



SCHULBEGLEITFORSCHUNG

PROJEKT 128

***Themen- und
methodenorientiertes
Lernen in der
Berufsfachschule***

Arbeitsbericht

Richten Sie Ihre Fragen bitte an
Monika Bandow
383 SZ Geschwister Scholl, LSH
Walter-Kolb-Weg 2
27 568 Bremerhaven
Telefon: 0471 – 590 – 25 01

Schulbegleitforschung (SBF)

Abschlussberichte einzelner Forschungsberichte

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist im Wesentlichen empirische Bildungs- und Schulforschung; sie ist angewandte praxisnahe Forschung; sie ist prozessbegleitende Handlungsforschung. Prozesse in der Schule, mit der Schule und für die Schule stehen im Mittelpunkt.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist ein Instrument zur Entwicklung und Evaluation von Schule und Unterricht. Schulbegleitforschung unterstützt die Schulen, den im Bremer Schulgesetz formulierten Entwicklungsauftrag auf qualifizierte Weise zu erfüllen.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

entfaltet sich in Projekten, die in enger Kooperation zwischen Schulen, Universität, Schulbehörde und Landesinstitut für Schule initiiert, geplant, realisiert, evaluiert und dokumentiert werden.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

wurde 1992 beim Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport gegründet und ist seit 1999 ein Referatsbereich in der Abteilung ‚Curriculumentwicklung und Innovationsförderung‘ beim Landesinstitut für Schule.

© Herausgeber und Vertrieb
Landesinstitut für Schule (LIS)
Am Weidedamm 20
28 215 Bremen

Redaktionelle Betreuung
Dr. Ingrid Kernade
und das
Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung

INHALTSVERZEICHNIS	Seite
0. Abstract	1
1. Einleitung	2
2. Untersuchungsfragen des Projekts	3
3. Ausgangslage	6
4. Ziele des Projekts	7
5. Didaktisches Konzept	
5.1 Lernprinzipien	8
5.2 Methodische Mittel	10
6. Das Trainingsprogramm	
6.1 Die Einführungswoche	12
6.1.1 Werteplakat	16
6.1.2 Methodenkompetenzabfrage	17
6.1.3 Hürdenlauf	19
6.1.4 Methode Glasgow	20
6.1.5 Erstellen eines Arbeitsplanes	24
6.2 Methodentraining	26
6.2.1 Baustein: Produktive Textarbeit	29
6.2.2 Baustein: Präsentationsformen	33
6.3 Transfer	37
7. Reflexion	38
8. Perspektiven	40
9. Hinweise und Tipps	41
10. Literaturverzeichnis	42
 Anhang:	
Anlagen	

0. Abstract

Titel des Projektes: Themen- und methodenorientiertes Lernen in der Berufsfachschule

Mitarbeiter des Projektes:	Jürgensen, Erwin; Fachleiter am Landesinstitut für Schule in Bremen (Wissenschaftlicher Berater) Bandow, Monika (Lehrerin) Möckel, Cornelia (Lehrerin) Moß-Böhlen, Maria (Lehrerin) Schulzentrum Geschwister Scholl in Bremerhaven, Lehranstalten für Sozialpädagogik und Hauswirtschaft
Adressaten des Projektes:	Schülerinnen und Schüler der Berufsfachschule für Hauswirtschaft

Die Lehrkräfte des Projektes gehen von der Annahme aus, dass mit dem themen- und methodenorientierten Unterrichtskonzept die u. g. Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erweitert werden können und somit die Lernzufriedenheit, die Motivation, die Eigenverantwortung und die Fähigkeit zur Selbstorganisation optimiert werden. Zudem nahmen wir an, dass sich das Konzept als Element der Unterrichtsentwicklung förderlich auf die Schulentwicklung und die Schulkultur auswirkt.

Wir streben eine Erweiterung der folgenden Kompetenzbereiche an:

- Lernkompetenz
- Fähigkeit zur Selbstorganisation (Planungs- und Organisationskompetenz)
- Kooperations- und Teamfähigkeit
- Sozial- und Kommunikationskompetenz
- Lebensplanungskompetenz

An uns Lehrkräften wollen wir eine Erweiterung der folgenden Kompetenzen untersuchen:

- Ausweitung der Selbstwahrnehmung
- Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur differenzierten Fremdwahrnehmung
- Feldkompetenz zur Erhebung empirischer Daten

Das Projektteam entwickelte unterschiedliche Verfahren zur Erhebung der mitgebrachten Erfahrungen und Kompetenzen und zur Ermittlung der Erwartungen und Zielperspektiven der Schülerinnen und Schüler. Schwerpunkt des Projektes waren drei Bausteine zur Erweiterung der o.g. Kompetenzbereiche, eine „Einführung“, ein Texterarbeitungsbaustein und ein Präsentationsbaustein sowie deren Evaluation. Dabei kristallisierte sich heraus, dass diese Bausteine unerlässlich waren als Grundlage für die Weiterarbeit, der Fokus der Arbeit aber dann auf der Implementierung im Unterricht liegen muss und dieses nicht nur im eigenen Team, sondern im gesamten Kollegium.

Zu diesem Zwecke erfolgte der Transfer bisher in andere Bildungsgänge der eigenen und anderer Schulen. Die Bausteine sind so gestaltet, dass sie durch Veränderung der Sachinhalte methodisch ohne weiteres auf andere Bildungsgänge übertragen werden können.

1. Einleitung

Aufgrund der hohen Jugendarbeitslosigkeit – speziell in Bremerhaven – drängen immer mehr Jugendliche, besonders Mädchen, in die Vollzeitmaßnahmen aller beruflichen Schulen. Trotz umfassender und intensiver Beratung kommen die Jugendlichen mit unklaren Zielvorstellungen und häufig diffusen Ideen über ihr künftiges Leben bei uns an. In der Unterrichtsarbeit mit diesen Jugendlichen beobachten wir im allgemeinbildenden Bereich geringe Lernzuwächse, ein schwaches Interesse am gewählten Berufsfeld, Schulvermeidung und eine hohe Abbrecherquote. Wir Lehrerinnen machen die Erfahrung, dass wir uns mit herkömmlichen Angeboten zunehmend in einer Sackgasse befinden, die Schülerinnen und Schüler nicht angemessen erreichen und zugleich den Anforderungen des Beschäftigungssystems nicht gerecht werden.

Angesichts dieser Ausgangslage für unsere schulische Arbeit fassten wir den Entschluss, uns an der Schulbegleitforschung in Bremen zu beteiligen. Wir verbanden damit die Hoffnung, durch die Erprobung lernfördernder Unterrichtsmethoden sowohl den Bedürfnissen unserer Lerngruppen als auch den spezifischen Ansprüchen der Berufsfachschule besser als bisher gerecht werden zu können.

Dazu war es erforderlich, ein gezieltes Lernkonzept zu entwickeln, das durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet ist:

- eine detaillierte Bestandsaufnahme der subjektiven und objektiven Lernbedingungen als Beschreibung der Ausgangslage,
- eine genaue Bestimmung der Ziele als konkrete Beschreibung der Lernsituationen und Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler, die erreicht werden sollen,
- die Planung und den Einsatz gezielter methodischer Maßnahmen zur Förderung der Selbstständigkeit der teilnehmenden Jugendlichen,
- eine kriteriengeleitete Beobachtung der initiierten Lernprozesse und eine entsprechende Einschätzung der Lernergebnisse sowie
- eine kritische Reflexion des gesamten Konzepts, die sowohl Rückmeldungen aus der Lerngruppe als auch aus dem Projektteam einbezieht.

Diese Merkmale des Lernkonzepts markieren zugleich die zentralen Gliederungspunkte des hier vorgelegten Projektberichtes.

