflegen vor. Laut Bildungsplan sollen die SchülerInnen unter anderem „(…) Empathie für Menschen mit chronischen Nervenleiden (entwickeln)". Die erste Schwierigkeit bei der Entwicklung der Lernsituationen bestand darin, dass die dem Lernfeld zugeordneten Teilthemen[4] bereits im Einzelnen sehr komplex sind, so dass eine („fächerübergreifende") Verknüpfung der Teilthemen nur wenig sinnvoll erschien. Im nächsten Schritt wurde das Teilthema Apoplex ausgewählt. Zur Identifikation von Schlüsselproblemen und Handlungskompetenzen wurde die fachwissenschaftliche Literatur gesichtet. Zudem wurden die pflegeberuflichen Erfahrungen der Lehrenden sowie in Vorgesprächen erfragte Wünsche der SchülerInnen einbezogen. Die SchülerInnen äußerten den Wunsch nach einem eher lehrerzentrierten Vorgehen bei der Erarbeitung des Krankheitsbildes, mehr Praxisaufgaben sowie eine stärkere Vertiefung zum Thema Ernährung – letzteres in Kopplung mit praktischem Tun. Konkrete Problemstellungen bei der Pflege von Apoplektikern wurden nicht angegeben. Das Strukturgitter nach Greb wurde in diesem Fall nur begrenzt zur Hilfe genommen.

Da das Krankheitsbild Apoplex ebenfalls hochkomplex ist, die neurologischen Symptome aber das Krankheitserleben der Betroffenen prägen und die jeweiligen Symptome von den Pflegenden verschiedene Handlungskompetenzen erfordern,

---

[3] Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport. Amt für Berufliche Bildung und Weiterbildung (2002): Bildungsplan Altenpflegerin/ Altenpfleger, S. 26

[4] Teilthemen Lernbereich 1: Apoplex, Blut und blutgerinnungshemmende Medikamente, Parkinson, Antiparkinsonmittel, Multiple Sklerose, Epilepsie, Basale Stimulation®, Neurosen und Psychosen, Wahn, Depressionen, Suizid, Sinnesorgane, Sinne aktivieren durch Ernährung und Beschäftigung, Krankenversicherung

haben wir uns entschieden zu drei symptombezogenen Pflegebereichen je eine Lernsituation zu entwickeln. Ausgewählt wurden Kommunikation mit Aphasikern, Pflegeinterventionen bei Schluckstörungen und Krankheitserleben bei Schlaganfall - Umgang mit Hilfsmitteln in der Küche. Das Krankheitsbild wurde vorab unterrichtet.

Eine weitere Schwierigkeit bei der Entwicklung der Lernsituationen ergibt sich, weil im Ausbildungsgang 2005 derzeit noch eine Dreiteilung der Lernorte besteht. Neben der betrieblichen Ausbildung in den Pflegeheimen / Pflegediensten sind der Berufsschule eher theoretische und den überbetrieblichen Ausbildungsträgern eher fachpraktische Unterrichtsinhalte zugeordnet. Eine Verknüpfung von Theorie und Praxis wird dadurch erschwert.

Gemäß der Ziel- Leistungs- Vereinbarung für das zweite Ausbildungsjahr der SELEA-Klassen wurden beide Lernsituationen entsprechend der erfahrungsbezogenen Didaktik nach Scheller gestaltet. [sk]

- **Lernsituation „Kommunikation mit Aphasikern“**

  Die Lernsituation wurde in den beiden SELEA-Klassen sowie einer weiteren Klasse unterrichtet.

  1. Aneignungsphase

  Als Einstieg in die Lernsituation lasen die SchülerInnen mehrere kurze Erfahrungsberichte von Aphasikern. Nachfolgend sollten sie in Bildern ausdrücken, welche Gefühle und/oder Gedanken sie hätten, wenn Sie selbst sich nicht mehr verbal mitteilen könnten. Danach sollte jede/r dem eigenen Bild drei entsprechende Adjektive zuordnen sowie einen Titel finden. In beiden SELEA-Klassen zeigten die SchülerInnen zunächst Widerstände gegen diese eher ungewohnte Bearbeitungsform. Nach der Bitte der Lehrkräfte, sich einzulassen und dem Hinweis, dass die Zeichnungen nicht eingesammelt würden, arbeiteten die SchülerInnen an der Aufgabe. Im nächsten Schritt folgte die Vorstellung der Bilder in Kleingruppen. Dieser nahm in allen Klassen nur wenig Zeit in Anspruch. In einer Klasse konnte beobachtet werden, dass in den Gruppen wenig Nachfragen gestellt wurden. Diese Beobachtungen lassen folgende Vermutungen zu: 1. möglicherweise sind die SchülerInnen es nicht gewohnt sich in einem beruflichen Kontext über Gedanken und Gefühle auszutauschen 2. die SchülerInnen sahen keinen Diskussionsbedarf. Anschließend wurden die zentralen Gedanken im Plenum vorgestellt. Hierbei wurden in allen Klassen sehr treffend Gefühle und Gedanken genannt, die auch von Aphasikern beschrieben werden. In einer Klasse kam erschwerend hinzu, dass die Lernsituation von einer Vertretungslehrerin unterrichtet werden musste, die mit der Klasse nicht vertraut war. Der plenare Austausch begann in der Klasse zunächst recht schleppend, so dass die Vermutung nahe liegt, dass es für die SchülerInnen hemmend war, mit einer unbekannten Lehrerin über ein sehr subjektiv-emotionales Thema zu sprechen. Von derselben Lehrkraft wurde die Lernsituation ebenfalls in einer vertrauten Klasse unterrichtet, in der diese Unterrichtsphase mit deutlich mehr SchülerInnenbeteili-

gung verlief. Zur Vertiefung wurde die Frage diskutiert, wie Pflegende die Situation für sich und die Betroffenen verbessern könnten. Die SchülerInnen brachten hierbei ihre Vorerfahrungen zur Kommunikation mit Aphasikern ein und kamen zu guten Ergebnissen.

2. Verarbeitungsphase

Zur weiteren Verarbeitung wurde ein Fachtext zur Kommunikation mit Aphasikern bearbeitet, in dem die SchülerInnen markieren sollten, mit welchen Kommunikationsempfehlungen sie bereits Erfahrungen haben, welche sie geeignet und welche für ungeeignet halten. Der Text wurde in allen Klassen mit großer Ruhe und Konzentration gelesen. In der nachfolgenden Besprechung berichteten die SchülerInnen beispielhaft von zumeist positiven Erfahrungen mit einzelnen Kommunikationsempfehlungen. Des Weiteren begründeten Sie, welche der unbekannten Empfehlungen ihrer Meinung (und Vorerfahrung) nach besonders geeignet bzw. ungeeignet wären. Im nächsten schritt sollte jede/r SchülerIn 2-3 der Aspekte auswählen, die er/ sie in der Praxis bei der Kommunikation mit Aphasikern trainieren und in einem Bericht dokumentieren sowie reflektieren möchte. Nachfolgend wurde gemeinsam mit den SchülerInnen der Arbeitsauftrag und die Struktur des Berichts entwickelt. Hierbei griffen die SchülerInnen auf Erfahrungen mit anderen Praxisberichten zurück.

3. Veröffentlichungsphase

Die Veröffentlichung erfolgte mittels eines Praxisberichts, zu dem die SchülerInnen von der Lahrkraft eine Rückmeldung erhalten haben. Die Auswertung der Praxisberichte ergab folgendes: 1. die Berichte waren von unterschiedlicher Qualität 2. obwohl Arbeitsauftrag und Struktur gemeinsam entwickelt wurden, haben sich nicht alle an diese Vorgabe gehalten 3. einigen SchülerInnen fallen schriftliche Ausarbeitungen nach wie vor schwer – insbesondere die Beschränkung auf Wesentliches 4. einige wenige SchülerInnen haben die Aufgabe nicht korrekt umgesetzt 5. die meisten wurden von PraxisanleiterInnen / KollegInnen unterstützt, was die SchülerInnen positiv fanden 6. fast alle SchülerInnen gaben an, dass sie viel Freude an der Arbeit und viel gelernt hatten 7. dass dies ohne Praxisauftrag nicht gewesen wäre und sie solche Aufgaben gerne wieder / öfter machen möchten. In einer Klasse konnten mehrere SchülerInnen die Aufgabe nicht umsetzen, da in ihrem Arbeitsbereich kein Aphasiker zu betreuen war.

4. Fazit

Anhand der SchülerInnenäußerungen sowie der Praxisberichte lässt sich feststellen, dass bei den SchülerInnen eine sensible und reflektierte Haltung gegenüber Aphasikern gefördert wurde. Sie haben verschiedene Kommunikationsempfehlungen erlernt und ausgewählte in der Praxis umgesetzt. Insbesondere die Verknüpfung der Theorie mit der Anwendung in der Praxis bewerteten die SchülerInnen – vor allem im Hinblick auf ihren Lernzuwachs - als positiv. Praxisaufgaben können somit als hilfreiches Bindeglied zwischen Theorie und Praxis bewertet werden. Im Ausbildungskonzept der neugeordneten Altenpflegeausbil-

dung (ab Jahrgang 2006 - mit nur zwei Ausbildungsorten) werden bereits regelmäßig Praxisaufgaben zu den Unterrichtsinhalten ausgegeben.

Die Schwierigkeiten beim Verfassen des Praxisberichts stellten sich vielschichtig dar. Diesbezüglich wäre zu überlegen, in welcher Form die SchülerInnen während der Erstellung der Berichte, d.h. in der blockfreien Zeit, unterstützt bzw. angeleitet werden könnten. [sk]

- **Lernsituation „Krankheitserleben bei Schlaganfall - Umgang mit Hilfsmitteln in der Küche“**

  Für die Lernsituation wird das Erfahrungsbezogene Konzept gewählt.

  Die Lernsituation ist für 3 Unterrichtseinheiten à 3 Std. angelegt.

  Der Einkauf für die Praxis wird von den Gruppen außerhalb des Unterrichts organisiert. Diese Lernsituation wird in den beiden SELEA-Klassen und in einer weiteren Klasse durchgeführt. Die Klassen sind im E&D Unterricht geteilt. (jeweils 15 SchülerInnen)

  1. Unterrichtseinheit:

  Das Fallbeispiel wird vorgestellt:

  Sie werden im ambulanten Dienst Frau A. zu betreuen haben. Sie wird demnächst aus der Reha entlassen, wo sie wegen eines Schlaganfalls mir linksseitiger Lähmung zur Therapie war.

  Sie freut sich auf ihre eigene Wohnung und da sie gerne kocht, insbesondere auf die Küche. Sie befürchtet jedoch, sich selber nicht versorgen zu können, zumal sie auf den Gehwagen / Rollstuhl (bei außerhäuslichen, längeren Wegen) angewiesen ist.

  Die Planung für ein geeignetes Mittagessen erfolgt in den Kleingruppen. (3er / 4er Gruppen)

  1.1. Die Schülerinnen recherchieren, welche Hilfsmittel für Schlaganfallkranke auf dem Markt sind und beziehen diese in ihre Überlegungen mit ein.

  1.2. Jede Kleingruppe überlegt sich die Kriterien für ein Mittagessen und hält sie an der Tafel fest:

  - muss mit einer Hand, evtl. im Sitzen hergestellt werden
  - den Geschmack älterer Menschen treffen
  - vollwertiger Ernährung entsprechen
  - kostengünstig
  - optisch ansprechend sein

  1.3. Die Gruppe einigt sich auf die entsprechenden Rezepte (Kochbücher stehen zur Verfügung). Die Menüvorschläge werden im Plenum vorgestellt. Jede

Gruppe erstellt eine Einkaufsliste, einigt sich, wer was besorgt und wie die Kosten verteilt werden sollen.

2. Unterrichtseinheit: Praxis

Um sich besser in die Lage der betroffenen Pflegekundin hineinversetzen zu können, fixieren die SchülerInnen den linken Arm mit einem Tuch und bedecken die linke Hand mit einem Handschuh (Bei Linkshändern umgekehrt). Bei der Nahrungszubereitung werden die Hilfsmittel (vor allem Schneidbretter) erprobt, das Essen gekocht, der Tisch gedeckt und gemeinsam –immer noch mit Handicap- gegessen. Abwaschen und Aufräumen erfolgen aus Zeitgründen beidhändig. Ein Protokoll der eigenen Erfahrung wird während der Praxis und im Anschluss erstellt.

3. Unterrichtseinheit

Reflexion in der Kleingruppe: Nahrungszubereitung mit „Behinderung durch Schlaganfall“

Wie habe ich mich gefühlt mit der Behinderung?

Was lief gut, was würde ich / was würden wir beim nächsten Mal anders machen?

Haben wir unsere Ziele erreicht?

Wie haben wir als Team gearbeitet? Zeitplanung?

Was brauchen diese Menschen an Hilfsmitteln? (gute Messer!!)

Die Ergebnisse werden schriftlich festgehalten und dem Plenum mitgeteilt.

Bewertung der Lernsituation durch die SchülerInnen

In allen drei Klassen war die Gesamteinschätzung sehr positiv. Dabei wurden die Fragen:

- „Spaß, Freude, Atmosphäre und der Geschmack des Essens“
- „ Planung und Einkauf im Team“
- „Teamarbeit Praxis“

durchwegs sehr positiv bewertet.

Gewisse Einschränkungen gab es bei der positiven Bewertung der Fragen

- „Behinderte besser verstehen“
- „insgesamt Neues gelernt“

Bei der Frage:

- „Was hat mir die Reflexion gebracht“

war das Bewertungsbild uneinheitlich.

Bewertung durch die Lehrkraft

Ich teile die Einschätzung der Schülerinnen, dass ihnen das praktische Tun besonderen Spaß gemacht hat. Das liegt sicher auch an der Unterbrechung des „theorie-lastigen“ Schulalltags. Das Engagement, mit dem sie sich auf die Behinderung eingelassen haben, war ohne Ausnahme überzeugend. Überrascht hat mich daher, dass nicht alle „Behinderte besser verstehen“ bejaht haben. Achtsamer Umgang und gegenseitige Hilfe (z.B. beim Abschütten des Nudelwassers) waren selbstverständlich und mussten nicht eingefordert werden. Küchentechnisches musste im Anschluss von mir thematisiert werden (z.B. das richtige Anbraten, Regeln zum Abwaschen). [ia]

- **Lernsituation „Pflegeinterventionen bei Schluckstörungen“**

  Die Lernsituation wurde in den beiden SELEA- Klassen unterrichtet.

  1. Aneignungsphase

  Die Aneignungsphase wurde mit einem Plenargespräch über die persönlichen Erfahrungen der SchülerInnen mit dem Anreichen von Nahrung bei Apoplektikern begonnen. Hierbei konnten die SchülerInnen ihre Beobachtungen von Problemen der Schlaganfallkranken sehr gut und recht präzise mitteilen. In zwei Klassen verfügten jedoch mehrere SchülerInnen noch nicht über Erfahrungen – hörten aber den Erzählungen der MitschülerInnen aufmerksam zu. Um eine Mehrperspektivität zu erreichen wurden der Erfahrungsbericht einer examinierten Pflegekraft sowie verschiedene z.T. sehr unterschiedliche Erfahrungen von Betroffenen mit Schluckstörungen ergänzt. Nachfolgend konnten die SchülerInnen Gedanken, Gefühle und Probleme aus der Perspektive von Pflegenden sowie aus der Perspektive der Betroffenen benennen. In den Äußerungen zeigten sie ein hohes Maß an Empathie und Problembewusstsein. Zudem kam in einer Klasse seitens der SchülerInnen selbst die Frage auf, was man als Pflegekraft tun könne, um diesen Problemen zu begegnen.

  2. Verarbeitungsphase

  In dieser Unterrichtsphase sollten die SchülerInnen Informationen zum Umgang mit Schluckstörungen verarbeiten und einen Leitfaden für KollegInnen und Angehörige von Betroffenen entwickeln. Dazu haben sie sich selbstständig in ihren festen Lerngruppen mit Fachinformationen auseinandergesetzt und z.T. zusätzlich recherchiert. Während der Gruppenarbeit zeigten sich die SchülerInnen interessiert, motiviert und konzentriert. Schwierigkeiten ergaben sich in dieser Phase hinsichtlich der Einhaltung der Zeitvorgabe.

  3. Veröffentlichungsphase

  Die erarbeiteten Leitfäden der einzelnen Gruppen wurden jeweils den Gruppen der Parallelklasse für Kritik, Anmerkungen und Korrekturen vorgelegt. Die gegenseitige Kritik wurden schriftlich in meist wertschätzender Art mitgeteilt. Nachfolgend fand dennoch nur in einigen Gruppen eine Überarbeitung statt. In einer Gruppe wurde die Kritik nicht angenommen („Das interessiert uns nicht“).

Zudem erfolgte eine Rückmeldung durch die Lehrkräfte. Inhaltlich waren alle Ergebnisse korrekt. Schwierigkeiten zeigten sich aber im Ausdruck, hinsichtlich der sprachlichen Anpassung an die Zielgruppen sowie bezüglich des Layouts. Im Folgenden hatten die SchülerInnen die Option, die Arbeitsergebnisse zusätzlich in ihren Betrieben (KollegInnen, PraxisanleiterInnen) vorzustellen. Dies wurde jedoch nur von einigen genutzt – weitere wollten dies nachholen.

4. Fazit

Inwieweit die Unterrichtssequenz eine Haltungsänderung herbeigeführt hat, lässt sich zurzeit nicht feststellen, da die SchülerInnen die neuen Erfahrungen in der Praxis noch nicht umsetzen konnten. Dies müsste zu einem späteren Zeitpunkt evaluiert werden. [sk]

Lernsituation „Pflegeversicherung“

Darstellung der Lernsituation

Basierend auf einem Fallbeispiel erarbeiten sich die Schüler wichtige Inhalte der Pflegeversicherung bezogen auf Einstufung, Finanzierung und Leistungen. Im Mittelpunkt der Lernsituation stehen die Simulation einer Einstufung und ein Rollenspiel mit der Fragestellung Abwägung einer ambulanten oder stationären Betreuung und den finanzielle Rahmenbedingungen. Es wird während dieser Lernsituation in festen Gruppen gearbeitet.