Auf allen Ebenen der Planung, Durchführung und Auswertung unseres Projektes sind wir uns bewusst, dass in die Wahrnehmung der Lernvoraussetzungen, in die Erstellung der Lernprogramme und in die Bemühung um eine Selbstevaluation unsere eigenen subjektiven Theorien eingehen, die wir in unseren Teambesprechungen soweit wie möglich aufzuklären versuchen. Im Mittelpunkt steht dabei unser Anspruch, uns gegen-

seitig darauf aufmerksam zu machen, dass unsere eigenen Einstellungen aus einer latenten Defizitvorstellung gespeist sein könnten, die für unser Vorhaben kontraproduktiv sein würden. Ein an der Defizitthese orientiertes Lehrerbewusstsein würde den Schülerinnen und Schülern widerspiegeln, dass die möglichen unbefriedigenden Ergebnisse in ihrem eigenen schuldhaften Versagen zu suchen seien. Aus unterschwelligen Schuldzuschreibungen durch die Lehrerinnen und entsprechende Gegenprojektionen der Schülerinnen und Schüler könnten unkalkulierbare Frustrationen und Lernblockaden entstehen. Deshalb sollen unsere Reflexionen nicht nur auf die kritische Analyse der vorgefundenen und selbstproduzierten Situationen, sondern immer auch auf die impliziten Vorstellungen abheben, die wir selbst einbringen. Unserem Selbstverständnis nach soll unsere Situationsbewertung immer auch Selbstreflexion sein.

2. Untersuchungsfragen des Projekts

Die Untersuchungsfragen unseres Projekts entwickeln wir einerseits auf der Grundlage eines pädagogisch-didaktischen Konzepts und andererseits mit dem Blick auf das praktische Handlungsfeld, in dem unser Unterricht geplant und durchgeführt wird.

In unserem pädagogisch-didaktischen Konzept übernehmen wir Elemente der Persönlichkeitstheorie der humanistischen Psychologie, das Lernverständnis der Handlungstheorie und das methodische Repertoire der Moderationsmethode. Wir verfolgen damit das erkenntnisleitende Interesse, nicht einer reinen Lehre zu folgen, sondern bewusst unterschiedliche Anregungen aufzugreifen, die zur Qualitätsverbesserung des Unterrichts beitragen können.

Unserem pädagogischen Vorverständnis liegen Schüler- und Lehrerbilder zugrunde, die an der humanistischen Psychologie orientiert sind. Entscheidend ist die Vorstellung, dass jede Person ihre Lern- und Lebenswege selbstverantwortlich und aktiv gestalten kann und gestalten muss. Damit wird nicht geleugnet, dass sich dieser Selbstentwicklungsprozess im Umfeld der äußeren Bedingungen der Lebenswelt vollzieht, wohl aber darauf abgehoben, dass die Person-Umfeld-Beziehungen nicht deterministischer Natur sind. Jeder Mensch hat vor dem Hintergrund seiner Lebensbedingungen prinzipiell die Möglichkeit der Entscheidung, die in Verantwortung vor sich und anderen getroffen werden muss. Darin liegt für die Schule der Anspruch, alle Lernsituationen so zu arrangieren, dass die Schülerinnen und Schüler in ihre Selbstverantwortung eingebunden werden.

Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer ist dem genannten Menschenbild entsprechend definiert durch die Aufgabe, die Selbstentwicklungsprozesse der Jugendlichen zu unterstützen und keine verbindlichen Leitbilder vorzugeben. Entwicklungsziele sollen gemeinsam ausgehandelt und an das Einverständnis der Beteiligten rückgekoppelt werden. Das zentrale Anliegen läuft auf die Stärkung der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler hinaus. Im Sinne der Moderationsmethode ist die Unterstützung durch die Lehrerinnen und Lehrer nicht durch Belehrung, sondern durch Beratung geprägt.

Ähnliche Vorstellungen liegen auch dem Lernbegriff zu Grunde, an dem wir unser Schulprojekt orientieren. Wir folgen damit der Handlungstheorie, der zufolge das Lernen nicht die rezeptive Aufnahme von Informationen darstellt, sondern deren aktive Aneignung durch konkretes und geistiges Handeln in Kooperation mit anderen. Deshalb soll unser Unterricht durch aktivierende und teamfördernde Methoden gekennzeichnet sein, die den Schülerinnen und Schülern Eigeninitiative und Kooperationsmöglichkeiten einräumen. Um dieses Ziel einlösen zu können, genügt es uns nicht, die immer noch vorherrschende frontale Unterweisung und Einzelarbeit durch einige veränderte Arbeitstechniken anzureichern. So notwendig diese auch sein mögen, sie müssen in einen themen- und prozessorientierten Gesamtrahmen eingebettet werden.

In der didaktischen Literatur stehen sich noch immer Konzepte eines inhalts-, methoden- und beziehungsorientierten Lernens gegenüber. Wir halten die so definierten Modelle für jeweils einseitig. Wer im Unterricht nur die Vermittlung fachlicher Inhalte verfolgt und weder die Aneignungsprozesse noch die Beziehungen in der Gruppe thematisiert, macht kein hinreichendes Angebot zur bewussten Entwicklung methodischer und sozialer Kompetenzen.

Aber auch umgekehrt: Die vorwiegende Ausrichtung des Unterrichts an Methoden und Gruppenprozessen degradiert die Wissensinhalte zum Vehikel der Prozessaneignung. Wir ziehen aus diesen Überlegungen die Konsequenz, dass wir einen Unterricht anstreben, der durch die Einheit von Themen und Prozessen bestimmt wird:

- Unser Unterricht ist immer in einen thematischen Handlungsrahmen eingebettet, z. B. in die Lernsituation „Wir arbeiten in einem Restaurant“. Damit sind die Lerngegenstände nicht identisch mit fachlichen Inhalten, die systematisch abgearbeitet werden. Die traditionelle Ausrichtung des schulischen Lernens an der Fachsystematik konnte den Schülerinnen und Schülern nicht die Schlüsselqualifikationen wie vernetztes und problemlösendes Denken vermitteln, die sie zur Orientierung in ihrer komplexer werdenden Lebens- und Berufswelt brauchen. Deshalb müssen die fachsystematischen Ansätze durch integrative Lernmodelle ergänzt werden. Dies ist in der beruflichen Bildung durch das Arbeiten in Lernfeldern der Fall. Dabei stehen Handlungsfelder mit hohen Realitätsbezügen im Mittelpunkt und das fachliche Ler-

nen tritt in den Dienst der Umsetzung praktischer Aufgabenstellungen. Diese integrativen Lernmodelle erfordern ein anderes methodisches Repertoire.

- Im Unterricht sollen methodische Verfahren der Aneignung und Darstellung von sachlichen Zusammenhängen mit dem Ziel thematisiert werden, Methodenkompetenz aufzubauen. Die immer schnellere Abfolge der Innovationsschübe in Gesellschaft, Wissenschaft und Technik, die den Verfall des positiven Wissens beschleunigt, erfordert die Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten, sich ständig neues Wissen und Können anzueignen. Der herkömmliche Unterricht ermöglicht den Schülerinnen und Schülern nur unzureichend, selbstständig die Aneignungsverfahren zu erproben, die für ein lebenslanges Lernen die Voraussetzung sind. Zugleich werden in der gesellschaftlichen Praxis kooperative Kompetenzen gebraucht, die in der Schule mit der noch immer dominanten Einzelarbeit nicht erworben werden können. Zur Methodenkompetenz gehören die drei Lernebenen des Methodenkönnens, der Methodenreflexion und des Methodentransfers. Auf der Ebene des Methodenkönnens werden Methoden eingeübt, auf der Ebene der Methodenreflexion wird Methodenwissen aufgebaut und auf der Ebene des Methodentransfers finden Anwendungen statt, in denen die Verfahren in der Aneignung neuer Sachverhalte erprobt werden.
- Neben den Themen und Methoden sollen im Unterricht die Gruppenprozesse thematisiert werden. Damit verfolgen wir einen Ansatz des erfahrungsorientierten Lernens unter der Zielsetzung, soziale Kompetenzen zu entwickeln. Erfahrungen, die hier bearbeitet werden, sind nicht nur solche, die die Schülerinnen und Schüler von außen mitbringen, sondern immer auch solche, die in den Lern- und Gruppenprozessen entstehen.

Auf der Grundlage des oben skizzierten pädagogischen Vorverständnisses gehen wir in unserem Projekt von den folgenden Hypothesen aus:

- Mit einem themen- und methodenorientierten Unterrichtskonzept können die Lernkompetenz, die Fähigkeit zur Selbstorganisation, die Kooperations- und Teamfähigkeit sowie die soziale und kommunikative Kompetenz der Schülerinnen und Schüler entwickelt werden.
- Mit aktivierenden und teamfördernden Lernformen können die Motivation, die Eigenverantwortung, die Lerneffizienz und die Lernzufriedenheit der Jugendlichen gesteigert werden.
- In einem akzeptierenden Gruppenklima können die Selbstakzeptanz und die Ich-Kompetenz der Schülerinnen und Schüler erhöht werden.
- Das themen- und methodenorientierte Konzept als Element der Unterrichtsentwicklung kann zum Aufbau einer veränderten Lernkultur beitragen, die förderlich auf die Schulentwicklung ausstrahlt.
- Die Umsetzung des themen- und methodenorientierten Unterrichtskonzepts bewirkt auf der Seite der handelnden Lehrkräfte die Ausdifferenzierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung und die Ausweitung der Fähigkeit zur Selbstreflexion mit dem Ziel, die eigenen subjektiven Theorien aufzuklären.

3. Ausgangslage

Als 1999 die Idee zu diesem Projekt entstand, war die Arbeit in den betroffenen Klassen der Berufsfachschule für Hauswirtschaft sowohl auf Seiten der Schülerinnen und Schüler als auch unter den Lehrkräften geprägt von Frustration und Ratlosigkeit. Auch in der Behörde war rein statistisch von der hohen Abbrecherquote Notiz genommen worden. Wie auch in der Einleitung schon beschrieben, war auffällig, dass sich um diese zweijährigen Berufsfachschulen mit dem Ziel des mittleren Bildungsabschlusses nicht die besseren Hauptschüler bewarben, sondern die eher schwachen, die sich nachgewiesenermaßen oft nicht um einen Ausbildungsplatz bemüht hatten und deren Chancen auf dem örtlichen Arbeitsmarkt auch denkbar gering sind. Die Struktur unserer Schule als sozialpädagogische, hauswirtschaftliche, pflegerische und bekleidungstechnische Berufsschule führt zwangsläufig zu einer zahlenmäßig überwiegend weiblichen Schülerschaft, aber mit zunehmender Verschlechterung der Lage auf dem Arbeitsmarkt drängen auch Jungen in typische Frauenberufe und vergleichbar schwache Jungen in diese eben frauentypischen Berufsfachschulen. Viele dieser Schülerinnen und Schüler kommen gänzlich ohne Ziel, denn unser System der 12-jährigen Schulpflicht hat ihnen auferlegt, nach Abschluss der Hauptschule auch ohne Ausbildungsplatz noch weitere zwei Jahre eine Berufsschule (in Vollzeitform) zu besuchen. Nach ausführlichen Vorgesprächen stellten wir fest, dass sich die Bedingungen vergleichbarer anderer Bildungsgänge im eigenen Haus und in der Handelsschule entsprochen.

Um ein Bild von diesen Klassen zu bekommen, beschreiben wir an dieser Stelle beispielhaft die Klasse, mit der wir schwerpunktmäßig unsere Trainings durchgeführt haben. Sie unterscheidet sich nur marginal von den vorhergehenden Jahrgängen.

Von anfangs 27 Schülerinnen und Schülern

- hatten 10 Schülerinnen und Schüler extreme Sprachschwierigkeiten aufgrund ihrer nichtdeutschsprachigen Herkunft,
- hatten 3 Schülerinnen und Schüler 1-2 eigene Kinder,
- hatten 4 Schülerinnen und Schüler Drogenprobleme,
- erschienen 11 Schülerinnen und Schüler nur zu 60 – 70 % zum Unterricht,
- hatten ca. 20 Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten mit den erwarteten Leistungen und Schlüsselqualifikationen,
- lebten 7 Schülerinnen und Schüler allein, in betreuten Wohngemeinschaften oder in Pflegefamilien.

Fast alle Schülerinnen und Schüler zeigten mehr oder weniger Verhaltensauffälligkeiten im Umgang mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, aber auch mit den Lehrkräften.

Auf der Suche nach den Ursachen stießen wir immer wieder auf Probleme im häuslichen und sozialen Umfeld, denen wir als Lehrkräfte relativ hilflos gegenüberstanden.

Das oben gezeichnete Bild einer Klasse ist nicht ungewöhnlich für diese Schulform und zeigt, dass Lernschwierigkeiten hier nicht nur durch schulische Bedingungen geprägt sind, sondern auch durch das soziale Umfeld – auf welches wir als Lehrerinnen wenig Einfluss haben. Von Anfang an war uns klar, dass wir diese Bedingungen nicht würden ändern können. Keine der Schülerinnen und Schüler erschien uns fähig, mit den vorhandenen Qualifikationen einen Beruf zu ergreifen. Ein hohes Entwicklungspotenzial vermuteten wir aber in der Erweiterung ihres Methodenrepertoires, um sie auf die Forderung der Berufswelt nach lebenslangem Lernen vorzubereiten.

Wollten wir anfangs das gesamte Berufsfachschulwesen umstrukturieren, so wurde uns im Laufe des Vorlaufprojektes sehr schnell klar, dass Änderungen im Lern- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler nur über eine Stärkung der Lern- und Ichkompetenz und ihrer Fähigkeit zu einer gezielteren Lebensplanung zu erreichen wären.

Die Motivation und der Wille zu Veränderungen unter den Kolleginnen war groß, zumal eine Kollegin Erfahrungen aus dem Modellversuch „SOL – Selbstorganisiertes Lernen“ mitbrachte und eine andere Kollegin gerade ein zweijähriges Konflikttraining absolviert hatte. Alle beteiligten Kolleginnen waren sich einig, dass sich der Aufwand lohnte, zum einen, um unsere eigenen Arbeitsbedingungen zu verbessern, zum anderen um die Chancen dieser Jugendlichen am Arbeitsmarkt zu erhöhen.

Zu dem Zeitpunkt konnten wir nicht ahnen, dass in der Mitte unseres Projektes die äußeren Bedingungen von politischer Seite gravierend geändert werden würden. Der Senator für Bildung kürzte mit Beginn des Schuljahres 2001/ 2002 die Dauer dieses Bildungsganges rigoros von zwei Jahren auf ein Jahr. Dieser politische Beschluss hatte starken Einfluss auf unser Konzept, da der Faktor „Zeit mit Schülern“ für unsere Ziele eine nicht unerhebliche Rolle spielte.

4. Ziele des Projekts

Bezogen auf die Hypothesen sowie die oben beschriebene Lernsituation und die konkrete Ausgangslage der Lerngruppe gehen wir in unserem Projekt von den folgenden Zielen aus:

Die Schülerinnen und Schüler lernen

- ihre eigene Arbeit selbstständig zu planen, durchzuführen und auszuwerten,
- die Lern- und Gruppenprozesse selbst zu organisieren,

- ihre methodische Kompetenz zu erweitern, indem sie sich Methodenkönnen und Methodenwissen sowie die Fähigkeit aneignen, Methoden auf neue Sachverhalte zu übertragen,
- mit anderen zu kooperieren sowie ihre soziale und kommunikative Kompetenz zu erweitern,
- ihre eigene Lernentwicklung selbstverantwortlich zu gestalten und ihre Lerneffizienz zu steigern,
- sich selbst und andere differenziert wahrzunehmen und sich selbst und andere in ihrem Dasein zu akzeptieren.

Im Einzelnen bezieht sich das Methodenlernen auf:

- Formen der äußeren Arbeitsteilung in der Großgruppe sowie Formen der inneren Arbeitsteilung in der Kleingruppe,
- Methoden zur Erarbeitung von Texten
- Techniken des Brainstormings und des Clusters,
- Visualisierungstechniken der Moderationsmethode,
- die Planung und Durchführung der Präsentation von Arbeitsergebnissen und Arbeitsprozessen,
- Verfahren der teilnehmenden Beobachtung,
- Verfahren der Methodenreflexion,
- die Selbst- und Fremdeinschätzung von Gruppenprozessen und
- die Erteilung von Rückmeldungen mit dem Ziel, eine Feedback-Kultur zu entwickeln.

5. Didaktisches Konzept

5.1 Lernprinzipien

Unserem Projekt legen wir die folgenden Lernprinzipien zugrunde:

Das Lernen soll

- praxis- und gebrauchswertorientiert sein,
- handlungsorientiert verlaufen,
- produktive Arbeit beinhalten und
- kooperativ durchgeführt werden.