1. Aneignung von Erfahrungen

Zur Einstimmung: Fallbeispiel, zunächst Erfassen des Inhaltes, Gedankenaustausch über pflegerischen Bedarf. Aneignung von Erfahrung über die Simulation einer Einstufung in die Pflegestufe wie sie durch den MDK (Medizinischen Dienst der Krankenkassen) vorgenommen wird. Dazu steht ein Fragebogen, der auch in der Realität benutzt wird, zur Verfügung und die dazu gehörige Anleitung zum Ausfüllen dieses Fragebogens.

2. Verarbeitung von Erfahrungen

Jede Gruppe reflektiert ihre Erfahrung bei der Einstufung in die Pflegestufe. Des Weiteren sollen die zeitlichen Vorgaben des MDK mit den eigenen Erfahrungen in der Praxis verglichen werden und geprüft werden. Es sollen dann die zeitlichen Vorgaben für die Pflegehandlungen vor dem Hintergrund der Ziele der Pflegeversicherung (SGB XI) diskutiert werden. Es soll hierzu ein ca. eineinhalbseitiges Papier erstellt werden.

3. Aneignung von Erfahrungen

Ziel dieses Schrittes ist ein Rollenspiel zur Frage, wie die Hauptperson des Rollenspiels, Frau Ohmstede, weiterhin betreut werden soll, ob eine ambulante oder stationäre Betreuung vorzuziehen ist. Personen in diesem Rollenspiel sollen sein, Fr. Ohmstede, ihre Tochter, die betreuende Pflegkraft des ambulanten Dienstes und die Vertreterin des MDK.

Zur Vorbereitung dieses Rollenspiels sollen finanzielle Fragen ambulanter Betreuung und stationärer Unterbringung geklärt werden. Es muss genau abgeklärt werden, wie eine Beteiligung der Tochter an der Betreuung genau aussehen könnte, welche finanziellen, zeitlichen, rechtlichen Aspekte dieses hätte. Argumente für und gegen ambulante/stationäre Betreuung müssen zusammengestellt werden.

Die Schüler bekommen die Aufgabe einen Merkzettel zu erstellen, in dem sie die Ergebnisse ihrer Recherchen zusammenstellen. Es wird ihnen das dazu benötigte Material zur Verfügung gestellt.

4. Verarbeitung von Erfahrungen

Auf dem Hintergrund des erarbeiteten Sachwissens wird ein Rollenspiel durchgeführt.

5. Veröffentlichung von Erfahrung

Das Rollenspiel wird in der Klasse vorgeführt und in der Klasse besprochen

6. Betrachtung der Unterrichtsinhalte in Bezug auf Prüfungsanforderungen

Die erworbenen Kenntnisse werden mit bestehenden Kompetenzrastern zu Pflegeversicherung und Beratungsgespräch abgeglichen und wenn nötig ergänzt.

Evaluation der Lernsituation

Die Lernsituation wurde in drei Altenpflegeklassen im 4. Unterrichtsblock (Ende des zweiten Lehrjahres) durchgeführt.

Die Durchführung der Lernsituation wurde in allen drei Klassen insgesamt als positiv erlebt. Die Simulation der Einstufung war in allen drei Klassen eine gute Erfahrung. Die Rollenspiele wurden in den Klassen etwas unterschiedlich durchgeführt. Die Rollenspiele, deren Verlauf genau vorgeplant war, waren eher weniger lebendig. Positiv wirkte sich aus, wenn eine Lehrperson die Rolle des Angehörigen gespielt hat und sich hat beraten lassen. Es ergab sich damit die Möglichkeit, eine größere Annäherung an die Realität herzustellen, in der unerwartete Fragen kommen und man flexibel reagieren muss.

Der Abgleich mit den Kompetenzrastern wurde von den Schülern als sehr sinnvoll erachtet.

Der Lernerfolg in der beschriebenen Lernsituation konnte noch insofern überprüft werden, als eine Art „Vergleichsarbeit“ geschrieben wurde, nämlich die Klassenarbeit der vorhergehenden Klasse, die das Thema in lehrerzentriertem Unterricht bearbeitet hat. Es war festzustellen, dass – bei in etwa gleichem Leistungsniveau der Klassen die Schüler im Durchschnitt nach dieser Lernsituation ein deutlich besseres Ergebnis erzielten als die vorhergehende Klasse. [ssp]

Lernsituationen-Planung mit Schülerinnen-Beteiligung

Zur Vorbereitung der Lernsituationen für den vierten Block haben sich vier Kolleginnen mit fünf Schülerinnen aus drei Klassen zwei Mal in der blockfreien Zeit ge-

troffen.

Die Schülerinnen gaben u.a. folgende Anregungen: Mehr Praxisaufgaben in der Schule, dafür weniger Rollenspiele sowie bessere Koordination der drei Ausbildungsstellen.

Die Schülerinnen warnen davor, Themen wie Sucht oder Angst als Unterrichtsstunde wie jede andere zu behandeln, da dadurch viele aus Enttäuschung auf Durchzug schalten. Sie wünschen sich vielmehr ein offenes Unterrichtsgespräch, in das man sich einbringen kann, wo jeder seine Erfahrungen beisteuert und es engagiert und lebhaft zugeht. Wenn man weiß, dass hinterher eine Klausur kommt, in der man lediglich abstrakte Fragen mit gelernten Stichworten beantworten muss, raubt das von vorn herein jede Motivation, sich engagiert einzubringen.

Die Schülerinnen äußern, das Thema Ernährung komme zu kurz, insbesondere die Praxisanteile.

Einige Schülerinnen stellen fest, dass sie von der Arbeit in der Großküche im Heim keine praktische Erfahrung haben und formulieren den Wunsch nach einem Praktikum in der Großküche.

Zu den Berufskunde-Themen merken die Schülerinnen an, dass sie notwendiges Faktenwissen zu Pflegeversicherung und Krankenversicherung kompakt eher lehrerorientiert vermittelt bekommen wollen. Interesse wird geäußert, einen Vertreter des MDK zu Einstufungen einzuladen. Es wird überlegt, ob generell nicht ein gewisser kaufmännischer Hintergrund vermittelt werden sollte, z.B. weil die eine und andere Schülerin sich ggf. mit einem Pflegedienst selbständig machen könnte. Die Kostenstruktur eines Heims wird als interessant angesehen.

Zu den Geriatrie-Themen äußern die Schülerinnen zunächst die Erwartung, die Krankheitsbilder seien lehrerzentriert zu vermitteln. Die jetzt gemachte Erfahrung der f, sich die Krankheitsbilder selbst zu erarbeiten, wird kritisch gesehen. Die Bearbeitung von Fällen auf der Basis der Kenntnis der Krankheitsbilder sollte auf jeden Fall selbstgesteuert erfolgen.

In der zweiten Sitzung erläutern die Lehrer, wie sie sich die Umsetzung der Schülervorstellungen vorstellen:

Die Schüleridee des praktischen Handelns in Ernährungslehre wird aufgegriffen. Die Schülerinnen sollen eine Halbseitenlähmung durch Armfixierung simulieren und so gehandicapt eine Mahlzeit zubereiten und verzehren. Rollstühle sind vorhanden und Steckbretter werden angeschafft. Außerdem kündigen die Lehrer den Besuch bei der Initiative *Barrierefreies Wohnen* an, wo man u.a. einen guten Überblick über Hilfsmittel zur Bewältigung des Alltags erhält.

Eine Geriatrie-Kollegin legt einen Fragenkatalog vor, der den Schülerinnen während des Einsatzes in der Einrichtung zur Vorbereitung des nächsten Blocks dienen soll.

Eine Schülerin weist darauf hin, dass in Heimen verstärkt Bewohner mit Korsakow-

Syndrom untergebracht sind und deshalb bei der LS Sucht darauf eingegangen werden muss.

Einige Schülerinnen bemerken, dass die von der W1 ausgestellten Anerkennungsschreiben für die Mitarbeit bei der Lernsituationen-Planung „triefen“. Es war ihnen zu peinlich, diese Ihrem Arbeitgeber vorzulegen. Sie haben deshalb darauf verzichtet. Eine Schülerin berichtet, dass auf höherer Hierarchieebene großes Verständnis für die geschilderten Leistungen sichtbar wurde. Die unmittelbaren Vorgesetzten hielten die Formulierungen eher für weniger realistisch. Die Rückmeldung der Lehrerinnen ging in die Richtung, dass auch in den Heimen ein Lernprozess stattfinden muss, um außergewöhnliche Einstellungen und Leistungen von Schülerinnen angemessen zu würdigen. Allein die Bereitschaft zur Mitarbeit in solchen Projekten wie diesem liegt bei der Gruppe von ca. 90 angesprochenen Schülerinnen bei etwa 5%. Auch die Schülerinnen selbst schätzen zum Teil ihre eigene Leistung nicht hoch genug ein. Das liegt vermutlich an einem eingeschränkten Verständnis von Leistung, das die Bedeutung der Reflexion und Planung des eigenen Lernprozesses eher ausblendet.

Zusammenfassend wird das Vorgehen, LS mit Schülerbeteiligung zu planen als Erfolg angesehen. Umstände machte bei der Umsetzung, dass die Schülerinnen während der blockfreien Zeit für die Treffen mit den Lehrern von den Betrieben freigestellt werden mussten. Dieses Problem entfällt in den neuen AP-Klassen, die in der blockfreien Zeit einen Berufsschultag pro Woche bei uns verbringen. [el]

Methodische Maßnahmen

Freiarbeit

SELEA hat in drei Altenpflege-Klassen zwei Wochenstunden Freiarbeit eingeführt. In dieser Zeit können die Schülerinnen Versäumtes nacharbeiten, Gelerntes wiederholen, Themen des Blocks vertiefen, eigenen Fragestellungen nachgehen. Dazu geben wir den Schülerinnen z.T. unverbindliche Anregungen. Sie können sowohl allein als auch mit Partnern oder in Gruppen arbeiten. Den Schülerinnen stehen je nach Belegung folgende Räume zur Verfügung: Ihr Klassenraum, die Mediothek, ein Pflegeraum.

Ein Lehrer ist während der Freiarbeit als Ansprechpartner erreichbar.

Die Freiarbeit ist Teil des Unterrichts. Wir bitten die Schülerinnen deshalb, sich in dieser Zeit nur mit Themen zu beschäftigen, die in ihrem Bildungsplan verankert sind bzw. einen Berufsbezug aufweisen.

Um die Freiarbeitszeit optimal zu nutzen, planen die Schülerinnen vorher, welche Aufgaben Sie sich vornehmen. Sie dokumentieren diese Planung zusammen mit ggf. erfolgenden Planänderungen in dem *Schülerarbeitsbogen Freiarbeit*. Hier ist auch Platz für eine Bewertung ihrer Freiarbeit am Ende einer jeden Stunde.

Die Freiarbeit wird grundsätzlich nicht bewertet. Wenn die Schülerinnen es wün-

schen, kann nach Absprache mit einem zuständigen Kollegen das Arbeitsergebnis als Sonderleistung in die Blocknote eingehen.

Es besteht auf freiwilliger Basis die Möglichkeit, das Arbeitsergebnis aus der Freiarbeit der Klasse zu präsentieren.

Die Freiarbeit wird von den Schülerinnen sehr geschätzt. Ihr Umfang wird weit überwiegend als angemessen angesehen. Die Freiarbeit wird für die geplanten Zwecke genutzt. Besonders hervorgehoben wird von Schülerseite, dass Materialien, Bücher und PC verfügbar sind und man in Partnerarbeit ohne große Umstände wie z.B. nachmittägliche private Treffen mit den damit verbundenen entsprechenden Fahrtzeiten in Kauf nehmen muss.

Aus Lehrersicht kann festgestellt werden, dass nach einer kurzen Eingewöhnungszeit, in der es bei ca. 1/3 der Klasse zu zeitweiser Arbeitsvermeidung durch Raucherpausen gekommen ist, ein Klima des ernsthaften Arbeitens eingekehrt ist. Die Schülerinnen benötigen auch einige Zeit, bis sie ein Gefühl für den richtigen Umfang der von ihnen geplanten Aufgaben entwickeln. Zu Anfang der Freiarbeit waren einige bereits nach einer Stunde fertig mit der geplanten Aufgabe.

Es wird von Schülerseite auf feste Zeiten für die Freiarbeit gedrungen, weil z.T. termingebundene Arbeiten geplant werden. Freiarbeit eignet sich also nicht für das Füllen von Vertretungsstunden, sondern muss geordneter Teil des Stundenplans sein.

Der Lehrereinsatz auf Bitten von Schülerinnen bezieht sich je zur Hälfte auf die Bereitstellung von notwendigen Arbeitsmaterialien, Räumen, Medien usw. als auch auf Fachfragen. Der tatsächliche Lehrereinsatz in einer Klasse von 28 Schülerinnen umfasst ca. 50% der Freiarbeitszeit.

Berufsanfänger sind mit dem Angebot zur Freiarbeit zunächst überfordert. Ihnen fehlen Ideen für die inhaltliche Gestaltung dieser Zeit. Es macht also erst Sinn mit Freiarbeit zu beginnen, wenn einige Wochen Berufsschulzeit vergangen sind.

Die Abteilungsleitung Altenpflege plant die Einführung der Freiarbeit im regulären Stundenplan der Altenpflegerinnen. [el]

World Café

Zur klassenübergreifenden Reflektion am Blockende setzten wir im Dezember 2006 die Methode World Café ein. Daran waren drei Klassen mit ca. 90 Schülerinnen beteiligt. Wir haben die Methode so umgesetzt, dass an einzelnen Tischen jeweils 6 Schüler aus drei Klassen nach dem Zufallsprinzip zusammen über ihre Lernerfahrungen diskutierten. Als Impuls für die Gespräche dienten vorformulierte Fragen. Die Gedanken und Ergebnisse konnte jeder auf vorliegenden Pappstreifen notieren. Zusätzlich protokollierte ein gewählter Diskussionsleiter. Es fanden drei halbstündige Gesprächsrunden statt. Dabei wechselten die Tischgruppen in der zweiten Phase ihre Tische und ließen sich eingeführt durch den verbliebenen Diskussionslei-

ter von den Ergebnissen der vorher dort tagenden Gruppen inspirieren. In der letzten Gruppensitzung kehrte jede Gruppe an ihren Ausgangstisch zurück, um zu erfahren, was eine andere Gruppe aus den eigenen Denkanstößen gemacht hat. Am Schluss berichteten die Tischmoderatoren im Plenum aus den Gruppen. Die Atmosphäre der Veranstaltung war caféhausartig (Hintergrundmusik, kleine Restauration).

Die Methode erscheint prinzipiell geeignet für den geplanten Zweck. Die Aussagekraft der schriftlich festgehaltenen Reflektionsergebnisse wird jedoch unterschiedlich beurteilt. In den Augen mancher Kolleginnen wurde Altbekanntes in Form von oberflächlichen Feststellungen notiert. Andere Kolleginnen sahen in den Schüleräußerungen authentische ernst zu nehmende Gedanken.

Bei informellen und nicht repräsentativen Nachbesprechungen in der AP 05d wurde am World-Café besonders gelobt, dass ein Austausch über Klassengrenzen ermöglicht wurde. Die Atmosphäre und das Essen wurden gelobt. Kritik wurde nicht geäußert. Als zentrale Schülerinnen-Anliegen werden 3 Problembereiche herausgefiltert: a) Lernbedingungen verbessern, b) Ängste bzw. Unsicherheiten bei SchülerInnen aufgreifen und minimieren z.B. über Lerninhalte, Prüfungsanforderungen, c) Schwächere SchülerInnen im Rahmen von SELEA besser fördern. [el]

Kernziel 2:
Befähigung zur Unterstützen der Selbstpflegekompetenz anderer Menschen

Lernsituation „Krankheitserleben am Beispiel Diabetes“ (Lernfeld 8: „Chronisch Kranke pflegen“)

Für die LS wird das Erfahrungsbezogene Konzept gewählt. Die LS ist für 3 mal 6 Std. angelegt. Sie wird in den beiden SELEA- Klassen (jeweils in Teilung) von drei Kolleginnen unterrichtet.

<u>1.Tag:</u>

1. Ein Fallbeispiel dient als Einstieg. In GA beantworten die SchülerInnen vorbereitete Fragen (zum Thema: Angst und deren Auswirkung auf Verhalten und Persönlichkeit). Die Antworten werden dann in der Gruppe diskutiert.
2. Die SchülerInnen identifizieren sich mit der Diabetikerin aus dem Fallbeispiel und schreiben ein (Alp-)Traumtagebuch, das sie sich gegenseitig vorlesen.
3. Die Sch. konzipieren je Gruppe ein Rollenspiel, schreiben das „Drehbuch“, das das (abschreckende) Verhalten des Arztes /der Schwester gegenüber der Diabetikerin zum Inhalt hat.

<u>2. Tag:</u>

Szenische Darstellung jeder Gruppe, die anderen geben Feedbacks zur Rolle des Arztes und Sharing aus der Sicht der Betroffenen.

3. Tag:

Die SchülerInnen erarbeiten das Persönlichkeitsprofil einer Beraterin: wie wünsche ich mir eine Beraterin, die mir ermöglicht meine Krankheit selbst zu steuern? (Selbstpflegekompetenz)

4.Tag:

Wie können AltenpflegerInnen Diabetiker bei der Selbstpflegekompetenz unterstützen? Vom Fatalismus zur Compliance – Effektive Unterstützung im Umgang mit der Behandlung von Typ 2-Diabetikern.