Praxis- und gebrauchswertorientiertes Lernen:

Alle Lerninhalte sind in praktische Arbeits- und Lebenssituationen eingebettet. Die Schülerinnen und Schüler erfahren auf diese Weise, aus welchen Sinnzusammenhängen die Aufgaben kommen und in welchen Handlungsfeldern die erarbeiteten Ergebnisse ihre Anwendung finden. Der Gebrauchswert des Lernens liegt darin, dass die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, mit den von ihnen angeeigneten Kompetenzen neue Sachverhalte zu bearbeiten. Diese doppelte Einsicht in den Sinn des Ler-

nens, die Entstehung der Aufgaben und die Verwendung der Ergebnisse, fördert die Motivation.

Handlungsorientiertes Lernen:

Das handlungsorientierte Lernen kann durch den Grundsatz „Rezeption durch Produktion“ eingelöst werden. Nach diesem Prinzip werden Lerninhalte nicht nur analysiert, sondern um- bzw. ausgestaltet, z. B. Texte in Grafiken, Mind-Maps usw. Durch die Aufgabe zur Umgestaltung erhält der betreffende Text seinen Gebrauchswert darin, das Mittel zur Herstellung des gewünschten Arbeitsergebnisses zu sein. Die Schülerinnen und Schüler können das Lernmotiv entwickeln, den Text instrumentell zu nutzen.

Produktive Lernarbeit:

Die schon angedeutete Um- und Ausgestaltung von Texten kann wie folgt weiter ausdifferenziert werden:

- **Prinzip des Ordners:**
Ordnen des Ungeordneten
Zuordnen von Text- und Bildelementen zueinander
- **Prinzip des Ergänzens:**
(Re-) Konstruktion eines Textes, dem entweder die Einleitung, der Hauptteil oder der Schluss fehlt
- **Prinzip der Umgestaltung:**
Text – Bild
Text – Grafik/Skizze
- **Prinzip der Ausgestaltung:**
Ausgestaltung der Leerstelle eines Textes
- **Prinzip des Perspektivwechsels:**
Spiegelung eines Textes aus wechselnder Sicht der beteiligten Personen
- **Prinzip des Vergleichs:**
(Sub-) Text 1 – (Sub-) Text 2

Kooperatives Lernen:

Grundsätzlich arbeiten die Schülerinnen und Schüler in Gruppen zusammen und beachten dabei das Prinzip der Arbeitsteilung.

Die äußere Arbeitsteilung verlangt einen Unterricht in Gruppen mit einem je anderen Arbeitsschwerpunkt. Der Vorteil gegenüber der arbeitsgleichen Gruppenarbeit besteht

darin, dass die Schülerinnen und Schüler einer Gruppe jeweils einer anderen etwas Neues mitzuteilen haben. Die innere Arbeitsteilung erfordert eine Verteilung von Arbeitsaufgaben innerhalb einer Gruppe.

In unserem Projekt führen wir beide Formen der Gruppenarbeit, die arbeitsgleiche und die arbeitsteilige Variante, durch und achten durchgängig darauf, dass das Prinzip der inneren Arbeitsteilung eingehalten wird.

5.2 Methodische Mittel

Die methodischen Mittel unseres Projekts sind weitgehend identisch mit den Elementen der Moderationsmethode, die wir uns als Methodenkonzept und als Repertoire verschiedener Verfahren angeeignet haben.

Die Moderationsmethode als Methodenkonzept

Traditionell ist das Unterrichtsverständnis durch die Vorstellung geprägt, dass sich Sachverständige auf der einen und Nicht-Sachverständige auf der anderen Seite gegenüberstehen. Den Expertinnen und Experten fällt dann die Aufgabe zu, die anderen zu belehren. Nicht so bei der Moderationsmethode. Das Wort „moderieren“ (lat. moderari) meint ursprünglich „sich zu mäßigen und zurückzuhalten bzw. zu regeln und zu (ver-)mitteln“. Wer also eine Gruppe leitet, belehrt sie nicht, sondern unterstützt sie bei ihrer Problemlösung, wirft Fragen auf und gibt Anregungen. Damit ist die Moderation teilnehmer- und nicht leiterorientiert.

Brainstorming und Clustering

Zunächst werden in einer Arbeitsgruppe nach der Karten-Abfrage-Methode alle spontanen Einfälle zu einem Thema gesammelt, ohne dass ein Gedanke bzw. ein Gruppenmitglied kritisiert werden darf. Es muss vermieden werden, durch eine voreilige Kritik den Gedankenfluss zu kanalisieren und zu blockieren. Sodann versuchen die Schülerinnen und Schüler die Ideen nach übergreifenden Gesichtspunkten zu ordnen. Zusammengehörende Stichpunkte werden so zu Gedankenfeldern vernetzt, dass zu dem gestellten Thema eine strukturierte Stoffsammlung entsteht. Indem dieses Verfahren von der Sammlung einzelner Ideen zu Clustern als Ideenbündeln und zur Begriffsbildung fortschreitet, kann es als induktiv bezeichnet werden.

Mind-Mapping

Eine weitergehende Möglichkeit, ein Thema zu strukturieren, stellt das „Mind-Mapping“ dar. Das Rahmenthema wird in Unterthemen gegliedert und in Form einer Ideen-Karte visualisiert.

Das zentrale Thema wird im Mittelfeld eines Plakates notiert, während den „Seitenwegen“ die Unterthemen und den auslaufenden Verästelungen die Fakten und Einzelmerkmale eines Sachverhalts zugeordnet werden. Dieses Verfahren, die zentralen Aspekte eines Themas in einzelnen Merkmalen zu konkretisieren, kann als deduktiv bezeichnet werden. Die freie Form des „Mind-Mappings“ dient der Strukturierung eigener Themen. Daneben kann diese Methode auch zur Textanalyse eingesetzt werden. Dann müssen um die zentrale Textaussage im Mittelfeld der „Mind-Map“ herum die weiteren Handlungsstränge bzw. Gedankengänge in Form von „Seitenarmen“ gruppiert werden. Diesen wiederum ordnen die Schülerinnen und Schüler die jeweiligen näheren Bestimmungen zu, die sie bei der Textanalyse herausgefunden haben. Indem die Darstellungsform „Text“ in die visualisierte Darstellungsform „Mind-Map“ übertragen wird, werden Ziele der produktiven Textarbeit erfüllt. Die Herstellung einer neuen Darstellungsform kann nur gelingen, wenn die Leserinnen und Leser sich die gegebene Urfassung geistig so angeeignet haben, dass sie sie in eine Visualisierung umstrukturieren können.

Problemwolke

Bei der „Problemwolke“ kommt gegenüber der „Mind-Map“ hinzu, dass über die Visualisierung der Kernaussagen eines Textes hinaus diese aus der unterschiedlichen Sicht der Beteiligten gespiegelt werden. Dazu wird die zentrale Fragestellung im Mittelfeld des Plakates in eine Problemwolke hineingeschrieben, der in den Textfeldern darum herum die wechselnden Perspektiven einzelner Personen oder Gruppen zugeordnet werden. Wiederum entsteht eine Lernsituation, in der alle Denkbewegungen durch das Merkmal der Umstrukturierung gekennzeichnet sind.

Leerstelle

Texte enthalten explizite und implizite Aussagen über Personen, Situationen und Sachverhalte. Während explizite Aussagen ausdrücklich benannt und den Leserinnen und Lesern unmittelbar mitgeteilt werden, sind implizite Aussagen indirekte Mitteilungen, die sozusagen nur zwischen den Zeilen angelegt sind und aus dem Kontext erschlossen

werden müssen. Eine „nichtdurchgeführte“ Textstelle wird als Leerstelle bezeichnet. Methodisch können die Leerstellen eines Textes so genutzt werden, dass die Schülerinnen und Schüler im Zuge einer produktiven Textarbeit die impliziten Aussagen ausgestalten müssen.

Präsentationsformen

Prinzipiell können die Präsentationsformen nach ergebnis- und prozessorientierten Modellen unterschieden werden. In einer ergebnisorientierten Präsentation werden z. B. alle Resultate einer Einzel- bzw. Gruppenarbeit in Form einer fertigen visualisierten Darstellung vorgezeigt. Nicht so bei einer prozessorientierten Präsentation, die nach dem so genannten Aufbaumodell verläuft: Während z. B. eine Gruppe vorträgt, fügt sie die visualisierten Informationen nach und nach in ein vorbereitetes Leerschema ein, sodass die Klasse nachvollziehen kann, wie sich das Gesamtergebnis aus den Einzelergebnissen zusammensetzt und wie der Arbeitsprozess verlaufen ist. Das „Publikum“ muss nicht die ganze Informationsmenge auf einmal aufnehmen, sondern kann sie sich schrittweise aneignen.

6. Das Trainingsprogramm

Das von uns entwickelte und durchgeführte Trainingsprogramm gliedert sich in drei Trainingseinheiten, in die „Einführung“ sowie die beiden Bausteine „Produktive Textarbeit“ und „Präsentationstechniken“. Zur Evaluation bedienten wir uns der Mittel Fragebogen, kategorisierte Beobachtung, teilnehmende Beobachtung und Interview. Schon in der Einführungswoche strebten wir an, einen methodischen Grundstock zu legen, der dann in den weiteren Trainingseinheiten intensiviert und ausgebaut wurde.

6.1 Die Einführungswoche

Die Einführung des Trainingsprogramms erfolgte in der ersten und zweiten Schulwoche. Ziel war, uns hier eine Bestandsaufnahme der IST-Situation der Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Anwahl der BFS-Hauswirtschaft, ihres mitgebrachten Methodenrepertoires, ihres Verhaltens in der Gruppe und ihrer Furcht vor möglichen Hürden zur Erreichung des Realschulabschlusses festzuhalten. Dazu bedienten wir uns verschiedener Methoden, die wir im Folgenden kurz anreißen und weiter unten ausführlich beschreiben.

Über ein *Werteplakat* ordneten die Schülerinnen und Schüler Gründe bezüglich ihrer Klassenwahl in ein vorgegebenes Raster. Der Stand ihrer Methodenkompetenz wurde auf den Ebenen des Methodenkönnens und der Methodenreflexion mit Hilfe eines Fragebogens ermittelt. Das Verhalten der Schülerinnen und Schüler in der Gruppe beobachteten wir während der Arbeitsphasen bei der Anwendung der Methode Glasgow, bei der sich die Schülerinnen und Schüler inhaltlich sehr kreativ mit dem Thema „Wir arbeiten in einem Restaurant“ auseinander setzen mussten. Über die Methode „*Hürdenlauf*“ gelang es den Schülerinnen und Schülern mögliche Hürden zur Erreichung ihres Ziels für sich sichtbar zu machen.

Die Schülerinnen und Schüler wurden in der Einführungswoche erstmals mit der Methode des Mind-Mappings und des Clusters, verschiedenen Präsentationsmethoden, verschiedenen Feedback-Methoden und verschiedenen Methoden des Evaluierens konfrontiert. Die Sozialformen wechselten je nach Aufgabe zur Einzel-, Partner-, Gruppen- und Gesamtgruppenarbeit. Der Anteil der Gruppenarbeit überwog in der Einführungswoche. Dadurch konnten wir mitgebrachte soziale Verhaltensmuster der Schülerinnen und Schüler beobachten, ein Gefühl von Teamarbeit bei ihnen hervorrufen und erste soziale Kontakte in der neuen Klassengemeinschaft fördern.

Die Dichte des methodischen Spektrums war von dem Ziel getragen, den Schülerinnen und Schülern eine erste Vorstellung von dem zu vermitteln, was sie in den nächsten zwei Jahren begleiten würde: ein methodenorientiertes und selbstorganisiertes Lernen.

Als Einstieg in den Bereich Planung und zur Umsetzung unseres Zieles, bei den Schülerinnen und Schülern Lerninteresse anhand selbstgewählter Themen zu wecken, begannen wir in der zweiten Schulwoche an einem gemeinsamen Arbeitstag einen Arbeitsplan für die Fächer Fachtheorie, Präsentation & Service und Deutsch anzufertigen. Über die Methode ‚Arbeitsplanerstellung‘ wurde zunächst der mögliche Inhalt der Fächer herausgearbeitet und im Anschluss in den jeweiligen Fächern ausgewählt, mit welchem Thema die Klasse sich in den nächsten vier Wochen beschäftigen möchte.

Durchführung

Zur Durchführung der Einführungswoche setzten wir uns die folgenden Rahmenbedingungen:

- Die Arbeitszeit war täglich von 7.55-13.00 Uhr.
- Pausenzeiten wurden entsprechend den Arbeitsphasen eingerichtet.
- Für die Schülerinnen und Schüler standen Obst, Säfte und Mineralwasser bereit.
- Wir hielten uns jeden Tag im gleichen Raum auf.
- Es waren immer mindestens zwei Lehrkräfte anwesend.

- Es führten mindestens zwei Kollegen während der Durchführung der Methode Glasgow eine kategorisierte und/oder teilnehmende Beobachtung durch.

Wir informierten die Schülerinnen und Schüler nach einer allgemeinen Vorstellung aller in dieser Klasse unterrichtenden Lehrkräfte über unsere Beteiligung an der Schulbegleitforschung. In einem kurzen Abriss referierten wir über die Arbeitsweise des selbstorganisierten Lernens und den Versuchscharakter, dem Lehrer wie Schüler in diesem Projekt ausgesetzt sind.

Die Methoden ‚Wertepokal‘, ‚Fragebogen zur Methodenkompetenz‘, ‚Glasgow‘ unter dem Titel ‚Wir arbeiten in einem Restaurant‘ und ‚Hürdenlauf‘ waren eingebettet in Kennenlernspiele, eine Schulrallye, einen ‚Vertrag mit mir selbst‘, Konzentrationsspiele, die Herstellung von Hefemasken, ein gemeinsames Frühstück, etc. .

Feedback-Methoden wendeten wir am Ende eines Tages, am Schluss der Einführungswoche und nach Beendigung der Methode Glasgow an.

Ergebnisse

Den Schülerinnen und Schülern gelang es schnell, das neue Konzept anzunehmen. Es wurde bei keiner Aktivität eine absolute Verweigerung registriert. Im Gegenteil, die Schülerinnen und Schüler fühlten sich als etwas Besonderes, da sie als Projektklasse ausgewählt wurden.

Die ständige Präsenz mehrerer Lehrkräfte - auch in den Pausen - stärkte das Gemeinschaftsgefühl zwischen Lehrenden und Lernenden und förderte ein in dieser Phase schnell wachsendes Vertrauen. Das zeigte sich z. B. auch in der Annahme der aufgestellten Lebensmittel, an denen sich die Schülerinnen und Schüler von Tag zu Tag mehr und selbstverständlicher bedienten.

Die Vielfalt unterschiedlicher Aktivitäten wurde manchmal zögernd aufgenommen, weil vieles neu war. Aber die Bereitschaft zum Ausprobieren war vorhanden.

Schwerpunkt der Einführungswoche war die Methode Glasgow, die an drei Tagen in einem größeren Block erprobt wurde und erst innerhalb der ersten Unterrichtswoche beendet werden konnte. Eine feststehende, fortführende Methode in dieser Woche erwies sich als sinnvoll. Zum einen gab es dadurch schon feste Gruppen, die miteinander arbeiteten, zum anderen erlebten die Schülerinnen und Schüler Vertrautheit und notwendiges Durchhaltevermögen. Die Methode Glasgow wurde streckenweise von den Schülerinnen und Schülern als zu kindlich bezeichnet, da hier viel gebastelt wurde. Die kategorisierte Beobachtung stellte sich als sehr aufwändig, das Schema als nicht für jede

Situation geeignet heraus. Andererseits wiesen die Beobachtungen die Verhaltensmuster der einzelnen Schülerinnen und Schüler relativ gut aus und ermöglichten es den Lehrkräften entsprechende Hinweise in die Gruppen zu geben.