Einschätzung der LS durch SchülerInnen

Die SchülerInnen haben sich mit folgenden Aussagen wertend auseinandergesetzt:

1. Ich habe gelernt, mich in mein Gegenüber hineinzuversetzen.
2. Ich habe gelernt, dass dieselbe Situation von verschiedenen Menschen sehr unterschiedlich wahrgenommen werden kann.
3. Ich habe mehr über meine Gefühle und Verhaltensweisen erfahren.
4. Ich bin neugierig geworden, Unterrichtsgegenstände selbständig zu erforschen anstatt mir die Antwort von der Lehrerin geben zu lassen.
5. Ich gebe Diabetikern mehr Hilfe zur Selbsthilfe anstatt ihnen mit negativen Konsequenzen über Folgeschäden zu drohen.
6. Ich habe gelernt eigene Fehler zu sehen und zur Sprache zu bringen anstatt sie zu leugnen
7. Ich habe mein Urteil über Persönlichkeitseigenschaften von Diabetikern geändert.

Woran erkenne ich, dass sich meine Haltung gegenüber Dingen, Menschen, dem Lernen geändert hat?

Aspekt 1 und 4 erreicht bei 75% der Sch. volle Zustimmung, auch bei den andern Aspekten ist eine positive Tendenz erkennbar. Die SchülerInnen geben ihre fatalistische Einstellung weitgehend auf und sehen gute Möglichkeiten Diabetiker in Hinsicht auf Selbstpflegekompetenz zu unterstützen.

Die Haltung gegenüber Menschen wird als einfühlsamer, offener, toleranter beschrieben und auch dem Lernen gegenüber positiv bewertet.

...aus Lehrerinnensicht

Der Unterricht in der einen Klasse lief –wie geplant- gut. Die SchülerInnen haben sich auf die einzelnen Schritte engagiert eingelassen und das Rollenspiel kreativ in Szene gesetzt. In der Parallelklasse war zunächst keine / weniger Betroffenheit zu erzeugen und der Focus lag mehr bei den Angehörigen. Die Klasse hatte größere Schwierigkeiten sich auf die (ungewohnteren) Methoden einzulassen. [ia]

Kernziel 3:
SKOLA-Teamqualifizierung (flankierende Personalentwicklung)

Maßnahmen zur Teamqualifizierung

Die Aufgabe der Teamqualifizierung wird im Wesentlichen von der wissenschaftlichen Begleitung von SELEA wahrgenommen. Neben der Organisation und Durchführung von mindestens zweimal jährlich stattfindenden, thematisch bestimmten Fortbildungsveranstaltungen, ist regelmäßig ein Vertreter der wissenschaftlichen Begleitung in den Sitzungen der Konzeptgruppe bzw. des SELEA-Teams vertreten. Diese Teilnahme vor Ort dient als zentraler Bestandteil der responsiven Evaluation des Forschungsprozesses vor allem der zeitnahen, unmittelbaren Kenntnisnahme von aktuellen Entwicklungen und auftretenden Problemen. Mit Blick auf reaktive Interventionen verfolgt die wissenschaftliche Begleitung ein Selbstverständnis im Sinne des Coachings, bei dem sie sich als Berater und Ansprechpartner anbietet und für die Klärung von inhaltlichen Fragen ständig zur Verfügung steht. Zum Teil werden jedoch auch direkt unverbindliche Empfehlungen ausgesprochen, sofern dies für die Verfolgung der Modellversuchsziele hilfreich oder notwendig erscheint.

Im zurückliegenden Modellversuchsjahr wurden darüber hinaus die oben (siehe unter *Zuordnung der Aktivitäten zu den vereinbarten Zielen*) aufgeführten Fortbildungsveranstaltungen angeboten. Inhaltlich orientierten sie sich an den für die jeweils bevorstehenden Unterrichtsplanungen relevanten didaktischen Schwerpunktsetzungen gemäß SELEA-Konzept[5] sowie an aktuellen Fragestellungen und artikulierten Weiterbildungsbedürfnissen der Teammitglieder.

Die Fortbildungsveranstaltung am 17. November 2006 diente zunächst einer Besprechung des Ersten SELEA-Zwischenberichts, der noch ausschließlich von der wissenschaftlichen Begleitung verfasst worden war. Dieser Anlass bot Gelegenheit, um generelle, bislang ungeklärte Fragestellungen zu besprechen. So wurde deutlich, dass über verschiedene Punkte unterschiedliche Auffassungen vorherrschten, etwa darüber, wie die Evaluation des Modellversuchs erfolgen solle. Auch schien noch keine abschließend übereinstimmende Vorstellung über die Aufgaben- und Rollenverteilungen innerhalb des Modellversuchs vorzuliegen. Im Rahmen dieses Gesprächs ergab sich jedoch aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung eine Annäherung unterschiedlicher Positionen: Für alle Beteiligten ergab sich hierdurch hinsichtlich struktureller und funktionaler Aspekte offensichtlich ein insgesamt klareres Bild von den Konturen der Modellversucharchitektur. Für die Erstellung des Zweiten Zwischenberichts wurde eine stärkere Einbindung des SELEA-Teams ver-

---

[5] „Geplant ist die Einführung schülerorientierter Unterrichtskonzepte, die komplexitätssteigernd im Laufe der drei Jahre aufeinander aufbauen, um die Möglichkeiten selbst gesteuerten Lernens sukzessive zu erhöhen“ SELEA-Antrag 2005. „Die fachdidaktische Ausarbeitung der Lernfelder sollte prototypische Konzepte offenen schülerorientierten Unterrichts in den Teilcurricula verankern: Das Problemorientierte, das Erfahrungsbezogene und das Handlungsorientierte Konzept“, Kernziel 1, SELEA-Zielvereinbarungen 2006.

einbart, um die unterschiedlichen Perspektiven auf das Modellversuchsgeschehen angemessener zu berücksichtigen. Abschließend wurde auf Nachfrage des Teams eine theoretische Einführung in die Möglichkeiten der schulischen Portfolioarbeit gegeben.

In der nachfolgenden Konzeptgruppensitzung am 23. November 2006 wurde diese Fortbildungsveranstaltung rückblickend von einigen Konzeptgruppenmitgliedern als anstrengend und nicht sonderlich fruchtbar gewertet. Die Besprechung des Zwischenberichts sei viel zu lang und in weiten Teilen überflüssig gewesen. Der Portfoliobeitrag sei viel zu theoretisch und deswegen für die konkrete Praxis wenig hilfreich gewesen. Als positiv wurde hingegen die Beseitigung von Irritationen zwischen Team und wissenschaftlicher Begleitung sowie die Klärung des Evaluationsproblems angesehen.[6]

In der Fortbildungsveranstaltung am 18. November 2007 führte Frau Prof. Grell eine Forschende Lernwerkstatt zum Thema SELEA durch. Hier ging es um die Reflexion der eigenen Arbeit der Mitglieder des SELEA-Teams im Rahmen des Modellversuchs. Ziel war es bestehende Probleme der Zusammenarbeit zu erkennen und gemeinsam nach Lösungs- bzw. Verbesserungsmöglichkeiten für die Zukunft zu suchen. Die wissenschaftliche Begleitung nahm an diesem Treffen nicht teil, da es ausschließlich um teaminterne Kooperations- und Organisationsfragen ging.

Dieser Fortbildungstag wurde nachträglich in der Konzeptgruppe sehr positiv bewertet: Die Veranstaltung sei sehr gut vorbereitet gewesen und wurde als lehrreich für eigenen Unterricht angesehen. Es habe eine notwendige Klärung für die Gesamtgruppe stattgefunden, die Reflexionen seien dringend notwendig und überfällig gewesen. Die dort geäußerten Veränderungswünsche für die weitere SELEA-Arbeit müssten weiter diskutiert werden.[7]

Am 15. Februar 2007 fand auf Wunsch des SELEA-Teams ein gesonderter Fortbildungstermin statt. Anhand eines Beispiels sollte aufgezeigt werden, wie die Unterrichtsplanung nach den drei Didaktischen Konzepten, die der Modellversuchsarbeit als curriculare Basis zugrunde liegen, für dasselbe Thema variiert werden könne. Die wissenschaftliche Begleitung illustrierte dies an der Lernsituation Schmerz, die im ersten SELEA-Jahr vom Team geplant und unterrichtet worden war.

Der Fortbildungstag am 21. Juni 2007 war ebenfalls der curricularen Planungsarbeit gewidmet, diesmal mit der fachdidaktischen Kategorialanalyse als inhaltlichem Schwerpunkt. Der Weg einer professionellen Curriculumentwicklung als Basis zur schulischen Verankerung von Grundsätzen der Förderung selbstgesteuerten Lernens wurde im Sinne einer bildungstheoretisch und fachdidaktisch legitimierten Planung

---

[6] Aus den Sitzungsprotokollen der wissenschaftlichen Begleitung und der Konzeptgruppe.

[7] Aus den Protokollen der Konzeptgruppensitzung vom 23. November 2006.

von Lernsituationen im Lernfeldunterricht exemplarisch vorgestellt. Weiterhin erfolgte eine Reflexion der bisher vom Team entwickelten Lernsituationen nach dem Erfahrungsbezogenen Unterrichtskonzept Ingo Schellers. Sowie ein Ausblick auf die für das letzte Modellversuchsjahr zu entwickelnden Lernsituationen nach dem Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts von Hilbert Meyer.

Als nächster Termin für eine SELEA-Teamqualifizierung ist der 23. November 2007 vorgesehen. [kb]

Arbeiten, die zu keiner Lösung geführt haben

Kompetenzraster

(Zielleitende Fragestellung: **MB I.1**)

Wir haben im ersten Jahr unserer Arbeit mit von Lehrern entwickelten Kompetenzrastern experimentiert. Die Kompetenzraster waren ursprünglich vierstufig aufgebaut. Als Kategorien verwendeten wir z.B. die Begriffe *hilfreich, kompetent, fortgeschritten, Experte*. Dabei haben wir uns als oberste Stufe bei den meisten Kompetenzrastern an dem Niveau ausgerichtet, dass in der Altenpflegeausbildung üblicherweise erreicht werden sollte, bei einzelnen Kompetenzrastern haben wir uns aber auch an den Kompetenzbeschreibungen ausgerichtet, die erst im Laufe des Berufslebens erreicht werden können.

Die Kompetenzraster wurden bei den Schülern vorrangig zur Reflektion des eigenen Lernprozesses eingesetzt, gelegentlich auch als Planungsinstrument für eigene Lernprozesse in Schule und Betrieb.

Wir haben die Entwicklung weiterer Kompetenzraster eingestellt. Gründe:

Da viele Kompetenzen in der Pflege sehr komplex sind, konnte man sie in übersichtlicher Form nur recht abstrakt beschreiben. Das erwies sich als wenig hilfreich für die Schüler. Außerdem lassen sich z.B. Empathie oder Intuition nach dem Lernfeldansatz nur mit anderen Aufgaben verknüpft erlernen und weiter entwickeln.

Das Hinterlegen einer Kompetenz mit einer dazugehörigen Aufgabe schied also von vorn herein aus. Ein solches Vorgehen hätte sich auch mit der Entwicklung von Lernsituationen kaum vereinbaren lassen.

Die Arbeit mit Kompetenzrastern macht für die Planung von Lernprozessen wenn überhaupt aus unserer Sicht eher Sinn für die Erarbeitung einfacher Fertigkeiten. Diese Fertigkeiten und dieses Basiswissen werden jedoch normalerweise in Lernsituationen integriert, so dass hierfür Kompetenzraster nicht gebraucht werden.

Als Reflektionsinstrument scheinen uns Kompetenzraster geeignet. Hierfür stehen jedoch auch Alternativen zur Verfügung. Der Aufwand der Erstellung der Kompetenzraster erschien im Vergleich zum Nutzen zu hoch.

Die Abstufungen der Kompetenzschritte erwiesen sich als immer wieder als unpraktikabel, da zur besseren Übersichtlichkeit jeweils mehrere Kompetenzen gebündelt

wurden. Deshalb haben wir die mittleren Stufen zwei und drei herausgenommen und nur noch Mindestanforderungen und Zielkompetenzen formuliert. Das hat die Lesbarkeit und Praktikabilität als Reflektionsinstrument erhöht. [el]

Portfolioarbeit

(Zielleitende Fragestellung: **MB I.1**)

Die Einführung von Lernportfolios wurde zunächst nicht weiter verfolgt, nachdem sich gezeigt hatte, dass diese Maßnahme einer sorgfältigen und intensiven Vorbereitungsarbeit bedarf, wie sie zum gegenwärtigen Zeitpunkt mangels zeitlicher und personeller Ressourcen nicht hinreichend erfüllt werden kann. [kb]

4. Transfer und Verstetigung

Transferkonzept und Dissemination

Pädagogische Jahreskonferenz

Als erste Maßnahme zum innerschulischen Transfer der SELEA-Ergebnisse haben wir im April 2007 zwei Pädagogische Jahreskonferenzen zum Selbstgesteuerten Lernen ausgerichtet.

Ziel war es, die Erfahrungen des Projekts SELEA vorzustellen und nach Wegen zu suchen, das selbstgesteuerte Lernen zusammen mit dem fächerübergreifenden Lernfeldkonzept im Berufsschulalltag zu verankern.

Im Vorfeld der pädagogischen Jahreskonferenzen wurde die Schulleitung von der SELEA-Gruppe umfangreich gebrieft. Dabei wurde eine gewisse Skepsis gegenüber dem Lernfeld-Konzept bei einzelnen Abteilungsleitern spürbar (Argumente: nicht ausreichender fachwissenschaftlicher Bezug, bevorzugte Methodenorientierung statt didaktischer Ausrichtung, antizipierte Akzeptanzprobleme bei Kollegen, Zweifel an der Übertragbarkeit des Konzepts auf andere Abteilungen – insbesondere die Berufsvorbereitung). Ein Besuch bei dem SKOLA-Projekt LUST in Bremen mit dem Schulleiter und der Koordinatorin der W1 ergänzte diese Informationen mit persönlicher Anschauung.

Als tragende Methode für die beiden Tage der pädagogischen Jahreskonferenz haben wir die Großgruppenmethode RTSC gewählt (Real Time Strategic Change). In unserer Umsetzung der Methode stellten am ersten Tag externe Berufsschulpartner die Bedeutung und die Notwendigkeit des selbstgesteuerten Lernens für unsere Schülerinnen heraus: Klaus Schäfer,Vizepräsident Ärztekammer Hamburg, Jan Tiedemann, Teamleiter U25 für Mitte/Wandsbek Agentur für Arbeit Hamburg und Marco Wiencke, Leiter Betreuungsdienst Köster-Stiftung.

Danach erläuterte Frau Prof. Dr. Ulrike Greb, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg den Zu-

sammenhang von selbstgesteuertem Lernen und dem Lernfeldkonzept.

Stefan Hofer vom Berufsschulzentrum Walle in Bremen stellte ein Modell für die praktische Umsetzung des selbstgesteuerten Lernens im Lernfeldkonzept vor.

Anschließend gab ein Markt der Möglichkeiten an 12 Ständen Einblick in die an der W1 gemachten Erfahrungen zum selbstgesteuerten Lernen. Folgende Themen wurden angeboten:

- Selbstgesteuertes Lernen im Lernfeld am SZ Walle
- Kooperatives fächerübergreifendes Unterrichten am Beispiel der LS *Chronischer Schmerz*
- Didaktische Konzepte zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens
- Evaluationsergebnisse
- Mediotheksbestand der W1 zum Thema Selbstgesteuertes Lernen
- Methoden zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens
- Lehrertagebuch
- Kompetenzraster
- Lernportfolio
- Komlern: Kompetenzfeststellung in der Berufsvorbereitung
- WiBeS: eine Internetplattform für vernetztes Lernen
- Altenpflege-Lernportal, ein internetbasiertes Lernprogramm

Im Programmablauf wechselten sich der Methode RTSC entsprechend kurze zentrale Inputs mit dezentralen Diskussionsrunden an Achtertischen ab. Die Tische waren jeweils mit Lehrern, handverlesenen Schülern aus allen Abteilungen der W1 und Externen, z. B. Ausbildungsbetriebsvertretern besetzt. Die Diskussionen wurden protokolliert und bildeten die Basis für eine zweite Lehrerkonferenz, die die konkreten Umsetzungsschritte plante.

Eine umfangreiche Tagungsmappe informierte über Ablauf und zentrale Inhalte der Veranstaltung.

Auf Metaplankarten wurden von den Protokollanten zu der Fragestellung *Welche Bedeutung haben die Ideen und Erfahrungen für die W1?* an den Tischen folgende Ergebnisse festgehalten:

***Motivation der Schülerinnen**:*

- Fehlerkultur pflegen
- Eigenverantwortung der Schülerinnen stärken
- Selbstmotivation stärken
- Identifikation mit dem Beruf fördern
- Problemorientierung fördert Erfolgserlebnisse

- Neugier fördern
- Schüler müssen als Individuum wahrgenommen werden
- Regelmäßiges Feedback
- Anerkennung der Arbeitsleistung von Schülerinnen
- Halbjährlicher Schüler-Schüler-Austausch (Stufentreffen)

Erwünschte Rahmenbedingungen:

- Feste, autonome Lehrerteams, viele Stunden in einer Klasse
- Aufhebung der Stundenpläne: autonom verwalteter Team-Stundenpool, Freiräume für Teamentwicklung
- Klassenraumausstattung, Medienkoffer, Bücher, Lernheimat schaffen
- Prüfung muss zum Unterricht passen
- Abteilungskultur entwickeln
- Teamsitzungstermine bei Stundenplanung berücksichtigen

Schwache Schüler:

- Schüler brauchen Sicherheit und Unterstützung beim selbstgesteuerten Lernen
- wie kombinieren wir Selbstgesteuertes Lernen mit zentralisierter Wissensabfrage für HS- und RS-Abschlüsse?
- Bringen uns Module weiter?
- Was kann Selbstgesteuertes Lernen gegen die verstärkte Ausfilterung leistungsschwacher Schülern tun?

Umsetzung des selbstgesteuerten Lernens:

- Methodenvielfalt
- Ergebnissicherung gewährleisten
- Selbstgesteuertes Zeitmanagement der Schüler erforderlich
- Selbstgesteuertes Lernen dauert länger, also weniger Inhalte
- Haupt- und Realschulen sollten das selbstgesteuerte Lernen ein üben

Betriebe:

- Lassen Betriebe das selbstgesteuerte Arbeiten zu?
- Behindert der Kostendruck in der Altenpflege selbständiges Arbeiten?
- Lernortkooperation verbessern
- Vernetzung von Pflege und Betriebswirtschaft deutlich machen
- verstärkte Einbindung der betrieblichen Praxis in den Unterricht

***Weitere Aspekte:**:*

- Zertifikate für selbständige Kompetenzen ausstellen
- Nicht mehrere Lernsituationen zeitgleich nebeneinander unterrichten, sondern immer nur eine zur Zeit!