Die Feedback-Methoden ‚Sprechstein‘ und ‚Das Gelbe vom Ei‘, die abwechselnd den Tag beendeten, gaben jedem einzelnen Schüler Raum. Am Ende der Woche fand ein offenes Feedback – einen persönlichen Gegenstand in die Mitte werfen - zu den verschiedenen Stationen der Einführungswoche statt. Die Offenheit erwies sich als sehr ungünstig, da Meinungsführer den Rest der Gruppe in ihrer Entscheidung beeinflussten. Zur Reflexion der Methode Glasgow wurde ein spezielles Feedback angefertigt.

Trotz der vielen Aktivitäten und deren Annahme von den Schülerinnen und Schülern hörten wir immer wieder die Frage: Wann fangen wir denn mit dem Unterricht an?

Reflexion

Die Einführungswoche zu Beginn eines neuen Schuljahres soll weiter bestehen bleiben. Als positiv erwies sich die ständige Präsenz von mindestens zwei Lehrkräften bzw. einer Lehrkraft und der wissenschaftlichen Begleitung. Die Teamarbeit der Lehrkräfte hatte Vorbildcharakter für die Schülerinnen und Schüler. Beibehalten werden sollten auch die variablen Pausenzeiten, der täglich gleiche Klassenraum, das Nahrungs- und Getränkeangebot, die abwechselnde Zusammenstellung an Aktivitäten.

Verbessert werden sollte die Reihenfolge. Damit die Schülerinnen und Schüler von Anfang an das Gefühl vermittelt bekommen, dass sie sich in einer Schule mit Ordnung und Regeln befinden, ist es sinnvoll, die Klassengeschäfte mit Hausordnung, Fehlzeitenregelung etc. an den Anfang der Einführungswoche zu setzen. Auch deshalb sollte sich die tägliche Arbeitszeit nach ihrem wirklichen Stundenplan richten. Ebenso sollten Klassenregeln am Anfang der Woche erarbeitet werden.

Die Methode Glasgow sollte als gesondertes Projekt in das Schuljahr integriert werden. An deren Stelle könnte z. B. das Aufstellen eines Arbeitsplanes in mehreren Fächern oder/und der Baustein Textarbeitsmethoden aufgenommen werden. Damit würde man auch dem Wunsch der Schülerinnen und Schüler gerecht werden ihnen einen deutlichen Bezug zu den Inhalten des Schuljahres herzustellen. Die unterrichtenden Lehrkräfte hätten den Vorteil, auf die vermittelten Grundtechniken im eigenen Unterricht zurückgreifen zu können.

Die Feedback-Methoden sollten so gestaltet sein, dass jede Schülerin und jeder Schüler für sich arbeitet und sich nicht aus Unsicherheit von anderen in seiner Entscheidung beeinflussen lässt.

6.1.1 Werteplakat

(= *Visualisieren von Gründen, warum die Schülerinnen und Schüler diesen Bildungsgang besuchen*)

Durchführung

Jede Schülerin und jeder Schüler erhält fünf Zettel (vgl. Anlage 1) in einer jeweils anderen Farbe. Jede Farbe ist einem der folgenden Bereiche zugeordnet: Sicherheit durch Freundschaft, Einstieg in die Arbeitswelt, Interessen/ Neigung, bessere Ausbildungschancen, Schulabschluss. Auf denzetteln stehen zu jedem Bereich etwa zehn Aussagen mit möglichen Gründen, warum die Schülerinnen und Schüler diesen Ausbildungsgang gewählt haben könnten. Die Schülerinnen und Schüler können alternativ in freie Felder eigene Formulierungen schreiben.

Von den Aussagen darf jede Schülerin und jeder Schüler insgesamt fünf auswählen, die für ihn zutreffend sind. Dabei ist es egal, aus welchen Bereichen die Aussagen stammen. Es können also auch alle gewählten Aussagen aus einem Bereich kommen. Die gewählten fünf Aussagen schneiden die Schülerinnen und Schüler aus und kleben sie auf ein vorbereitetes Plakat (vgl. Anlage 1). Die Gründe, die für die Wahl des Bildungsganges sehr zutreffend sind, werden in den Kernbereich geklebt. Aussagen, die nicht so bedeutsam sind, werden im Randbereich eingeordnet.

Anmerkung: Es ist wichtig sowohl auf dem Plakat als auch bei den ausgeteilten Zetteln mit Farben zu arbeiten, damit die Schülerinnen und Schüler die ausgeschnittenen Aussagen beim Aufkleben wieder dem richtigen Bereich zuordnen können.

Im Kernbereich steht durch die Aufteilung nur wenig Platz zur Verfügung. Möglicherweise werden Aussagen deshalb weiter nach außen geklebt, so dass es zu leichten Verfälschungen kommen kann.

Ergebnisse

Insgesamt wurden 95 Aussagen von 19 Schülerinnen und Schülern aufgeklebt. Die Gründe für den gewählten Bildungsgang setzen sich aus folgender Steigerung zusammen: Der Bereich Sicherheit durch Freundschaft war mit acht Aussagen am schwäch-

sten vertreten, gefolgt von zwölf Aussagen für den Bereich Einstieg in die Arbeitswelt. Auffällig stärker angenommen war der Bereich Interessen/ Neigung mit 22 Aussagen und der Bereich bessere Ausbildungschancen mit 24 Aussagen. Als Spitzenreiter erwies sich der Bereich Ausbildungschancen mit 29 Aussagen.

Bei der Auswertung wurde das Plakat in einen Kernbereich und einen Randbereich unterteilt. Diese Unterteilung erfolgte durch Halbierung des Durchmessers. Bei der Einteilung in Randbereich und Kernbereich fällt auf, dass zwei Drittel der Kernaussagen aus den Bereichen bessere Ausbildungschancen und Schulabschluss stammen. Auffällig oft wurden Aussagen mit dem Begriff Realschulabschluss gewählt.

Reflexion

Die Vermutung, dass viele Schülerinnen und Schüler durch den Besuch der BFS-H einen Realschulabschluss erlangen möchten, bestätigt sich. Freundschaften spielen eine wesentlich geringere Rolle, als wir Lehrerinnen angenommen haben. Unsere Vermutung, dass Schülerinnen und Schüler den Einstieg in die Arbeitswelt vermeiden wollen, bestätigt sich nicht. Im Gegenteil: Mit der Verbesserung ihres Bildungsniveaus erhoffen sie sich eine Chance, in die Arbeitswelt aufgenommen zu werden. Doch unsere Erfahrung zeigt, dass auch ein durchschnittlich guter Realschulabschluss keine Garantie für einen Ausbildungsplatz ist. Deshalb ist es sinnvoll, den Jugendlichen eine „lebensweltorientierte Jugendberufshilfe“ (Krafeld 1999) mit auf den Weg zu geben, die - sehr verkürzt - sich u.a. an der Förderung von Kompetenzen und dem Herausfinden von Stärken orientiert. In diesem Sinne unterstützt unser Projektansatz das von Krafeld geforderte Ziel.

6.1.2 Methodenkompetenzabfrage

Durchführung

Die Schülerinnen und Schüler füllen in Einzelarbeit einen Fragebogen zur Methodenkompetenz (vgl. Anlage 2) aus. Zwischenfragen, z.B. ‚Was ist eine Collage?‘, werden von anderen Schülern und der Lehrkraft nicht beantwortet. Die einzelnen Methoden werden auf der Ebene des Methodenkönnens: ‚... kenne ich‘, ‚... kenne ich nicht‘, und der Ebene der Methodenreflexion: ‚...kann ich anderen erklären‘, abgefragt.

Ergebnisse

Besonders deutlich wurde hier eine Grenzziehung zum einen zwischen Lerntechniken und zum anderen zwischen Entspannungs- und Konzentrationsübungen. So finden sich letztgenannte eindeutig in der Spalte ‚... kenne ich nicht‘ wieder, während Techniken zum Aneignen, Üben und Wiederholen von Inhalten überwiegend in der Spalte ‚... kenne ich‘ angekreuzt wurden. Die Spalte ‚... kann ich anderen erklären‘ wurde bei 35 Methoden überhaupt nicht angekreuzt, und 21 Methoden erhielten einen, maximal zwei Treffer – ‚Memory‘ war die absolute Ausnahme und hat hier mit vier Ankreuzungen die höchste Quote erzielt.

Reflexion

In die Reflexion fließen die Nennungen der Schülerinnen und Schüler, der Aufbau des Fragebogens und die Anwendung/ Wiederholung des Fragebogens ein.