Auf der Basis dieser Ergebnisse haben wir die zweite pädagogische Jahreskonferenz eine Woche später gestaltet. Diesmal ohne Externe und Schüler.

Die Gespräche wurden nach einer einleitenden Zusammenfassung der Ergebnisse der ersten pädagogischen Jahreskonferenz auf Abteilungsebene geführt. Dabei ging es um folgende Fragen:

- Was setzen wir bereits an Ideen des selbstgesteuerten Lernens um? (Bilanz)
- Wie passen unsere bisherigen Formen des selbstgesteuerten Lernens zu den Ergebnissen der 1. pädagogischen Jahreskonferenz?
- In welchen Schritten wollen wir in unserer Abteilung das selbstgesteuerte Lernen weiter entwickeln?

Die Ergebnisse dieses zweiten Tages blieben hinter unseren Erwartungen zurück: Zu konkreten Absprachen zur Planung von Lernsituationen o.ä. kam es nur in der Abteilung GPA (Gesundheits- und Pflegeassistenz). Stattdessen wurden die ersten beiden Fragen schwerpunktmäßig diskutiert. Hintergrund dieser Entwicklung war vermutlich das Bedürfnis der KollegInnen zunächst mehr über das selbstgesteuerte Lernen an sich zu erfahren bzw. darüber zu diskutieren. Diesen Bedarf hatten wir bei der Planung nicht erwartet und entsprechend nicht berücksichtigt. [el]

Einführungswoche in der FOS (Fachoberschule)

Ausgehend von den Erfahrungen mit der Einführungswoche in den SELEA-Klassen wurde bereits im September 2006 von einigen KollegInnen des FOS-Teams eine Einführung in Teamarbeit verbunden mit einer Projektaufgabe durchgeführt. In der Evaluation äußerten die SchülerInnen den Wunsch, die Einführung der Teamarbeit zu Beginn des Schuljahres durchzuführen. Deshalb haben wir in 2007 am Schuljahrsanfang eine Einführungswoche mit dem Schwerpunkt 'Methoden' mit den zwei FOS-07-Klassen durchgeführt.

Folgende Inputs wurden vermittelt: Einführungen in Team- und Gruppenarbeit, in die Recherche in Internet und Mediothek, Einführung in Lesetechniken, Textarbeit, Regeln des Zitierens und Belegens. Weitere Ziele der Einführungswoche: Die Schülerinnen

- werden spielerisch damit vertraut gemacht, dass es sinnvoll ist, (auch) bei der Arbeit in Gruppen/ Teams systematisch vorzugehen
- lernen die ‚Zielscheibe' kennen und probieren sie an einer Gruppenarbeit „schweigendes Plakat" und später während ihrer Gruppenarbeit aus,
- reflektieren ihre Gruppenarbeit und stellen für Gruppenarbeit förderliche

Gruppenregeln auf, die sie später regelmäßig anwenden

- lernen bestimmte Funktionen/ Rollen kennen, die in jeder Gruppenarbeit jemand übernehmen sollte und probieren das in Zukunft aus
- werden mit Feedback-Regeln bekannt gemacht und überprüfen ihr persönliches Verhalten

Die Themen für die Gruppenarbeiten (Starterthemen) entstammen den Fächern Pflege- und Gesundheitslehre, Deutsch, Wirtschaftslehre, Politik und Sozialpsychologie. Sie wurden von den FachkollegInnen vorgegeben und unter den Schülerteams verlost.

Evaluation

Alle Gruppenmitglieder berichten, dass sie die Aufgabenstellung als sehr komplex empfanden. Die gemeinsame Arbeit an diesem Projekt habe allen sehr viel Spaß bereitet, sei interessant und informativ gewesen, habe eigenes Interesse geweckt und den „Erfahrungsschatz“ deutlich erweitert. Die Zusammenarbeit in der Gruppe wurde als gut bzw. zufriedenstellend bezeichnet.

Alle SchülerInnen waren nach einem gemeinsamen Brainstorming mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen/ Schwerpunkten an dem Projekt beteiligt. Die täglichen Gruppenprotokolle zeigen auf, dass immer wieder Reflexionsphasen über die Arbeitsergebnisse stattgefunden haben und über das weitergehende Vorgehen entschieden wurde. Alle Gruppenmitglieder berichten, dass besonders die gemeinsame Gestaltung des Plakats sehr viel Freude bereitet habe. Positiv wurde angemerkt, dass durch das Projekt ein gegenseitiges Kennenlernen gelungen sei und viele Ideen ohne Leistungsdruck entwickelt werden konnten. Das Projekt habe einen leichteren Einstieg in den Schulalltag ermöglicht.

Ein Schüler-Hinweis besagt, dass es günstiger gewesen wäre gruppenverwandte Themen zuzuteilen, um auch mit MitschülerInnen anderer Gruppen in der Klasse zu kooperieren und dadurch den Zweck des Kennenlernens „effektiver“ zu erfüllen.

Sehr gut gefallen hat einer Kollegin, dass sie die Schülerinnen bei der Teamarbeit am Anfang (Plakat und Mobile) so lange ohne jegliche Intervention beobachten konnte. Es sei hilfreich für die Arbeit in der Klasse die verschiedenen Persönlichkeiten zu erleben.

Ein Eindruck vom Besuch der Zentralbücherhalle: Vielleicht wäre es gut, wenn es einen konkreten zu den jeweiligen Themen passenden Arbeitsauftrag gegeben hätte, denn nicht alle Gruppen haben dort die Zeit nach der Einführung genutzt und eigene Erfahrungen gesammelt. Die Zufallseinteilung in Gruppen und Themen am 1. Tag ist gut gewesen, schnell und praktikabel. Gut war, dass wir SchülerInnen/ Teamleistungen nicht mit Noten bewertet haben. So konnten wir ein ungezwungenes Umgehen mit dem Thema erreichen. Das sollte auf jeden Fall so bleiben.

Die SchülerInnen haben die als Hilfsmittel eingesetzte Servicemappe mit methodischen Hinweisen überwiegend gut genutzt. Das sollte zur ständigen Einrichtung

werden, Ihre Inhalte sollten noch weiter ausgebaut werden.

Die Gruppenmitglieder haben bei der Gestaltung des Plakats alle Regeln inhaltlich und gestalterisch angewendet. Die Inhalte wurden in logischer und stichpunktartiger Reihenfolge dargestellt, optisch gegliedert und mit Symbolen/ Bildern verdeutlicht.

Alle Gruppenmitglieder waren mit unterschiedlichen Inhalten an der Präsentation beteiligt. Präsentationstechniken wie: Blickkontakt, Haltung, Gestik, Mimik wurden in einer Klasse von allen Schülern gut berücksichtigt, in der anderen Klasse war die Präsentationen sowohl inhaltlich als auch vom Plakat und dem Vortrag qualitativ sehr unterschiedlich, was der recht großen Leistungsheterogenität entspricht. Unterschiede zeigten sich in den Gruppen beim Vortragen ihrer Beiträge. So wurden einerseits die jeweiligen Thematiken frei, akzentuiert und souverän präsentiert, andererseits abgelesen. Einige Vorträge beschränkten sich im Wesentlichen auf Begriffsdefinitionen, andere Vorträge waren durch anschauliche Beispiele gekennzeichnet.

Gut wäre es, wenn Schülerinnen und Lehrerinnen Namensschilder tragen würden (am Ende der Woche konnten sich nämlich nur die Gruppenmitglieder mit Namen ansprechen).

Im an die Einführungswoche folgenden Unterricht musste von Lehrerseite wiederholt aktiv an Methoden der Woche erinnert werden, damit die Erkenntnisse nicht verloren gehen. [el]

Prüfung im Zusammenhang mit SELEA

Es wurde in diesem Jahr damit begonnen sich mit der Frage der Prüfung im Zusammenhang mit dem neuen Bildungsplan für Altenpflege in Hamburg zu beschäftigen. Dazu wurde vom HIBB (Hamburger Institut für berufliche Bildung) eine Initiative gestartet zunächst zwei Musterprüfungen zu erstellen, die im ersten Jahrgang der nach dem neuen Bildungsplan arbeitenden Auszubildenden geschrieben wurde.

Mit der Vorstellung, dass es sehr wichtig ist, die Prüfungsanforderungen mit dem „Selbstgesteuerten Lernen“ in Einklang zu bringen, hielten wir es für sinnvoll uns an der Erstellung der Arbeiten zu beteiligen.

Wir erstellten dazu ein Papier mit uns wesentlichen Kriterien für die Erstellung einer Prüfungsarbeit. Punkte dabei waren Vorschläge wie: Schüler sollten ihnen vertraute Literatur benutzen können, Schlüssigkeit der Antworten und Begründungen der Aussagen sollten bei der Bewertung im Vordergrund stehen, individuelle Lösungen sollten möglich sein, daher keine Bewertung nach einem festgelegten Lösungs- und Punkteschlüssel.

Bei einem ersten Treffen zur Erstellung der Musterklausur fanden unsere Vorschläge kaum Berücksichtigung. Der Vorschlag, Literatur benutzen zu können, wurde mit der Begründung, dass zu wenig Zeit sei und dass sich in der Literatur widersprüchliche Darstellungen befinden können abgelehnt. Auf die übrigen Vorschläge

wurde nicht eingegangen.

Für die Erstellung der Prüfungsarbeit gibt es Richtlinien vom HIBB, die berücksichtigt werden müssen. Es sind dort drei Kompetenzstufen angegeben (Reproduktion/Verstehen und Anwenden/Reflektion und kritische Beurteilung) und die Anteile, die die jeweiligen Kompetenzstufen an den Fragen haben, sind festgelegt. Dieses und die Vorgabe, dass in jeder Prüfung als Maximum 100 Punkte vergeben werden müssen, setzt ein festes Punkteschema voraus.

Bei der Erstellung der Musterprüfung war festzustellen, dass die Tendenz von der Abfrage medizinischen Fachwissens hin zu Problemerkennen, -bearbeitung und Reflektion geht.

Durch die Vorgabe eines festgelegten Bewertungsschemas, beziehungsweise auch dem Wunsch ein „objektiv“ korrigierbares richtig/falsch zu haben sind unsere Vorstellung nach weiter gefassten Fragen und individuellen Lösungsmöglichkeiten kaum berücksichtigt worden. [ssp]

Verbindung zu anderen Projekten, Nutzung der Ergebnisse nach Projektende

Der Markt der Möglichkeiten am ersten Veranstaltungstag der Pädagogischen Jahreskonferenz wird als besonders gelungen bewertet; negativ war hier die räumliche und zeitliche Enge; beim nächsten Mal sollen die Kollegen stärker beteiligt werden im Sinn von Workshops. Die Beiträge der SchülerInnen der neuen AP-Klassen waren sehr konstruktiv; sowohl in der Schlussrunde im Plenum als auch in den Diskussionsphasen am Tisch.

Einige Kolleginnen fühlten sich durch die Anwesenheit von Externen und Schülern nicht frei, ihre Kritik an dem SELEA-Konzept zu äußern. Das wurde am zweiten Tag ohne Externe nachgeholt. Sie fühlten sich gedrängt, ein bestimmtes Konzept umsetzen zu müssen, fühlten sich in ihrer pädagogischen Freiheit eingeengt, sahen Probleme in der kooperativen Unterrichtsplanung, die individuelle Klassenwünsche nicht berücksichtigt genauso wie im fächerübergreifenden Unterricht , der Koordinationsprobleme verursacht. Als weiteres Problem wurde die befürchtete Arbeitsüberlastung bei der Entwicklung von Lernsituationen genannt.

Auch später haben Gespräche mit einzelnen Kollegen stattgefunden, in denen u.a. stets betont wurde, dass Selbstgesteuertes Lernen für sie ein alter Hut sei. Vertiefende Gespräche verdeutlichten dann, dass das Lernfeldkonzept eher selten umgesetzt wird und der Begriff des selbstgesteuerten Lernens im Rahmen von persönlichen Theorien sehr individuell interpretiert wird und nicht mit dem auf didaktischen Modellen basierenden SELEA-Konzept übereinstimmt. Gelegentlich konnte man den Eindruck gewinnen, dass das Vergeben von Rechercheaufträgen mit selbstgesteuertem Lernen gleichgesetzt wird.

Trotz der weiterhin bestehenden Skepsis in Teilen des Kollegiums gegenüber dem

Lernfeldkonzept sind die beiden pädagogischen Jahreskonferenzen als relativer Erfolg zu sehen. Die ausgelösten kognitiven Dissonanzen führen mit Geduld zu einem Wandel in der Schule. Außerdem konnten einige Kolleginnen von der Bedeutung des SELEA-Konzepts überzeugt werden.

Als Rahmenbedingung unserer SELEA-Transferbemühungen ist zu berücksichtigen, dass in Hamburg gerade ein vom LI gesteuertes Projekt KOMLERN läuft, das im Wesentlichen das Konzept der schweizerischen Schule Beatenberg umsetzt. Es ist schwerpunktmäßig auf Methoden fixiert und kommt bei mehreren Schulen gut an. Wir von SELEA planen deshalb mit KOMLERN zusammen eine Veranstaltung für alle Hamburger Berufsschulen mit dem Ziel über alternative Wege zum selbstgesteuerten Lernen zu informieren. Mit dabei sein wird vermutlich das SKOLA-Projekt LUNA.

Für das Schuljahr 2007/2008 hat die W1 mit der Schulbehörde Zielleistungsvereinbarungen abgeschlossen, die auch den Transfer von SELEA-Vorstellungen auf andere Abteilungen vorsehen. Die SELEA-Kolleginnen bieten sich dafür als Lernberaterinnen an. Als weitere Hilfe hat die SELEA-Gruppe als Planungshilfe eine Handreichung für die Kolleginnen entwickelt, die unser Vorgehen der Förderung des selbstgesteuerten Lernens beschreibt. Sie liegt allen Kolleginnen vor (siehe *Anhang 2*). [el]

Verwertbarkeit der Ergebnisse

Die Erhebung der Verwertbarkeit von Modellversuchsergebnissen erfolgt auf unterschiedliche Weise: Zum einen ist für den Abschlussbericht nach Beendigung des Modellversuchs eine summative Evaluation der gesamten Projektdurchführung und der Arbeitsergebnisse geplant. Zum anderen erfolgt die Evaluation prozessbegleitend formativ und zwar im Sinne einer responsiven Evaluation. Hieran sind alle im Forschungsprozess involvierten Akteure (Schüler der Modellklassen, Lehrende des SELEA-Teams und wissenschaftliche Begleitung) in unterschiedlicher Form beteiligt. Während die wissenschaftliche Begleitung bezüglich der eigentlichen, unterrichtsbezogenen Modellversuchsarbeit eher einen Blick von außen einnimmt, wird ihr eigenes projektinternes Engagement hinsichtlich der Teamqualifizierungsmaßnahmen zum Gegenstand der Evaluation durch deren Adressaten. Von Bedeutung sind in diesem Prozess vor allem eine kontinuierlich offene Kommunikation aller Beteiligten untereinander, die Protokollierung und Dokumentation aller möglicherweise bedeutsamen Ereignisse sowie regelmäßige, zielorientierte Reflexionen über die eigene Arbeit. Nachfolgend soll eine zusammenfassende Beurteilung der wesentlichen, im zweiten Modellversuchsjahr erarbeiteten Ergebnisse unter dem Gesichtspunkt ihrer Verwertbarkeit dargestellt werden. Es wird hierbei zwischen den drei im Modellversuch vorrangig angesprochenen Maßnahmenbereichen differenziert.

Zu Maßnahmenbereich 1

Unter diesen Bereich fallen alle durch die Kernziele 1 und 2 vorgenommenen Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung zur Förderung selbst gesteuerten Lernens. Diese betrafen vor allem die Entwicklung von Lernsituationen deren Verwertbarkeit im Hinblick auf die Förderung des selbstgesteuerten Lernens aus verschiedener Perspektive unterschiedlich beurteilt werden kann:

Mit Blick auf die angesprochenen zielleitenden Fragestellungen der Maßnahmenbereiche werden die entwickelten Lernsituationen in der internen Evaluation (gemäß der Reflexionen von Lehrenden, die von ihnen zum Teil in Lehrertagebüchern festgehalten worden sind) durchaus als erfolgreiche Maßnahmen zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens angesehen (siehe hierzu konkreter unter Punkt 3: *Beitrag des Modellversuchs SELEA zu den Zielen des BLK-Modellversuchsprogramms SKOLA*). Es wird übereinstimmend berichtet, dass sich das beobachtbare Lernverhalten der Schüler durch die veränderten Formen des Unterrichts in den Modellklassen deutlich positiv gewandelt habe. Die Schüler seien im Vergleich zum Beginn des Modellversuchs sichtlich selbständiger, aktiver und verantwortungsbewusster im Hinblick auf das eigene Lernen geworden.

Im Hinblick auf die in den Kernzielen 1 und 2 fixierten Intentionen, muss hingegen festgestellt werden, dass die entwickelten und durchgeführten Lernsituationen in weiten Teilen noch nicht den Ansprüchen einer konzeptgebundenen Curriculumentwicklung genügen konnten. Insoweit konnte insbesondere dem im Kernziel 1 niedergelegten Anspruch einer *konzeptionellen Absicherung des selbstgesteuerten Lernens* durch eine curricular verbindliche (fach-)didaktische Gestaltung von Lernumgebungen im Sinne eines offenen, schülerorientierten Unterrichts noch nicht hinreichend genügt werden. Inwieweit bisher dem im Kernziel 2 bestimmten Anliegen, die Schüler pflegedidaktisch so zu befähigen, dass sie ihrerseits zur Unterstützung und Förderung von Selbstpflegekompetenz der von ihnen betreuten Menschen beitragen können, ist für die Evaluation aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung bisher nicht ersichtlich geworden. [kb]

Zu Maßnahmenbereich 4

Die teamqualifizierenden Maßnahmen wurden von der wissenschaftlichen Begleitung organisiert und weitgehend auch von ihr durchgeführt. Der praktische Nutzen der Fortbildungsveranstaltungen wurde jeweils unterschiedlich beurteilt (siehe unten sowie unter Punkt 3: *Beitrag des Modellversuchs SELEA zu den Zielen des BLK-Modellversuchsprogramms SKOLA*). In den Interviews, die mit sechs Lehrenden des SELEA-Teams durchgeführt wurden, wurde auch erfragt, ob und wo aus Sicht der Befragten noch weiterer Fortbildungsbedarf bestehe. Als wünschenswerte Fortbildungsthemen wurden hierbei, auch im Hinblick auf den Transfer für andere Kollegen, genannt: eine konkrete Einführung in die Arbeit mit Lernportfolios, zu Lernstrategien und Methoden einer systematischen Reflexion von Lernprozessen, eine Wiederholung Didaktischer Konzepte, Fortbildungen zur Entwicklung von

Lernsituationen, die der Förderung des selbstgesteuerten Lernens dienen (auch spezifisch für andere Bildungsgänge, z.B. berufsvorbereitende Maßnahmen oder nicht nach Lernfeldern strukturierte Ausbildungsgänge), eine methodische Anleitung zur Reflexion eigenen Unterrichts (z.B. Arbeiten mit dem Lehrertagebuch, gezielte Unterrichtsbeobachtungen etc.). In den Interviews wurde auch artikuliert, dass zur Bewältigung der komplexen Anforderungen, die seit Einführung des Lernfeldkonzepts für die Lehrenden auf mesodidaktischer Ebene existieren, nach wie vor Qualifizierungsbedarf auf verschiedenen Ebenen der curricularen und fachdidaktischen Arbeit besteht. Die Umsetzung des Lernfeldkonzepts ist trotz der offiziellen Vorgabe lernfeldstrukturierter Bildungspläne noch nicht auf breiter Ebene eingeleitet worden. Neben strukturellen Problemen aufgrund der Bildungsplanvorgaben, Stundenplanregelungen usw. sind hierfür zum Teil auch persönliche Vorbehalte einiger Kollegen gegenüber fächerintegrativem Unterricht, der Zusammenarbeit in Lernfeldteams oder der Beteiligung von Schülern bei der Curriculumentwicklung verantwortlich. Als problematisch werden etwa Fragen des Lehrerselbstverständnisses angesprochen. Es sei z.B. für einige schwierig, Bereiche unterrichten zu sollen, in denen sie sich nicht fachkompetent fühlen.

Nicht zuletzt aufgrund des Erfolgs, der in der Fortbildungsveranstaltung mit Frau Prof. Grell gesehen wurde, scheint es über die fachlichen Qualifizierungsmaßnahmen hinaus auch einen Bedarf an Maßnahmen zu geben, die im Sinne einer moderierten Selbstreflexion oder auch im Sinne von Supervisionen die eigene (Zusammen-)Arbeit der Lehrenden in den Blick nimmt. Es sollten hierbei auch stärker Möglichkeiten eines Umgangs mit den objektiv vorherrschenden strukturellen und organisatorischen Vorgaben der Bildungspolitik (z.B. Klassengrößen, Lehrerstunden, Arbeitsbedingungen, Leistungsdruck etc.) thematisiert werden, damit die Lehrenden stärkeren Einfluss auf schulische Arbeitsbedingungen i.w.S. und damit auf die eigene Arbeitszufriedenheit nehmen können. [kb]

Aus Sicht der Adressaten wurden die vorgenommenen Maßnahmen der Teamqualifizierung folgendermaßen beurteilt:

Teamqualifizierung durch die wissenschaftliche Begleitung

Die SKOLA-Teamqualifizierung durch die wissenschaftliche Begleitung schätzen wir überwiegend positiv ein.

Besonders bewährt haben sich die Teamqualifizierungen, wenn es um die Fremdevaluation unserer Lernsituationen per Durchsicht unserer Entwürfe, Protokolle und Evaluationsberichte ging. Hier gab die wissenschaftliche Begleitung wichtige Denkanstösse. Sie zeigte am Beispiel der von uns bereits unterrichteten LS Chronischer Schmerz auf, wie diese aus ihrer Sicht problemorientiert, erfahrungsbezogen und handlungsorientiert unterrichtet werden kann, wie man die Potentiale dieser didaktischen Modelle noch viel stärker nutzen könnte und ermutigte uns dadurch erfolgreich.

Der durch die wissenschaftliche Begleitung hergestellte Kontakt zu Studenten, die

als Schüler und Schulpraktikanten Erfahrungen mit erfahrungsbezogenem Lernen hatten, vermittelten uns wichtige Erfahrungen.

Auch die praktischen Hinweise zur Umsetzung des erfahrungsbezogenen Lernens nach Ingo Scheller im Rahmen der LS Ohmstede waren hilfreich. So wurde darauf verwiesen, dass beim szenischen Spiel auch Verhaltensexperimente und –übertreibungen erfolgen können, um eigene Grenzen zu erkennen, neue Verhaltensweisen zu erproben und eigenes Verhalten zu reflektieren. Dieser Aspekt wurde später in einer LS *Interessen im Beruf wahrnehmen* an Beispielen wie Mobbing im Betrieb, Überstunden sowie ausbildungsfremde Tätigkeiten und fehlende Anleitung von Azubis in einer AP07-Klasse erfolgreich umgesetzt.

Verschiedene Literaturempfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung haben zu entsprechenden Anschaffungen für die Schulbibliothek geführt. Diese Neuanschaffungen wurden während einer Pädagogischen Jahreskonferenz im April 2007 dem Kollegium vorgestellt.

Die Vermittlung theoretischen Hintergrundwissens wird von uns eher weniger nützlich eingeschätzt. Obwohl die wissenschaftliche Begleitung z.B. zum Thema Curriculumentwicklung und Selbstgesteuertes Lernen praktische Bezüge herzustellen versuchte, riss der Abstraktionsgrad der Darstellung einen Graben auf zu der praktischen unterrichtsplanerischen Erfahrung der Kolleginnen. Die Darstellungen wurden in ihrer ganzen Tiefe nicht völlig verstanden. Eine unmittelbare Umsetzungschance wurde kaum gesehen. Auch eine Powerpoint zum Thema Lernportfolio blieb so abstrakt, dass die SELEA-Kolleginnen daraus keine unmittelbaren Nutzen ziehen konnten.

Es wäre vielleicht nützlich, im Sinne eines abgestuften Kompetenzrasters zunächst mit vereinfachten Darstellungen zu arbeiten, denn unser Interesse als Lehrer ist es weniger, Theorien und Modelle der Berufspädagogik nuancengenau wiedergeben zu können als vielmehr die Grundsätze dieser Erkenntnisse in die Unterrichtsplanung einfließen zu lassen.

Trotzdem erscheinen die Versuche, mit Hilfe solcher die Theorie betonenden Fortbildungen die Praxis zu formen, nützlich zu sein, denn einige Ergebnisse fließen mit Zeitverzögerung in unsere Arbeit ein und beeinflussen sie. Als Beleg können z.B. einige Erläuterungen des Antrags aus dem ersten Jahr dienen, die erst über die Erfahrungen in den ersten beiden Jahren zu Verständnis und Einsichten über deren innerer Logik bei Kolleginnen führten. Beispielhaft sei dafür die Stufung der didaktischen Modelle genannt, die das SELEA-Konzept vorsieht.

Möglicherweise ist praxisnahe Ansprache von Kolleginnen über Workshops eher zu erreichen als über Powerpoints. [el]

Forschende Lernwerkstatt

Fast alle SELEA-Kolleginnen nahmen an einem Wochenendseminar *Forschenden Lernwerkstatt* von Petra Grell teil. In diesem ersten Teil wurden Funktionen und

Aufgaben der verschiedenen SELEA-Gruppen reflektiert: *Was läuft gut, was sollte geändert werden.* Außerdem wurden die eigenen Einstellungen zum selbstgesteuerten Lernen und Erwartungen an das SELEA-Projekt durch Methoden wie z.B. Collagen bewusst gemacht. Diese Veranstaltung wurde als nützlich angesehen, weil sie unterschwellig vorhandene, aber nicht ausreichend kommunizierte Unzufriedenheit mit SELEA zur Sprache brachte und Erfolge des Projekts verdeutlichte.

Bei der Unzufriedenheit ging es um gruppendynamische Fragen wie übertriebener Ehrgeiz, Überforderung, Dominanz Einzelner, Manipulationsgefahr durch Protokollführung, unzureichende Kommunikation, aber auch um Stundenentlastung und inhaltliche Schwerpunkte. Das Herausstellen der Stärken und Erfolge des Projekts bewirkte, dass sich die positive Selbstwirksamkeit entfalten konnte.

Auf zwei weiteren halbtägigen Veranstaltungen im Januar 2007 hat die SELEA-Gesamtgruppe mit Hilfe der geschickten Moderation von Frau Grell auf der Basis ihrer offen gelegten Motive und Ressourcen ihr Vorgehen und ihre Ergebnisqualität ausführlich reflektiert. Eine der bei der Moderation angewendeten Strategien war das Formulieren von Gegenpositionen, um die Spannweite der Vorgehensmöglichkeiten aufzuzeigen und die Konsensbildung zu ermöglichen. Des Weiteren gehörte dazu, Rollen der Beteiligten und Funktionen von Sitzungen zu klären, Kompetenzen zu nutzen, die Probleme zu strukturieren, und auf verbindliche Absprachen hin zu steuern.

Als ein Ergebnis wurden die Aufgabenverteilung und die Kommunikationsstruktur der SELEA-Gruppe in breitem Konsens neu festgelegt. [el]

Zu Maßnahmenbereich 6

Zur Beurteilung der Verwertbarkeit von Resultaten der Transferbemühungen ist zunächst zu differenzieren zwischen den Gegenständen des Transfers, als den zu transferierenden Ergebnissen aus der Modellversuchsarbeit, und der Rezeption der durchgeführten Maßnahmen zum Transfer:

Eine zusammenfassende Darstellung des Transfergegenstands bietet die vom SELEA-Team erstellte „Handreichung zur Entwicklung von Unterrichtseinheiten mit dem Schwerpunkt der Förderung des Selbstgesteuerten Lernens in der Altenpflegeausbildung“ vom 21. Mai 2007 (siehe *Anhang 2*) einschließlich der darin enthaltenden Selbstreflexion am Ende des Dokuments. Zu konkreten Transfergegenständen können zudem sämtliche vom SELEA-Team erstellten Materialien gerechnet werden, die den W1-Kollegen (sowie einer interessierten Öffentlichkeit über die Internetplattform von SELEA) für die eigene Planungs- und Unterrichtsarbeit zugänglich sind. Deren Verwertbarkeit bezüglich des Ziels, durch sie mittelbar eine Förderung des selbstgesteuerten Lernens auch in anderen Klassen bewirken zu können, lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch kaum objektiv bestimmen. Individuell wird jedoch die Verwertbarkeit der Transfergegenstände zunächst von den jeweiligen Adressaten vor allem nach pragmatischen Gesichtspunkten überprüft und

bewertet werden, etwa danach, inwieweit sie verständlich, handhabbar, praxisbezogen, hilfreich usw. sind, um die intendierten Ziele zu verfolgen. Dezidierte Rückmeldungen aus dem Kollegium hierzu sind jedoch bislang noch nicht systematisch erhoben worden.

Zur Wirksamkeit der bisherigen Transfermaßnahmen in Bezug auf deren allgemeine Rezeption können konkretere Aussagen getroffen werden: Als wichtigste Maßnahme des innerschulischen Transfers ist die zweitägige Pädagogische Jahreskonferenz zu nennen, die am 11. und 18. April 2007 in der W1 stattfand (siehe hierzu ausführlicher unter Punkt 3: *Beitrag des Modellversuchs SELEA zu den Zielen des BLK-Modellversuchsprogramms SKOLA* und Punkt 4: *Transfer und Verstetigung*). Die Resonanz innerhalb des Kollegiums auf die vom SELEA-Team aufwendig organisierten und inszenierten Veranstaltungen war hochgradig variabel und reichte von genereller Zustimmung über Skepsis bis hin zu offener Ablehnung. Die Gründe für die unterschiedlichen Haltungen schienen äußerst vielfältig und ebenso von persönlichen wie von politischen Motiven geprägt zu sein. Insgesamt bewertete die Mehrzahl der interviewten Mitglieder des SELEA-Teams den Erfolg der Maßnahmen vorläufig optimistisch, insofern erste Initiativen für eine schulweite Einführung von Grundsätzen zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens verbindlich festgelegt werden konnten. Die Sorge besteht jedoch, dass die angestoßenen Aktivitäten mit der Zeit im Sande verlaufen könnten. Dies sei auch nicht unwesentlich davon abhängig, inwieweit die Schulleitung zukünftig ihre zugesagte Bereitschaft zur Unterstützung der Ideen von schulorganisatorischer Seite her einhalten werde. Nach Auskunft der Lehrenden zeigt sich in der konkreten Umsetzung der innovativen Vorschläge, dass vor allem die vielfältigen anderweitigen Belastungen der Kollegen derzeit nur wenig Spielraum für zusätzliches Engagement lassen. Aus heutiger Sicht kann daher noch nicht abschließend beurteilt werden, inwieweit die durchgeführten Maßnahmen sich in einem Nutzen für das selbstgesteuerte Lernen aller Schüler der W1 niederschlagen werden. Zu den wichtigsten Maßnahmen des außerschulischen Transfers zählt die Präsenz des Modellversuchs im Internet. Hier hat sich nach Auskunft des Projektleiters gezeigt, dass eine rege Nachfrage nach den zur Verfügung gestellten Arbeitsmaterialien aus dem SELEA-Projekt besteht. [kb]

Erfolgte oder geplante Veröffentlichungen

Erfolgt

Barre, Kirsten / Lauritzen, Ekkehard (2006): Selbstbestimmtes Lernen in der Altenpflegeausbildung. In: Lang, Martin / Pätzold, Günter (Hrsg): Wege zur Förderung selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Bildung. Bochum / Freiburg.

Barre, Kirsten / Greb, Ulrike / Hoops, Wolfgang (2006): Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum BLK-Modellversuch: „Selbständiges Lernen in der Altenpflegeausbildung“, SELEA, 01.10.2005 – 30.09.2006, Hamburg, http://www.schule-w1.de/SeLeA/SELEA_Zwischenbericht.pdf.

Laufende Fortschrittsberichte der Projektleitung unter: http://www.schule-w1.de/SeLeA.html.

SELEA-Präsentation im Rahmen des Workshops 1 bei der dritten SKOLA-Fachtagung am 06. und 07.11.2006 in Bremen.

SELEA-Handreichung zur Entwicklung von Unterrichtseinheiten mit dem Schwerpunkt der Förderung des Selbstgesteuerten Lernens in der Altenpflegeausbildung, Juni 2007 (siehe Anhang 2)

Geplant

SELEA bei den Hochschultagen 2008 in Nürnberg am 12. und 13. März 2008.

Impressum

Autoren

SELEA-Team

Appel, Ingrid [ia]

Kerst, Stefanie [sk]

Kuhrts-Bösche, Margret

Lauritzen, Ekkehard [el]

Raykowski, Peter [pr]

Sack-Paap, Sigrid [ssp]

Schnabel, Mirja

Steckelmann, Renate [rst]

Stolz, Sieglinde [sst]

Wissenschaftliche Begleitung

Barre, Kirsten [kb]

Redaktion

Prof. Dr. Ulrike Greb

Anhang 1

SELEA-Zielvereinbarungen

Kernziel 1: Curriculare Verankerung von Unterrichtskonzepten

»Angestrebt wird eine systematische Einführung und dauerhafte Verankerung selbst gesteuerten Lernens in der Altenpflege auf curricularer Basis. Die fachdidaktische Ausarbeitung der Lernfelder sollte prototypische Konzepte offenen schülerorientierten Unterrichts in den Teilcurricula verankern: Das Problemorientierte, das Erfahrungsbezogene und das Handlungsorientierte Konzept. Das Anliegen dabei ist die verbindliche didaktische Gestaltung von Lernumgebungen, die selbst organisiertes Lernen konzeptionell absichern «

Das Kernziel 1 betrifft folgende zielleitenden Fragestellungen des SKOLA-Maßnahmenbereichs I Unterrichtsentwicklung zur Förderung selbst gesteuerten Lernens

I.1 Wie können bei der Auswahl von Förderstrategien individuelle Differenzen der Lernenden berücksichtigt werden? Welche Variante der Förderung selbst gesteuerten Lernens liefert für bestimmte Lernvoraussetzungen und Lernanforderungen die größten Vorteile? **(Priorität A)**

I.3 Wie können durch die Fördermaßnahmen nicht nur primär kognitive Strategien vermittelt werden, sondern auch die motivationalen Faktoren sowie indirekt auch das Selbstwirksamkeitskonzept berücksichtigt werden? **(Priorität B)**

I.5 Welche institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen sind innerhalb der Institution im Sinne von Supportstrukturen für die Umsetzung der entsprechenden Angebote zur Förderung selbst gesteuerten Lernens erforderlich? **(Priorität B)**

I.6 Wird metakognitives Wissen als Nebeneffekt des Lernens erworben oder bedarf es spezieller Förderstrategien? Wie verhält sich der Erwerb inhaltlichen Wissens zur Förderung formaler Kompetenzen? Inwieweit ist »Lernen lernen« inhaltsunabhängig oder jeweils inhaltsbezogen zu verstehen? **(Priorität C)**

I.7 Mit welchen Instrumenten der Fremd- und Selbsteinschätzung kann Selbstlernkompetenz der Lernenden festgestellt und beurteilt werden? Wie können insbesondere auch motivationale Faktoren (Zielorientierungen, Wert der Aufgabe, Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeit und Erfolgserwartung) mit geeigneten Diagnoseinstrumenten erfasst werden? **(Priorität B)**