Nennungen der Schülerinnen und Schüler: Interessant ist hier ihre Selbsteinschätzung. Methoden mit ganz speziellen Fachbegriffen, wie z.B. Gordischer Knoten, Regentropfenmassage, ... bis 20 zählen, wurden von den Schülerinnen und Schüler zu fast hundert Prozent als ‚... kenne ich nicht‘ angekreuzt. Bei der Anwendung der Methoden im späteren Unterricht äußerten dann einige, dass ihnen diese nicht ganz unbekannt sei. Umgekehrt haben die Schülerinnen und Schüler Methoden aus dem Bereich Lerntechniken, wie ‚das Wichtigste aus Texten schreiben‘, ‚in einer Bibliothek etwas Bestimmtes suchen und finden‘, zu fast hundert Prozent im Bereich ‚... kenne ich‘ angekreuzt – doch Kennen und Können klaffen hier weit auseinander, was uns Lehrkräften im Unterrichtsprozess deutlich wurde.

Der Aufbau des Fragebogens: Die vollständige Vermittlung von Methodenkompetenz ist ein Gefüge auf drei Lernebenen: Methodenkönnen, Methodenreflexion und Methodentransfer (vgl. Pkt.2 dieser Arbeit). Dementsprechend müssten die Spalten so bezeichnet werden: ‚Ich wende diese Methode an‘, ‚Ich kann die Struktur dieser Methode anderen erklären‘, ‚Ich kann diese Methode in verschiedenen Fächern an unterschiedlichen Aufgaben anwenden‘. Eine knappe Einteilung wäre: Anwendung/ Reflexion/ Transfer. Zur besseren Übersicht wäre es auch gut, die Methoden nach ihrem Charakter in Aneignung, Üben, Wiederholen, Entspannung, Konzentration etc. einzuteilen. Dadurch würde den Schülerinnen und Schülern bewusst, dass für das ‚Lernen lernen‘ ihnen ein Pool an Methoden zur Verfügung steht.

Die Anwendung/Wiederholung des Fragebogens: Der Fragebogen wurde am Anfang des Schuljahres in der Einführungswoche ausgeteilt und nach zwei Jahren, kurz vor der Prüfung abermals. Der Einsatz am Beginn des Schuljahres verdeutlicht den Schülerinnen und Schülern, dass das Lernen von Methoden ein Schwerpunkt ihres Unterrichts sein wird. Mit einer kontinuierlicheren Abfrage könnte man vielleicht Neugierde bei den Schülerinnen und Schülern auf die anderen Methoden wecken bzw. sie dazu motivieren, Erfolg für sich zu verbuchen, weil sie eine Spalte ankreuzen können, die bisher leer blieb.

6.1.3 Hürdenlauf

Durchführung

Die Durchführung des Hürdenlaufs lehnt sich stark an dessen Darstellung im Schulbegleitforschungsbericht ‚Training sozialer Fähigkeiten mit Jugendlichen in der Berufsschule‘ (Projekt 37) an.

Jede Schülerin und jeder Schüler bekommt einen Schülerbogen, auf dem ein Hürdenlauf gezeichnet ist und einige Hürden zum Ausschneiden (vgl. Anlage 3). Aufgabe ist, sich zu überlegen: Was ist mein Ziel? Welche Hürden muss ich bis dahin nehmen? Die Hürden werden auf die Leerfelder geschrieben und ausgeschnitten. Die Lehrkraft hat ein Wachstuch vorbereitet, auf dem jeder seine eigene Strecke hat und die Hürden einkleben kann. Das Wachstuch wird im Klassenraum aufgehängt. Im Laufe der gemeinsamen Schulzeit wird der Hürdenlauf immer wieder thematisiert und angepasst. Die Variabilität in der Gestaltung des gemeinsamen Hürdenlaufs eröffnet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Hürden zu bewältigen, d.h. abzunehmen oder Hürden aufzuschieben, d.h. höher zu kleben oder neue Hürden aufzustellen. Die Hürde ‚Praktikum‘ wurde von uns vorgegeben und sollte ein möglichst frühes Erfolgserlebnis bringen und somit zur gemeinsamen Entfernung einer Hürde bei allen führen.

Anmerkung: Die Kennzeichnung der eigenen Strecke sollte möglichst durch ein anonymes Zeichen erfolgen, da das Wachstuch ausgehängt wird.

Ergebnisse

Von 16 anwesenden Schülerinnen und Schülern nannte nur einer das Ziel ‚Abschluss BGJ‘, alle anderen den Realschulabschluss.

Die einmalige Nennung der Hürden Unterforderung, Politik, Regelmäßigkeit, ‚ich will nicht faul sein‘, private Situation weist auf die sehr individuellen Schwierigkeiten der

Schülerinnen und Schüler hin. Das Fach Englisch wird nur von zwei Schülerinnen und Schülern als Hürde benannt. Viele Stunden und Sport sind jeweils mit vier Hürden vertreten, Mathematik mit fünf. Von knapp der Hälfte der Schülerzahl werden die Hürden Pünktlichkeit, Mitmachen und Vorbereitung auf die Prüfung benannt.

Bis auf die Vorbereitung auf die Prüfung – platziert an das Ende des zweiten Schuljahres – setzten alle Schülerinnen und Schüler ihre Hürden direkt an den Anfang des ersten Schuljahres.

Reflexion

Anfänglich hatten die Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten, sich auf diese Methode einzulassen. Sie haben dann aber doch lange und überwiegend allein überlegt, wie sie die Blanko-Hürden benennen. Angst, ihre Probleme öffentlich zu machen, bestand nach unserer Beobachtung überhaupt nicht. Die relativ häufige Nennung der Hürde ‚Mitmachen‘ bestätigt unsere Beobachtung aus vorherigen Berufsfachschulklassen, dass sie sich im Unterrichtsgeschehen eher passiv verhalten, aber offensichtlich wissen, dass sie diesen Umstand ändern müssen, um in der Schule Erfolg zu haben. Mathematik wird als Problemfach genannt, allerdings hatten wir eine häufigere Nennung des Faches Englisch als Hürde erwartet. Viele nichtdeutschsprachige Schülerinnen und Schüler haben signifikante Probleme in der Fremdsprache Englisch, scheinen das aber nicht als hinderlich auf dem Weg zu einem höheren Schulabschluss zu betrachten.

Zur Methode: Den Schülerinnen und Schüler wurden ihre Hürden bewusst, die latent schon Jahre ihre Schulkarriere begleiten. Der sichtbare Vergleich mit anderen Schülerinnen und Schüler trug dazu bei, dass das Abnehmen einer Hürde vom Rest der Klasse bejaht werden musste.

Die kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Hürden erhöhte die Planungs- und Organisationskompetenz der Schülerinnen und Schüler.

6.1.4 Methode Glasgow

Durchführung

Die Methode Glasgow entstand in schottischen Grundschulen. Das Konzept beruht auf der Arbeit an einer Thematik, die unmittelbaren Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hat. Der ganzheitliche Unterrichtsansatz dieser Methode ist ein Instrument, „durch das Schülerinnen und Schüler ermutigt werden zu diskutieren, zu fragen, zu re-

flektieren, sich zu erinnern, etwas herauszufinden, zu spekulieren, zu vermuten, Probleme anzugehen und Lösungen vorzuschlagen, anhand von Begleitmaterialien und anderen Quellen nachzuforschen, zu lesen und dann Karten und Pläne zu erstellen, mit Computern umzugehen, Erfahrungen und Informationen mit anderen auszutauschen, usw.“ (Bell 1994). Mit Hilfe der Methode Glasgow verfolgten wir das Ziel, Elemente der Moderationsmethode anzuwenden und selbstorganisiertes Lernen bei den Schülerinnen und Schülern zu initiieren.

Die Klasse wurde in vier Zufallsgruppen von vier bis fünf Personen geteilt. Da die Schülerinnen und Schüler den Bildungsgang Hauswirtschaft angewählt haben, griffen wir die Thematik „Wir arbeiten in einem Restaurant“ auf. Die Gesamtdarstellung der umfassenden Methode ist in der Anlage detailliert aufgeführt (vgl. Anlage 4).