Als mögliche **Maßnahmen** und Indikatoren der Umsetzung wurden bei den Zielvereinbarungen für **Kernziel 1** genannt:

- Erprobung und Evaluation verschiedener didaktischer Methoden zur Förderung selbst gesteuerten Lernens im Sinne individueller Differenzierung und Selbstwirksamkeit z.B. Lernportfolio, Lernfest, Leittextmethode, Projekt-, bzw. Projektmethode, Lernjobs in Zeiten freien Arbeitens (»systematisch aufzeigen, mit welchen Mitteln Berufsschüler zu den inhaltlich benötigten Formen selbst gesteuerten Lernens durch Berufsnähe und Fallorientierung motiviert werden können. Ferner sollen die Schwierigkeiten aufgezeigt werden, die Schüler davon abhalten könnten, selbst gesteuert zu lernen.«).
- Auswahl von 2 Altenpflegerklassen des Jahrgangs 2005 (spätere Ausweitung auf weitere Klassen)

- Auswahl von Förderstrategien zur individuellen Differenzierung durch Lernportfolio, selbst gesteuertes Lernen in Arbeitsteilung bei Gruppenarbeit, Einführung eines Wahlpflichtangebots, Lernjobs in Zeiten freien Arbeitens.
- Einbeziehen ausgewählter Betriebe. Zum 01.08.2006 wird die W1 Altenpflegeschule und damit verantwortlich für die Gesamtausbildung der Altenpflegeschülerinnen. Im Zusammenhang mit dieser für uns neuen Rolle wollen wir herausfinden, ob (Bereitschaft) und wie die Potentiale der Einbindung der Betriebe in die schulische Ausbildung genutzt werden können (motivierender Praxishintergrund, Gewinnung authentischer Lernsituationen und Praxisaufgaben).
- Theoriegeleitete Konzeption und Erprobung von mindestens zwei Lernsituationen bis zum 01.08.2006. Danach mindestens fünf Lernsituationen pro Jahr für die Kernziele 1 und 2. Erprobung der Beteiligung von Schülerinnen an der Konzeption von Lernsituationen. Um deren Transfertauglichkeit zu prüfen, wäre zu untersuchen, wie detailliert diese Lernsituationen vorgeplant werden sollten, um von anderen Kolleginnen unter dem Gesichtspunkt der Lehrerpersönlichkeit auch Akzeptanz zu finden.
- Entwicklung von Evaluationskriterien für selbst gesteuertes Lernen, Einsatz verschiedener Instrumente zur Selbsteinschätzung. Dokumentation der Erfahrungen der beteiligten Lehrer- und Schülerinnen.
- Institutionell-organisatorische Rahmenbedingungen daraufhin prüfen, inwiefern sie selbst gesteuertes Lernen befördern oder hemmen und entsprechende Umstrukturierungen erproben.

Kernziel 2: Befähigung zur Unterstützen der Selbstpflegekompetenz anderer Menschen

»Die Auszubildenden werden in zunehmendem Maße auch pflegedidaktisch zu befähigen sein, die Selbstpflegekompetenz anderer Menschen (Bewohnerinnen und Bewohner der Altenheime und deren Angehörige) zu unterstützen und zu fördern und für hilfreiche Rahmenbedingungen Sorge zu tragen.«

Das Kernziel 2 betrifft folgende zielleitende Fragestellungen des SKOLA-Maßnahmenbereichs I Unterrichtsentwicklung zur Förderung selbst gesteuerten Lernens

I.3. Wie können durch die Fördermaßnahmen nicht nur primär kognitive Strategien vermittelt werden, sondern auch die motivationalen Faktoren sowie indirekt auch das Selbstwirksamkeitskonzept berücksichtigt werden? **(Priorität A)**

I.6. Wird metakognitives Wissen als Nebeneffekt des Lernens erworben oder bedarf es spezieller Förderstrategien? Wie verhält sich der Erwerb inhaltlichen Wissens zur Förderung formaler Kompetenzen? Inwieweit ist »Lernen lernen« inhaltsunabhängig oder jeweils inhaltsbezogen zu verstehen? **(Priorität A)**[8]

[8] Die Maßnahmen I.3 und I.6 werden für das Kernziel 2 anders gewichtet als in Kernziel 1, weil hier ihre Transferfähigkeit von Schülerinnen auf Bewohnerinnen im Mittelpunkt steht, während es im Kernziel 1 um die eigenen Fähigkeiten der Schülerinnen geht.

Als mögliche **Maßnahmen** und Indikatoren der Umsetzung wurden bei den Zielvereinbarungen für **Kernziel 2** genannt:

- Begründung von lerngruppenspezifischen Lernzielen
- methodisch-didaktische Konzeption von Lernsituationen, die die Entwicklung der Selbstpflegekompetenz in den Mittelpunkt stellt: z.B. Diabetesschulung, Beratungsgespräche, Biografiearbeit, Heimfeste, nachhaltige Aktivierung. Zur Anzahl siehe Kernziel 1.
- Einsatz und Erprobung der Lernsituationen und Lernaufgaben in den ausgewählten Klassen
- Reflexion und Dokumentation der jeweiligen Umsetzungsbedingungen und Erfahrungen durch Lehrer in Zusammenarbeit mit ihren Schülerinnen.

Kernziel 3: SKOLA-Teamqualifizierung (flankierende Personalentwicklung)

»Gleichzeitig sollen Bedingungen einer flankierenden Personalentwicklung ausgelotet und erprobt werden Selbstorganisation, kooperatives Handeln und Selbstwirksamkeit müssen in der Aus- und Fortbildung theoretisch fundiert, unterrichtlich erprobt und im Lehrerhandeln erfahrbar werden. (2. und 3. Phase der Lehrerbildung).«

Das Kernziel 3 betrifft folgende zielleitende Fragestellungen der SKOLA-Maßnahmenbereiche IV Konzepte und Maßnahmen der Lehrerausbildung und Fortbildung

IV.1. Wie kann der Entwicklungsbedarf in der Lehrerausbildung sowie der Fortbildungsbedarf von Schulen hinsichtlich der in diesem Modellversuchsprogramm vorgesehenen Unterrichtsentwicklungsschwerpunkte erfasst werden? **(Priorität B)**

und V Qualitätsfördernde Unterstützungsstrukturen im Rahmen von Schulentwicklung (Vernetzung nach innen und nach außen)

V.5. Teamentwicklung: Welchen Beitrag kann ein Management von Teambildungsprozessen (incl. Beratung und Supervision) und Moderation von Arbeits- und Transferprozessen zum Gelingen der didaktischen Arbeit in Bildungsgängen leisten? Welche Gruppenzusammensetzung, Entscheidungsspielräume und Ressourcen tragen dazu bei, dass sich eine Kooperations- und Kommunikationskultur im Kollegium entwickelt? **(Priorität B)**

V.6. Lernortkooperation: Welche Aktivitäten / Unterstützungssysteme sind geeignet, um eine Einigung hinsichtlich einer »neuen Lernkultur« auch mit den Ausbildern / Ausbildungsbeauftragten in den Betrieben zu erzielen und entsprechende Konzepte in Schule und Betrieb aufeinander zu beziehen? **(Priorität C)**

(Die Bedeutung der Teamqualifizierung sinkt im Verlauf des Projekts von B auf C.)

Als mögliche **Maßnahmen** und Indikatoren der Umsetzung wurden bei den Zielvereinbarungen für **Kernziel 3** genannt:

- SKOLA-Teamqualifizierungen (zweimal jährlich)
  - Durchführung einer »Ersten SKOLA-Teamqualifizierung«, an die sich in regelmäßigen und zusätzlich gewünschten Abständen während des Modellversuchs weitere anschließen.
  - Verständigung über die Kategorie selbst gesteuerten Lernens

- Konsensfindung über Formen flankierender Lehrerbildung im Kontext von SKOLA
- fachdidaktische Erarbeitung von Lernsituationen auf der Basis etablierter Unterrichtskonzepte
- Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung: SKOLA-Teamqualifizierungen vorbereiten, moderieren und zentrale Befunde unter dem Aspekt der inner- und außerschulischen Transferfähigkeit interpretieren

- Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs seitens der Lehrenden. Ziel ist die Entwicklung professioneller Lehrkompetenz zur Unterstützung selbst gesteuerten Lernens im Kontext der Pflegewissenschaft. Geplant sind Fortbildungen in den Bereichen klinische Pflegeforschung, Pflegetheorien großer, mittlerer und kurzer Reichweite, Neue Medien und pflegedidaktische Ansätze
- Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen für die Lehrenden in Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung

Kernziel 4: Transfermaßnahmen

»Die in diesem Modellversuch gewonnenen Erkenntnisse und erarbeiteten innovativen Ansätze sollen auf schulinterne und -externe Transferfähigkeit überprüft werden.«

Das Kernziel 4 betrifft folgende zielleitende Fragestellungen des SKOLA-Maßnahmenbereichs V Qualitätsfördernde Unterstützungsstrukturen im Rahmen von Schulentwicklung (Vernetzung nach innen und nach außen)

V.5. Teamentwicklung: Welchen Beitrag kann ein Management von Teambildungsprozessen (incl. Beratung und Supervision) und Moderation von Arbeits- und Transferprozessen zum Gelingen der didaktischen Arbeit in Bildungsgängen leisten? Welche Gruppenzusammensetzung, Entscheidungsspielräume und Ressourcen tragen dazu bei, dass sich eine Kooperations- und Kommunikationskultur im Kollegium entwickelt? **(Priorität C)**

V.6. Lernortkooperation: Welche Aktivitäten / Unterstützungssysteme sind geeignet, um eine Einigung hinsichtlich einer »neuen Lernkultur« auch mit den Ausbildern / Ausbildungsbeauftragten in den Betrieben zu erzielen und entsprechende Konzepte in Schule und Betrieb aufeinander zu beziehen? **(Priorität B)**

sowie den Maßnahmenbereich VI Förderung des Transfers in Modellversuchen

Obligatorische Maßnahmen im Rahmen der Modellversuchsplanung

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

Empfohlene Maßnahmen zur Gestaltung des Transferangebots

- Regelmäßige und glaubwürdige Dokumentation der Modellversuchsergebnisse im Rahmen der laufenden Berichterstattung gegenüber Fördermittelgeber (Bund und Land) sowie dem Programmträger

- Einbeziehung der Transferaktivitäten in die laufende Berichterstattung; Aussagen über bereits durchgeführte und geplante Maßnahmen
- Aussagen darüber, inwieweit den Bedingungen der Transferadressaten bei der Aufbereitung der Modellversuchsergebnisse entsprochen werden kann
- Aussagen darüber, welche Informationskanäle für die Verbreitung der Modellversuchsergebnisse verwendet werden

Empfohlene Maßnahmen zur Gestaltung der Transfernachfrage

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

(Die Bedeutung des Maßnahmenbereichs 6 steigt im dritten Jahr von C auf B.)

Als **mögliche Maßnahmen** und Indikatoren der Umsetzung wurden bei den Zielvereinbarungen für **Kernziel 4** genannt:

- regelmäßige Berichterstattung der Modellversuchsergebnisse **im Rahmen von** Arbeitstreffen und Workshops mit innerschulischen und externen Transferadressaten
- regelmäßige Berichterstattung über die innerschulische und externe Transferarbeit gegenüber dem Programmträger.
- kontinuierliche Erhebung des Entwicklungsbedarfs auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer
- Auswertung der Selbsteinschätzung (Evaluationsbögen der Schülerinnen und Schüler) und Präsentation der Ergebnisse
- Anwendung der Befunde auf Parallelklassen (Altenpflege, Haus- und Familienpflege) und in Parallelschulen
- Einrichtung einer Internetplattform im Sinne der Schaffung von Transparenz über Stand, Entwicklung und Ergebnisse im Laufe des SKOLA-Modellversuchs, die auch für andere Transferpartner frei geschaltet werden kann
- laufende Information des Kollegiums über Internetplattform
- Informationen und Planungen zur Ausweitung des selbst gesteuerten und kooperativen Lernens
  - auf Abteilungskonferenzen Altenpflege
  - auf Schulformkonferenzen anderer Schulformen der W1
- Einsatz des Altenpflege-Lernportals der W1
- Erprobung schülerorientierter Darstellungsformen selbstgesteuerten Lernens im öffentlichen Raum Schule

Anhang 2

Handreichung zur Entwicklung von Unterrichtseinheiten mit dem Schwerpunkt der Förderung des selbstgesteuerten Lernens

VERSION 31.5.2007

Mit Beiträgen von Ingrid Appel, Stefanie Kerst, Margret Kuhrts-Bösche, Ekkehard Lauritzen, Sigrid Sack-Paap, Sieglinde Stolz. Eingeflossen sind Ergebnisse einer Fortbildungsveranstaltung von Prof. Dr. Greb, Kirsten Barre und Wolfgang Hoops vom 15.2.2007. Redaktion: Ekkehard Lauritzen

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

hiermit stellen wir Euch die auf der zweiten pädagogischen Jahrestagung angekündigte Handreichung zur Verfügung, die Euch helfen soll Lernsituationen zu entwickeln, die das selbstgesteuerte Lernen in besonderem Maße fördern.

Selbstgesteuertes Lernen in den unterschiedlichen Abteilungen unserer Schule erfordert angepasste Anwendungen. Ihr seid die Spezialisten für Eure jeweiligen Abteilungen und könnt die Umsetzung der Grundgedanken des selbstgesteuerten Lernens deshalb am besten adäquat realisieren. Wir stehen Euch dabei nicht nur als Ansprechpartner zur Verfügung, sondern sind selbst auch immer Lernende, die neue Umsetzungsideen begierig aufnehmen.

Gemeinsam dürften wir es schaffen, unsere Unterrichtskonzepte an der W1 an den Anforderungen des Arbeitslebens und den Standards der Berufspädagogik auszurichten und gleichzeitig auf die Besonderheiten unserer vielen verschiedenen Schülergruppen einzugehen.

Wir gehen davon aus, dass eigene Erfahrungen mit neuen Lernsituationen im Sinne des selbstgesteuerten Lernens Euch von den vielfältigen Vorteilen dieser Vorgehensweise überzeugen. Deshalb bitten wir Euch um die Bereitschaft, durch die Umsetzung der Ideen dieses Leitfadens solche Erfahrungen zu sammeln.

Das SELEA-Team

Selbstgesteuertes Lernen: *„Das machen wir schon lange!"*

Recht haben Kolleginnen, die das von ihrem Unterricht sagen, denn selbst im Frontalunterricht ist die Bereitschaft der Schüler zuzuhören Voraussetzung für funktionierenden Unterricht. Und diese Bereitschaft kann durch deren Selbststeuerung gegeben oder nicht gegeben sein.

Da nach diesem Gedanken jeder Unterricht und jedes Lernen zu selbstgesteuertem Lernen wird, scheint es notwendig, die Besonderheiten des von uns enger gefassten Begriffs gegenüber weiter gefassten Verwendungen beispielhaft abzugrenzen.

Die Vorstellung, das selbst gesteuerte Lernen durch das Heraussuchen von Informationen im Internet oder aus Fachbüchern nennenswert zu fördern, ist irrig. Unter bestimmten gar nicht so seltenen Konstellationen ist sogar eher das Gegenteil der Fall.

Zentraler Punkt des selbstgesteuerten Lernens ist nicht die selbstständige Informationsbeschaffung, sondern die selbstständige Informationsverarbeitung im Hinblick auf Probleme, die die Schüler aus Fallbeispielen, eigenen Erfahrungen oder Erfahrungsberichten Betroffener (Narrativa) ableiten. Diese Problem- und Informationsverarbeitung sollte vom Lehrer durch die Anwendung fördernder didaktischer Modelle gestützt und geleitet werden.

Das zur Verfügung stellen von sorgfältig ausgewählten Lernmaterialien durch Lehrer ist kein prinzipieller Widerspruch zu selbstgesteuerten Lernprozessen und gerade für schwache Schülerinnen eine große Hilfe. Die Auswahl von Informationsmaterialien durch den Lehrer sollte nur langsam und erst nach intensivem Methodentraining von den Schülerinnen übernommen werden.

Es kommt beim selbstgesteuerten Lernen also vor allem darauf an, dass die Schüler den Prozess der Problementwicklung und Problemlösung individuell gestalten. Diese Lernprozesse können nicht standardisiert werden, weil jeder Mensch auf Grund eigener Erfahrungen und Interessen, Methodenkenntnissen und Vorwissen hier einzigartig auf das Neue zugeht und mit ihm umgeht. Die selbständige Informationsbeschaffung ist lediglich nützliches Methodenwissen und sollte deswegen nicht so in den Vordergrund gerückt werden.

In diesem Sinne ist auch eine fachlich gelungene Präsentation eines Schülers über ein Thema, das er seit langem beherrscht, im Sinne des selbstgesteuerten Lernens möglicherweise eher als misslungen anzusehen, sofern nämlich die Präsentation nicht die Auseinandersetzung mit Neuem widerspiegelt. Dabei hat der Schüler allenfalls das Präsentieren gelernt. Hier liegen Fallstricke für Lehrer, die sich nicht am Lernprozess orientieren, sondern am entstandenen Produkt. Damit ist nicht gesagt, dass es nicht auch sinnvoll ist, wenn Schüler ihre Stärken einbringen,

aber es ist nicht typisch für Selbstgesteuertes Lernen.

Auch eine total misslungene Präsentation kann ein wichtiger Lernprozess sein, weil er möglicherweise mehr Anlass gibt, über den eigenen Lernprozess nachzudenken und nach besseren Lernstrategien für die Zukunft zu suchen als nach einem geglückten Lernerfolg.

Diese Reflexion des eigenen Lernprozesses ist ein weiterer Eckpfeiler des selbstgesteuerten Lernens. Erst über diesen Weg entfaltet der Lernprozess des einzelnen Schülers eine sich selbst tragende dauerhafte und aufbauende Eigendynamik. Diese Reflexionen können z.B. mit dem Lernportfolio unterstützt werden.

Manche Lehrer führen als Gegenargument zu gemeinsam geplanten LS die Einschränkung der päd. Freiheit an. Sicher schränkt es diese etwas ein. Aber natürlich kann man auch dem gemeinsam geplanten Unterricht seine persönliche Note geben, ihn etwas für sich abwandeln. Dieser Einschränkung steht als großer Vorteil eine Arbeitserleichterung durch Arbeitsteilung gegenüber, eine große Ideenvielfalt durch Beteiligung mehrerer Kollegen und nicht zuletzt kann die gemeinsame Planung auch Spaß machen! Teilweise erweitert sich sogar die pädagogische Freiheit des Lehrers gegenüber herkömmlichem Unterricht: Als Coach bringt er seine eigenen Vorstellungen und Gedanken in Gespräche mit den Schülern ein. Die Befürchtung, gemeinsam entwickelte Lernsituationen würden ein standardisiertes Lehrerverhalten zur Folge haben, ist somit grundlos.

Das Eingehen auf individuelle Wünsche der Schüler wird gelegentlich als Widerspruch zu gemeinsam entwickelten Lernsituationen gesehen. Dieses Eingehen des Lehrers auf Klassen- und Schülerwünsche könne besser geeignet sein, das selbstgesteuerte Lernen fördern – so manche Behauptung.

Hier handelt es sich nicht um Widersprüche, sondern um zwei Seiten einer Medaille. Neugier und eigene Erfahrungen der Schüler sollten in gut geplante Lernsituationen einfließen. Die Schülerinnen müssen demnach in die Planung von Lernsituationen von vorn herein mit einbezogen werden.

Sollte allerdings das Eingehen auf Schülerwünsche dazu führen, dass Schülern lediglich Gelegenheit gegeben wird, sich mit Altbekanntem und Liebgewonnenem zu beschäftigen oder spontanes Interesse schnell und oberflächlich zu befriedigen, ohne dass neue Lernprozesse angestoßen werden, hat man vielleicht kurzfristig interessierte Schüler, aber keine selbstgesteuerten Lernprozesse. Die Selbststeuerung bei der Auswahl der Themen muss in jedem Fall zu einem Beschäftigen mit noch Unbekanntem führen.

Um von selbstgesteuertem Unterricht sprechen zu können, sollte dieser

gegenüber anderen Unterrichtsformen dominieren.

Vermutlich reizt das Gesagte zum Widerspruch. Für Gespräche über diese Thesen stehen die Kolleginnen gern zur Verfügung, die an dieser Handreichung mitgewirkt haben.

Das SELEA-Projekt

SELEA, das BLK-Projekt *Selbstgesteuertes Lernen in der Altenpflege-Ausbildung*, fördert die Selbststeuerung der Lernprozesse von Schülerinnen u.a. auf folgenden Ebenen:

- Entwicklung schülerorientierter Lernsituationen, die aufeinander aufbauende komplexitätssteigernde Unterrichtskonzepte anwenden
- Erprobung von einschlägigen Methoden

Diese Handreichung beruht auf den Erfahrungen der SELEA-Konzeptgruppe und der beiden Modellklassenteams. Sie soll Kolleginnen helfen, bei der Entwicklung eigener Lernsituationen Aspekte des selbstgesteuerten Lernens systematisch in ihre Planungen einzubeziehen.

Diese Handreichung enthält

- Curriculare Ausgangsüberlegungen
- Entwicklungsschritte problemorientierter Lernsituationen
- Entwicklungsschritte erfahrungsbezogener Lernsituationen
- Entwicklungsschritte handlungsorientierter Lernsituationen

(folgt 2008)

- Methodische Hinweise
- Selbstreflexion

1. Curriculare Ausgangsüberlegungen

Lernsituationen sollen auf (pflege-)beruflichen Schlüsselproblemen aufbauen. Wir haben dazu zum Teil zusammen mit Schülerinnen zunächst realanalytisch Mind-Maps zum jeweiligen Lernfeld entwickelt. Hierbei haben wir u.a individuelle, interaktionelle und institutionelle, bzw. politisch-gesellschaftliche Perspektiven berücksichtigt. Die Mind-Map-Ergebnisse wurden dann von uns mit folgenden Relevanzebenen abgeglichen:

- fachwissenschaftliche Erkenntnisse der jeweils bedeutsamen Hilfswissenschaften
- betriebliche Strukturen
- beruflich relevante Arbeitsprozesse / Handlungskompetenzen
- Bedeutung der Inhalte für die Entwicklung von hermeneutischer Fallkompetenz
- Lernfeldvorgaben des Bildungsplans

Die Auswahl der Schlüsselprobleme erfolgte durch Mehrheitsentscheidung in der Entwicklungsgruppe.

Auf Basis der Schlüsselprobleme haben wir dann mit geeigneten didaktischen Modellen den Unterricht geplant.

Vom Lernfeld zu Lernsituationen

Lernfeld (vom Bildungsplan vorgegeben)

Fachwissenschaftliche Literatur z.B. Pflege-/ Gesundheitswissenschaft, Gerontologie, Sozialwissenschaft, Recht, Technik, Ökonomie, Medizin usw.)	**Sichtung von Erfahrungsberichten** betroffener Personen	**Analyse des beruflichen Handelns nach Klafki**[1]	**Strukturgitter (Greb)** • individuelle • interaktionelle • institutionell-gesellschaftliche Perspektiven auf das Thema	**Einbezug der Schüler/ innen** (wenn möglich)

Identifikation von Schlüsselproblemen und Handlungskompetenzen

Festlegung eines Themenschwerpunkts für die Lernsituation

Leitfragen zur Überprüfung von Lernsituationen: Ist die Aufgaben- und Problemstellung ausreichend komplex? Ist die LS berufsorientiert formuliert? Welche Kompetenzen werden in dieser LS besonders gefördert? Sind die zu fördernden Kompetenzen relevant für das Handlungsfeld? Wird die Berufsrealität ausreichend widergespiegelt? Welche fächerintegrativen Inhalte gehören zur LS? (nach Cordula Schneider)

Auswahl eines didaktischen Konzepts, z.B.		
Problemorientierter Unterricht (H. Roth), z.B. 1. Jahr	Erfahrungsbezogener Unterricht (I. Scheller), z.B. 2. Jahr	Handlungsorientierter Unterricht (H. Meyer), z.B. 3. Jahr

Planung des Unterrichts, z.B. mit Hilfe einer Dokumentvorlage

[1] Für die Auswahl der Bildungsinhalte zieht KLAFKI (1963, S. 44f.) folgende Konsequenz:
„Alles, was nicht repräsentativ für grundlegende Sachverhalte und Probleme ist, sondern nur Einzelwissen oder Einzelkönnen, das nicht kategorial erschließend zu wirken vermag; alles, was nur „auf Vorrat“, auf eine Zukunft hin Bedeutung hat, die der junge Mensch nicht bereits in seiner Gegenwart als seine Zukunft zu erfahren vermag; alles, was nur tradierte Vergangenheit ist, ohne dass es dem Schüler im Bildungsvorgang selbst als seine Vergangenheit transparent würde; alles, was für den Schüler nicht auf seine Wirklichkeit bezogen ist, also nicht in den Horizont seiner lebendigen Fragen und Aufgaben hineingeführt werden und deshalb auch nicht Kategorie des eigenen Lebens werden kann; alles endlich, was dem Schüler nicht wenigstens der Möglichkeit nach den Durchstoß zum Fundamentalen, zu den tragenden Kräften der Grundbereiche unseres Lebens erlaubt – alles das sollte in unserem Bildungswesen keinen Ort – jedenfalls keinen zentralen Ort – mehr haben“.

2. Problemorientierte Unterrichtsplanung

2.1. Stärken problemorientierter Lernsituationen

Schülerinnen

- ***schärfen das Bewusstsein für das Erkennen von Problemen***
- ***bearbeiten ein Problem, indem sie während des Lösungsprozesses zwiebelhautartig neue Aspekte entdecken und dazu Fragestellungen und Lösungen entwickeln***
- ***entwickeln dabei eine positive Fehlerkultur***
- ***bearbeiten nach dem Lernfeldkonzept fächerübergreifende betriebsnahe Probleme, mit denen sie sich identifizieren (wirkt motivierend)***
- ***Wenden das Erlernte im Transfer an***
- ***Reflektieren den eigenen Lernprozess***

2.2. Entwicklungsschritte problemorientierter Lernsituationen

Ziel in der Pflegeausbildung ist es u.a., dass die Schülerinnen Lernstrategien verfolgen, die ihre hermeneutische Fallkompetenz [1] auch außerhalb des Lernorts Schule ständig weiter entwickeln. Dazu müssen sie u.a. neugierig sein, Probleme im privaten Alltag oder in beruflichen Situationen erkennen können und bereit bzw. fähig sein auch unter widrigen Umständen und *unter Überwindung des inneren Schweinehunds* selbständig nach angemessenen Lösungen zu suchen und diese dann umzusetzen. Die dafür notwendigen Einstellungen und Fähigkeiten können u.E. durch einen problemorientierten Unterricht nach Roth gestärkt werden.

a) Stufe der Motivation:

Ausgangslage ist ein hinreichend komplexes Problem, das möglichst viele Inhalte der Lernsituation explizit oder implizit widerspiegelt. Im Mittelpunkt sollten möglichst einzelne Menschen stehen, die sich auf ihre Weise mit einer Schwierigkeit (z.B. Krankheit, Behinderung) auseinan-

---

[1] Hermeneutische Fallkompetenz ist sinnverstehendes Handeln und Denken in der Pflegebeziehung. Sie verbindet einzelfallbezogene subjektive Deutungen mit pflegewissenschaftlicher Fachlichkeit.

der setzen und für sich ggf. schon Lösungen gefunden haben. Die Schilderung soll so beschaffen sein, dass sie die Schülerinnen motiviert, sich damit zu beschäftigen indem sie sich in diese Personen hineindenken. Das kann z.B. damit erreicht werden, dass das Problem

- aktuell ist
- für die Schüler neuartig erscheint
- offen ist für alternative individuelle Lösungen
- polarisierend wirkt
- ggf. Betroffenheit oder andere Emotionen auslöst
- Bezüge zum eigenen Erleben bzw. zur Arbeitswelt der Schülerinnen aufweist.

Besonders geeignet sind hierfür Narrativa, da sie authentisch und unbearbeitet sind. Sie spiegeln das reale Leben und bieten vielfältige Anknüpfungspunkte für eigene Fragestellungen und Recherchen.

Aktuelle Zeitungsberichte und Filme sind journalistisch bearbeitet, d.h. das Problem ist häufig bereits strukturiert, ergänzende Fragestellungen sind ganz oder teilweise recherchiert, authentische Aussagen sind gegliedert, Lösungen werden bereits angeboten. Diese journalistische Vorarbeit nimmt den Schülerinnen viel Arbeit ab. Das kann demotivieren, weil die Problemlösung schon erledigt scheint und kaum die Notwendigkeit gesehen wird, eigene Recherchen und Neubewertungen anzustellen. Andererseits kürzt es die Problemlösungsphase ab. Diese Zeitersparnis nützt vor allem erfahrenen Lernern, die das problemlösende Lernen bereits verinnerlicht haben und journalistische Beiträge kritisch bewerten können.

Weniger geeignet sind reine Sachtexte und nachrichtenartige Meldungen, weil die Schülerinnen dadurch nur selten Betroffenheit entwickeln. Sachtexte werden erst in der Phase der Problemlösung benötigt.

Komplexe Texte können zur Festigung der Textarbeit gegliedert und mit Zwischenüberschriften versehen werden.

b) Stufe der Schwierigkeit:

In dieser Phase sollen die SchülerInnen erkennen, dass ihr Vorwissen allein nicht ausreicht, um das Problem zu lösen. Dies soll Roth zufolge die Lernmotivation fördern. Dazu wird das vorgestellte Problem analysiert und es werden erste Lösungswege aufgenommen und diskutiert – es wird laut gedacht und ggf. wieder verworfen.

Das vorgestellte Problem wird am besten in Kleingruppen analysiert und entwickelt. Folgenden Fragen könnte z.B. nachgegangen werden:

- Welches Ausmaß / welche Facetten hat das Problem?
- Welche Gründe hat das Problem?

- Wer ist betroffen?
- Wie betrifft mich das Problem?
- Wer vertritt welche Interessen?
- Welche Lösungswege werden vorgeschlagen?
- Warum werden diese Lösungswege ggf. nicht befolgt?

In dieser Phase sollen die Neugier und die Motivation der Schülerinnen soweit gestärkt werden, dass sie die Bereitschaft und die Kraft entwickeln, möglichst selbständig - ggf. arbeitseilig - Lösungen für das Problem zu erarbeiten.

Die Lehrer haben hier die schwierige Aufgabe, den Schülerinnen durch individuelle Hilfestellungen und Impulse das Interesse an dem Problem wach zu halten.

c) Stufe der Problemlösung:

In der Phase der Problemlösung wird in der Regel wieder in Kleingruppen arbeitsteilig oder mit gleicher Fragestellung recherchiert, es werden gewonnene Erkenntnisse auf das Problem transferiert, Lösungsalternativen bewertet.

Für die Lehrenden stellt sich die Aufgabe, Schülerinnen bei der Recherche und ggf. der Bewertung der Verlässlichkeit der Quellen zu unterstützen. Als Quellen bieten sich an:

- Mediotheksnutzung (Fachbücher, Fachzeitschriften, Internet)
- schülereigene Materialien (Zeitungsausschnitte, Apothekenzeitung)
- Praxisrecherche im Ausbildungsbetrieb, Bewohnerbefragung
- Expertenbefragung, Exkursion

In der SELEA-Gruppe wurde die Frage diskutiert, ob und wie lange man Schülerinnen offensichtlich falsche Lösungsstrategien weiter verfolgen lassen sollte ohne als Lehrer einzugreifen. *Was meinen Sie?*

Schülerinnen sollten weder unter- noch überfordert werden. Abgeleitete Lehreraufgaben: Zusammengegoogelte, nicht für den Einzelfall ausgewertete Texte sind als unbrauchbar zu brandmarken, Zitierrichtlinien sind zu vermitteln und deren Beachtung ist von den Schülerinnen einzufordern, von Schülern präsentierte Inhalte müssen gegenüber Nachfragen belastbar sein.

Schwache Schüler benötigen Unterstützung, um Überforderung zu vermeiden und Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Sie bedürfen individueller Hilfe, geeignete Quellen zu finden bzw. erhalten vom Lehrenden ausgewählte Texte oder Quellenhinweise, die Texte zu verstehen und für das Problem auszuwerten. Hier liegt die Hauptaufgabe der Kolleginnen während der Gruppenarbeitsphasen.

d) Stufe des Tuns und Ausführens:

Das zentrale Problem der Lernsituation hat in der Regel Bezüge zum Arbeitsalltag der Schülerinnen. Wenn es die Situation ermöglicht, sollten praktische Erfahrungen mit den erworbenen Erkenntnissen gewonnen werden. (*Tun und Ausführen*) Es bietet sich an, Arbeitsaufträge zu vergeben, die -möglichst in den Einrichtungen- die gefundenen Erkenntnisse auf die Probe stellen. Klassische Beispiele hierfür sind die Durchführung einer Biografiearbeit mit Pflegeheimbewohnerinnen und Heimfest. Im schulischen Rahmen können Praxissimulationen z.B. in Form von Beratungsgesprächen als Methode eingesetzt werden.

Wege zur Durchführung von simulierten Beratungsgesprächen:

Die Schülerinnen entwerfen auf der Basis des Unterrichts Ausgangsszenarien. Diese sollten möglichst kurz und offen formuliert sein, so dass im Gespräch noch die Notwendigkeit der Nachfrage besteht. Außerdem sollten sie mehrere Lösungen zulassen. Durch spontane Reaktionen der zu Beratenden kann dem Fall eine individuelle Ausrichtung gegeben werden auf die die Beraterin eingehen muss.

Zu den Ausgangsszenarien werden Musterlösungen entwickelt.

Um möglichst alle Schülerinnen Beratungsgespräche führen zu lassen, ist eine dezentrale Durchführung in Dreiergruppen denkbar. Beraterin, zu Beratende, Beobachterin. Diese Gespräche können mit der Videokamera aufgenommen werden um sie hinterher in der Klasse durchzusprechen.

Denkbar ist auch, die Rolle des zu Beratenden mit der Lehrkraft zu besetzen und vor der Klasse ein Beratungsgespräch durchzuführen. Auch diese Gespräche sollte man aufnehmen, um sie im Rahmen der Auswertung noch einmal heranziehen zu können.

e) Stufe des Behaltens und Einübens:

Beim Behalten und Einüben soll sich das Gelernte verfestigen. Das *Behalten und Einüben* des Gelernten kann z.B. durch die Dokumentation und Reflexion des Lernprozesses in einem Lernportfolio gefördert werden, durch wiederholendes Üben und / oder durch Variation der Aufgabenstellung.

f) Stufe des Transfers:

Der Transfer wird gefördert, indem die schulischen Lernergebnisse z.B. mit eigenen Erfahrungen in der Einrichtung abgeglichen werden. Es können auch Anwendungen auf konkrete praktische Fälle in den Einrichtungen erfolgen. Auch hierfür bietet sich das Lernportfolio als Dokumentations- und Reflexionsinstrument an. Dadurch können solche außerschulischen Lernleistungen angemessen gewürdigt werden.

2.3. Praktische Umsetzungshinweise

- Die Planung der SELEA-Gruppe sah bei einer LS für jede Stunde einen problemorientierten Ablauf mit Einstieg, neuem Problem usw. vor. Es wurde nicht an einem Problem durchgehend gearbeitet. Dadurch konnten die Schülerinnen das Problem nicht im Sinne eines zwiebelartigen Spiralcurriculums entwickeln.
- Als problematisch wird angesehen, dass bei einem Sechswochenblock die Kontakte zur Pflegeeinrichtung nur schwer herzustellen sind. Dadurch wird das *Tun und Ausführen* nur schwer umsetzbar.
- Eine offene Planung ist unverzichtbar. Sonst können die Schülerfragestellungen vom Lehrer nicht ehrlich angenommen werden. Grobe Vorplanungen sind genauso wichtig, um z.B. Materialien und Arbeitsaufträge flexibel und fachgerecht bereitstellen zu können.
- Wichtig erscheint, dass der Rote Faden der Problemlösung bei den Schülern nicht aus den Augen verloren wird (was häufig geschieht). Es soll dabei zu einer ständigen Vertiefung der Problembearbeitung kommen.
- Für die Evaluation schlägt Frau Greb vor, die Lösungsvorschläge der Schülerinnen auf Grundsätzliches zu reduzieren und auf ihre Brauchbarkeit hin zu überprüfen oder den Transfer zu beobachten. Hier zeigt sich, was Schüler verstanden haben.
- In der praktischen Abschlussprüfung wird die Fähigkeit zur Problemstrukturierung vorausgesetzt.
- Um die Unsicherheit der Schülerinnen zu verringern, was alles prüfungswichtig ist, kann am Ende einer LS eine Prüfungssimulation durchgeführt, ein Infoblatt mit Prüfungsfragen und / oder ein Erwartungshorizont ausgegeben werden.
- Als Riesenproblem wird die Integration von Theoriewissen in praktisches Handeln ausgemacht.
- Eine gezielte Methodenschulung in Form einer Methodenwoche oder einer regelmäßigen Methodenschulung wird herausgestellt. Dabei kommt es allerdings drauf an, nur solche Methoden zu schulen, die unmittelbar darauf auch genutzt werden können. Die Schulung sollte an Inhalten orientiert sein, die in naher Zukunft angesprochen werden.
- Unterschiedliche Literaturgattungen, z.B. wissenschaftliche Texte, Ratgeber, Lexika, können verglichen werden, müssen allerdings praktisch bearbeitet werden, um kennen gelernt werden zu können.
- Klare Fragestellungen sind erforderlich. „Informieren Sie sich über" überfordert die Schülerinnen, da sie auf dieser Basis nicht wissen können, was in den Quellen bedeutsam ist und was nicht.

- Eine Textauswahl durch Lehrer in der Anfangszeit fördert das Verständnis für die Auswahl von Themenrelevantem. Es sollte zunehmend durch Schülerrecherchen ersetzt werden.
- Wichtig ist bei fächerintegrativem Unterricht immer wieder die Perspektive für die Schüler transparent zu machen aus der sie ein Problem bearbeiten, damit sie die Inhalte geordnet abspeichern können: Das ist z.B. die medizinische, rechtliche, psychologische oder pflegerische Sicht.

2.4. Entwickelte und erprobte Lernsituationen (problemorientiert):

LS Schmerz

LS Biografiearbeit

3. Erfahrungsbezogene Unterrichtsplanung

3.1. Stärken erfahrungsbezogener Lernsituationen

Schülerinnen

- ***Knüpfen beim Lernen an eigene Erlebnisse an***
- ***nehmen z.B. durch szenische Spielformen Situationen ganzheitlich wahr***
- ***eignen sich dadurch nicht nur Wissen, sondern Erfahrungen an***
- ***erproben sich in neuartigen Situationen und reflektieren ihr Verhalten***
- ***verarbeiten diese Erfahrungen zu einer eigenen Haltung (Überzeugung)***
- ***bekennen sich gegenüber Dritten zu dieser Haltung und tauschen sich mit ihnen über diese Haltung aus.***

3.2. Entwicklungsschritte erfahrungsbezogener Lernsituationen

Gerade in der Pflege ist die ständige Reflexion des eigenen Handelns und eigener Erfahrungen eine zentrale Voraussetzung für kompetentes Handeln. Dieses Durchdenken und Erproben von Handlungssituationen ist gegenüber dem problemlösenden Lernen näher an Handlungsmustern der Arbeitswelt angesiedelt. Erfahrungsbezogenes Lernen baut auf problemlösenden Fähigkeiten auf. Es ist somit eine Form Selbstgesteuerten Lernens.

Scheller unterscheidet drei Phasen:

a) Aneignung von Erlebnissen

Im ersten Schritt sollen sich die SchülerInnen an eigene Erlebnisse erinnern. Erlebnisse können die Schüler selbst gemacht haben oder sie werden vom Lehrer über Inputs vermittelt. Dabei kann es sich z.B. um einen konstruierten Fall, ein Narrativ oder einen Artikel handeln. Arbeitsaufträge sichern, dass die Schülerinnen sich mit der Situation beschäftigen und sie dadurch besser verstehen.

b) Verarbeitung der Erlebnisse zu Erfahrungen

Durch die bewusste und aktive Auseinandersetzung sollen die Erlebnisse im zweiten Schritt zu Erfahrungen verarbeitet werden. Dies kann z.B. durch den Vergleich mit Erlebnissen anderer SchülerInnen, durch andere Perspektiven (z.B. Bewohnerperspektive), durch Erproben alternativer Verhaltensweisen und/oder durch die Verarbeitung und Anwendung von Fachinformationen erfolgen. Die Aneignung des neuen Wissens dient im Weiteren zur Reflexion und Neubewertung der Situation sowie ggf. zur Korrektur der bisherigen Haltung. Dadurch soll nicht bloß das Behalten der Situation und die Integration in vorhandenes Wissen verbessert werden, sondern es sollen über breit angelegte Wahrnehmungen („mit allen Sinnen lernen") authentische Erfahrungen entstehen. Darunter versteht man reflektive Lernprozesse, die zu einer reflektierten Haltung führen und auf diese Weise das künftige Handeln der Schülerinnen steuern.

c) Veröffentlichung der verarbeiteten Erfahrungen (Haltungen)

Die anschließende Veröffentlichung der Erfahrungen soll durch ein explizites Bekenntnis dazu deren Verankerung in der Schülerin verstärken und durch die ggf. erfolgenden Rückmeldungen selbstkritische Reflexionsprozesse auslösen.

3.3. Praktische Umsetzungshinweise

- Erfahrungen müssen nicht unbedingt am Anfang einer LS gemacht werden, sofern sie wie bei Schmerz vorhanden sind. Vielmehr kann man auch auf früher gemachte Erfahrungen zurückgreifen.
- Konzentrierte Einzelarbeit sollte diese Erfahrungen bewusst machen.
- Die Schwierigkeit der Vermittlung eigener Schmerzerfahrungen verdeutlicht das Problem der Fremdwahrnehmung.
- Selbststeuerung im Unterricht kann sich in offenen Aufgabenstellungen niederschlagen, im Wahrnehmungsablauf von eignen Gefühlen und Handlungen, dem Abgrenzen von anderen und dem Auswählen von eigenen Handlungsalternativen. Wenn man Erlebnisse von sich selbst aus durchdenkt, hat Selbststeuerung einge-

setzt. Durch diese Gedanken wird der nach Scheller scheinbar sehr lehrerzentrierte Lernprozess in seinen Selbststeuerungsgehalten sichtbar.

- Die Mischung der verschiedenen didaktischen Modelle in den LS führt zu einer ganzheitlichen Sicht.
- Collagen/Fotocollagen sind als Produkt geeignet, sollten aber als Methode geschult werden. Ein Besuch in einer Kunstausstellung könnte dabei helfen. Auch Frida Kahlo hat Collagen gemacht.

3.4. Entwickelte und erprobte Lernsituationen[2] (erfahrungsbezogen):

LS Diabetes und Gesellschaft

LS Diabetes: Gesundheitsberatung am Beispiel Diabetes Mellitus

LS Diabetes: Krankheitserleben

LS Ohmstede: Pflegeversicherung

LS Kommunikation mit Aphasikern

LS Menschen mit Schluckstörungen pflegen

4. Methodische Hinweise

Hier folgt eine Zusammenstellung erprobter Methoden, die Schülerinnen in ihrer Eigenständigkeit und Eigenverantwortung beim Lernen unterstützen und in der Schul- und Arbeitswelt vielfältig eingesetzt werden können.

4.1. Unterrichtsmethoden

4.1.1. Methodenwoche Arbeitstechniken

Im Rahmen einer Methodeneinführungswoche lernen die Schülerinnen das zielorientierte Anwenden von Arbeitstechniken mit inhaltlichem Bezug (Skript für Kolleginnen bzw. Anleitung für die SchülerInnen liegen vor).

Dazu gehören u.a.:

- **Brainstorming -** Assoziationen zum Thema - Ideensammlung.
- **Moderationskarten** mit Stichworten beschriften lernen und **Beschriftungsregeln** kennenlernen.

---

[2] Die Lernsituationen können von WiBeS heruntergeladen werden.

- **Clustern** - bündeln von Moderationskarten an der Metaplanwand. **Clusterbildung** - Überschriften formulieren.
- **Mind-Map -** (Gedächtnislandkarte) erstellen in dessen Mittelpunkt das Thema steht und Komplexitäten und Vernetzungen transparent machen.

4.1.2. Gruppenarbeit

Sie wird z.B. durch das Projekt *Teamarbeit*[3] eingeführt, um in zukünftigen Arbeitssituationen Fähigkeiten zu entwickeln, selbsttätig Lösungswege für komplexe Aufgabenstellungen zu finden, anzuwenden und zu reflektieren. Besonders arbeitsfähig erweist sich eine Gruppengröße von 4-6 Personen. Nach unterschiedlichen Verfahren finden Gruppenbildungen statt, z.B.:

- nach Zufall; Schüler/ innen lernen sich kennen und die heterogene Zusammensetzung spiegelt sich im beruflichen Alltag wieder,
- nach Interessen und nach Themenbereichen; Lernmotivation kann sich erhöhen.

Voraussetzung für effektive Team-/ Gruppenarbeit ist ein strukturierter **Arbeitsauftrag** mit weiterführenden Hinweisen. Dazu gehören:

- **Arbeitsorganisation** gestalten und Funktionen in der Gruppe festlegen.
- **Informationen** aus Büchern, Fachzeitschriften, Internet beschaffen, einordnen, verknüpfen und verarbeiten
- **Textbearbeitung** nach der Fünf-Schritte-Lesemethode erlernen

Schwächere SchülerInnen benötigen hierbei mehr Unterstützung z.B. durch Vorgaben bzgl. „Ämtern" in der Gruppe, Protokollbögen für die Gruppenarbeit, konkrete Quellenangaben oder präzise Fragestellungen.

4.1.3. Planung und Durchführung der Präsentation. Präsentationstechniken wie: Thesenpapier; Wandzeitungen erstellen, die das Arbeitsergebnis vermitteln, arbeiten mit Powerpoint. Inhalte vortragen und Gruppenmitglieder mit einbeziehen.

Die Schülerinnen reflektieren mit Hilfe eines **Beobachtungsbogens** die Präsentation. Beobachtungskriterien können zuvor mit den SchülerInnen festgelegt werden.

---

[3] Das Projekt *Teamarbeit* ist eine Lernsituation, die SELEA im 1. AP-Block durchgeführt hat.

Evaluieren, z.B. mit der **Evaluationsscheibe** um einen Qualitäts-Standard zu sichern, um den Entwicklungsfortschritt zu beobachten, um die Wahrnehmung zu schulen und Feedback zu üben.

Szenisches Spiel (Rollenspiel/ Psychodrama)

Diese Methode kann in Lern- und Erkenntnisprozessen helfen, körperliche und sprachliche Verhaltens- und Ausdrucksweisen einzubeziehen. Im Schutze einer Rolle können eigene und fremde Vorstellungen erprobt und reflektiert werden.

Imaginationen/ Phantasiereisen (geführte und offene, z. T. mit Musik) um das eigene Wahrnehmungsvermögen erforschen, erweitern und vertiefen zu können.

Beratungsgespräche führen, um sich in Fach-, Sozial- und Personalkompetenz zu üben. Dazu sind Kenntnisse von Kommunikationsregeln nützlich.

4.1.5. Unterrichtsorganisation

Gruppentische im Klassenraum einführen zur Förderung von Teamarbeit; daraus lässt sich für anschließende Diskussionsrunden ein **Stuhlkreis** herstellen.

Das **Pausenzeichen** nach einer Doppelstunde **wurde abgeschafft**, um das Unterrichtsgeschehen individuell zu beenden. Die Schüler/ innen regeln bei der Bearbeitung komplexer Lernsituationen in ihren Gruppen die Pausen individuell.

Lernfeldkisten: Die vorbereitete „Kiste" bei der LS Ohmstede enthielt Bücher, Filme und andere Materialien für die Lernsituation. Sie stellt eine erhebliche Arbeitserleichterung für Lehrer dar, da die notwendigen Unterrrichtsmaterialien nicht immer neu zusammengesucht werden müssen. Die Farbe der Kisten kann auf bestimmte Klassen verweisen. Sie sollten wöchentlich auf Inhalte überprüft werden. Fehlende Verbrauchsmaterialien sollten von der Schule ersetzt werden.

Freiarbeit wurde für Schülerinnen verschiedener AP-Klassen seit der 3. Blockzeit eingeführt: 1-2 Std. wöchentlich. Die Stunden werden nach Absprache im Klassenteam in den normalen Stundenplan integriert.

Die Zielvorstellung ist, den Unterricht stärker den Wünschen und Bedürfnissen der Schülerinnen anzupassen. Die Schülerinnen entscheiden selbst, womit sie sich beschäftigen:

- aktuelle Unterrichtsthemen vor- bzw. nachbereiten;
- eigene berufsbezogene Interessen vertiefen oder
- ggf. wählen Schüler Arbeitsthemen aus einem Themenkomplex mit Artikeln und Materialien aus, der von Kolleginnen zusammengestellt wurde. Die Freiarbeit wird in einem Schülerbogen geplant, dokumentiert und bewertet.

Kompetenzraster

Mit Kompetenzrastern legen Lehrerinnen Lernziele offen und Schülerinnen lernen, das eigene Lernen nach diesen Vorgaben und eigenen Kriterien zu planen, zu gestalten, zu beurteilen und zu reflektieren.

- Kompetenzraster schaffen für alle Schülerinnen und Schüler Transparenz über die Lernziele und Lerninhalte.
- Die Kompetenzraster definieren diese Inhalte und die Qualitäts-Merkmale der verschiedenen Fachgebiete und Lernbereiche - für z.B. Englisch ebenso wie für das Arbeits- und Sozialverhalten usw. - in präzisen »Ich-kann«-Formulierungen
- Kompetenzraster können einen Weg zur Selbsthilfe weisen
- Durch das individuelle Orientieren der SchülerInnen an Kompetenzrastern (Bezugsnorm) wird selbstwirksames Lernen möglich
- Kompetenzraster ermöglichen Lernenden, sich ein Bild davon zu machen, was sie können könnten, indem nicht nur Minimalanforderungen formuliert werden, sondern auch ein erreichbarer Expertenstatus beschrieben wird.

4.1.6. Veranstaltungen

Exkursionen:

- Ausstellungsbesuche im Zusammenhang mit der Lernsituation (z. B.: Frida Kahlo Ausstellung im Bucerius Forum Hamburg zum Thema Chronischer Schmerz - Schmerzerleben);
- Hospizbesuch zum LF 5 „Sterbende pflegen und begleiten";
- Museum im Bunker (Hamm) zum LF 4 „Die Mobilität fördern" Thema: Biographiearbeit.

Feste:

Die Schülerinnen organisieren im Altenpflegeheim ein **Fest** nach selbstgewähltem Motto.

Experteneinladungen mit Schülermultiplikatoren:

Eine Delegation aus den jeweiligen Klassen entsenden, um als Multiplikatoren über den Inhalt zu berichten. Beispiele:

- PDL, ambulanter Hospizdienst, Thema: Besonderheiten von ambulanten Hospizdiensten
- Hamburgische Landesstelle für Suchtfragen e.V., Thema: Trockener Alkoholiker und Co-Abhängige

World Café:

Blockabschlussfest nach Ende der 3. Blockzeit.

AP05a, AP05f und AP05d wurden zum World Café an 8er Tischen zusammengeführt: Mischung aus allen Klassen.

Schriftliches Feedback, Reflexion über Lernbedingungen, Lerninhalte, Lernstrategien, Lernort, Lernhemmnisse, Motivation, Freiarbeit, SELEA, Lehrer.

4.1.7. Lehrertagebuch

Literaturangabe und Internetverweis

Kersten Reich, Konstruktivistische Didaktik mit CD-Rom, Beltz Verlag, 3. Auflg. 2006 oder

www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/index.html

5. Selbstreflexion

- Wir haben unsere LS zwar evaluiert, aber erst 2007 begonnen, einzelne daraufhin auch zu überarbeiten.
- Fächerübergreifende Planungen sind uns bisher nur bei den Lernsituationen Schmerz und Ohmstede gelungen. Die fächerübergreifende Durchführung der LS wird von SELEA bisher kaum realisiert, weil organisatorische, personell-fachliche und planerische Blockzwänge sich als Hemmschuh erweisen. Sie lassen sich vermutlich vermeiden, wenn die Lernsituationsentwürfe rechtzeitiger vorliegen. Daran arbeitet SELEA zurzeit.
- Probleme bereiten immer noch die curriculare Entwicklung der LF und LS; muss das Lernfeld immer nach dem von Greb vorgestellten 'Bildungsdidaktikmuster' entwickelt und ihr Strukturgitter angelegt werden?
- Wie komme ich auf abgesicherte Schlüsselprobleme? Bisher, also auch wieder bei den LS zu Apoplex, haben wir aus unserer 'Erfahrungskiste' und den bisher unterrichteten Inhalten geschöpft.
- Das Finden und auch dann das Abarbeiten hinreichend komplexer Probleme finde ich nicht so einfach; im alten AP-Lehrplan müssen immer wieder Kompromisse gemacht werden
- Oft Gefühl von 'Versuch und Irrtum'
- Bei den SchülerInnen habe ich langsam den Eindruck, dass sie SELEA was abgewinnen können. Sie arbeiten relativ motiviert mit und lassen sich auf alles ein, was ich ihnen zumute. Das Murren hält sich inzwischen in Grenzen.
- Die Ergebnisse, z.B. Klassenarbeiten, Zwischenprüfung, sind nicht schlecht, eher besser als bei früheren Klassen.