Der Ablauf der Methode erfolgt in fünf Sequenzen: Gestaltung der Umgebung, Rollenerarbeitung, Steckbriefe schreiben lassen, Situationen spielen (Story-line) und dem Abschluss: Ein Experte berichtet und steht zur Beantwortung von Fragen bereit. Jede Sequenz ist eingeteilt in die Bereiche Schlüsselfragen, Aktivitäten, Material. So wurden z.B. innerhalb der Sequenz Rollenerarbeitung von den Schülerinnen und Schülern Schlüsselfragen formuliert: Wie viel Mitarbeiter hat unser Restaurant? Wer hat welche Rolle? etc. Dann suchte sich jedes Gruppenmitglied eine Person aus, die sie in dem Betrieb sein möchte, bastelte diese Person als Puppe und stellte sich als diese Person der Gesamtgruppe vor.

Die Sequenzen und Aktivitäten wurden von uns vorgegeben, in der Mitte des Raumes war ein großer Tisch mit einem Berg verschiedener Materialien angefüllt. Die Schlüsselfragen mussten die Schülerinnen und Schüler größtenteils selbst formulieren. Am Ende einer jeden Sequenz musste jede Gruppe ihre Ergebnisse präsentieren. Um erste Einblicke in mögliche Gruppenarbeitserfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu bekommen, haben wir in den Arbeitsphasen der Methode Glasgow eine kategorisierte und z.T. freie Beobachtung durchgeführt. Für diese Beobachtung wurden mindestens zwei zusätzliche Lehrkräfte benötigt.

Die Arbeitsphasen der Methode Glasgow beanspruchten einen zeitlichen Rahmen von ca. zweieinhalb bis drei Stunden und fanden in der Einführungswoche an drei Vormittagen statt. Die Sequenzen vier und fünf wurden in der zweiten Unterrichtswoche in den Unterricht integriert.

Ergebnisse

Es entstanden vier unterschiedliche Restaurants, in denen Personen mit oft gleicher Rolle – z.B. Chef, Koch/Köchin, Azubi etc.- arbeiteten. Jede Schülerin und jeder Schüler hat sich eine Puppe gebastelt, einen Steckbrief für diese erstellt und sich als diese Person der Klasse vorgestellt. Durch den jeweiligen Steckbrief zu einer Person kamen die unterschiedlichsten Charaktere zum Vorschein. Das Betriebsklima richtete sich nach der Mitarbeiterzusammensetzung und den unterschiedlichen Charakteren. Entsprechend traten Konflikte auf, die in Rollenspielen von den Schülerinnen und Schülern gelöst wurden. Das Planspiel endet mit einer Expertenbefragung, für die wir in ein bekanntes Bremerhavener Hotel eingeladen wurden. Während des Prozesses wurden offene Fragen gesammelt, die hier beantwortet wurden. Die angefertigten Restaurants, einige Puppen und Speisekarten wurden in der Schule in einem Schaukasten ausgestellt.

Der kategorisierten und freien Beobachtung können wir folgende Ergebnisse entnehmen: Während der Gruppenarbeitsphasen arbeiteten nicht alle Schülerinnen und Schüler im Team. Es gab Gruppen, in denen die Schülerinnen sich auf den einzigen Jungen in der Gruppe verließen, einfach weil er ein Junge ist. In einer anderen Gruppe übernahmen zwei Freundinnen die Leitung. Ebenso fielen unsichere oder aktiv denkende aber zurückhaltende oder gedanklich abwesende Schülerinnen und Schüler in den Gruppen sofort auf.

Reflexion

Schülersicht:

Die Schülerinnen und Schüler erhalten einen Fragebogen zum Unterricht „Wir richten ein Restaurant ein“ (vgl. Anlage 4). Ein Drittel der Schülerinnen und Schüler fanden das Planspiel interessant, zwei Drittel mittelmäßig. Als gut wurde besonders das Rollenspiel eingeschätzt. Bemängelt haben die Schülerinnen und Schüler die Herstellung der Puppen. Das war ihnen eine zu kindliche Darstellung, sie möchten als Erwachsene behandelt werden.

Kommentar: Die Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler und die Fremdwahrnehmung über die beobachtenden Lehrkräfte klaffen hier weit auseinander. Von den beobachtenden Lehrkräften wurden die Schülerinnen und Schüler in allen Praxisphasen engagiert arbeitend wahrgenommen.

Reflexion der Gruppenarbeit:

Jede Gruppe erhielt ein Auswertungsplakat, - ähnlich einer Zielscheibe -, jede Schülerin und Schüler verschiedenfarbige Klebepunkte. Während der Aufzählung ausgewählter Gruppenmerkmale klebte jedes Gruppenmitglied mit der entsprechenden Farbe seine Punkte ins Plakat. So wurde sichtbar, dass viele Gruppen die Gruppenintegration und das gegenseitige Helfen positiv einschätzten, während ein zielstrebiges Arbeiten noch verstärkt gelernt werden muss.

Reflexion der Methode Mind-Map:

Die Merkmale des Mind-Mappings und dessen Funktion im Lernprozess wurden von allen Schülerinnen und Schülern erkannt.

Lehrersicht:

Die Schülerinnen und Schüler wurden in allen Phasen der Methode Glasgow aktiv am Entstehungsprozess beteiligt, sei es in Gruppenarbeitsphasen, bei der Einzelarbeit (Rolle, Steckbrief) oder im Rollenspiel. Alle Handlungsprodukte (Restaurant, Puppen etc.) trugen zur Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit der jeweiligen Sache bei. Die Methode lebt vom fortlaufenden Prozess, so dass z.B. Themen für Rollenspiele sehr kurzfristig vorbereitet werden konnten.

Die kategorisierte und freie Beobachtung (vgl. Anlage 4) war sehr personal- und zeitaufwändig. Schon während des Gebrauchs fiel uns auf, dass das vorgegebene Raster in manchen Arbeitsphasen nicht unserem Vorhaben diene. Sinnvoller erscheint uns hier eine Reflexion mit Fragebogen, die innerhalb der eigenen Gruppe von den Gruppenmitgliedern gemeinsam und/oder von jeder Schülerin und jedem Schüler allein ausgefüllt wird. Auf der Basis der Selbstreflexion könnte ein Gruppenprozess initiiert werden, der über die Fremdbeobachtung von Lehrern und wissenschaftlicher Begleitperson nicht angestoßen wurde.

Da das Planspiel von den Schülerinnen und Schülern nicht als wirklichkeitsnah und als zu kindisch empfunden wurde und wir oft die Frage hörten, wann wir mit richtigem Unterricht anfangen würden, planen wir für die nächste Einführungswoche unsere beiden Bausteine ‚Produktive Textverarbeitung‘ und ‚Präsentationstechniken‘ ins Programm zu nehmen. Diese Arbeitstechniken benötigen die Schülerinnen und Schüler für ihre weitere Tätigkeit und ihnen wird vermittelt, wie der größte Teil des Unterrichts gestaltet sein wird.

6.1.5 Erstellen eines Arbeitsplans

Durchführung

Eine schnelle Übersicht über den Ablauf dieser Einheit finden Sie im Anhang (vgl. Anlage 5).

Die Schülerinnen und Schüler sollten in drei Unterrichtsfächern einen Arbeitsplan erstellen. Wir wählten die Fächer, die wir selbst unterrichten: Fachtheorie, Präsentation & Service und Deutsch. Jede Lehrerin erstellte mit den unterschiedlichsten Materialien zu ihrem Fach einen Arbeitstisch, eine thematische Werkstatt.

Die Klasse wurde nach dem Zufallsprinzip in drei Gruppen aufgeteilt und jeweils einem Fach zugeordnet. Die Gruppen arbeiteten parallel zueinander. Begonnen wurde mit einem angeleiteten Brainstorming. Die Schülerinnen und Schüler schrieben Vorstellungen, Ideen, Begriffe auf eine Karte. Im nächsten Schritt clusterten sie die Karten nach verschiedenen Arbeits- bzw. Themenfeldern. Die Lehrkräfte stellten verschiedene Darstellungsformen für die Präsentation vor – Baum, Sonnen, Arbeitsblätter (Jürgensen 2000), die von den Gruppen übernommen wurden. Nach der Fertigstellung der Mind-Map stellte jede Gruppe ihre vor. Die Lehrkräfte achteten darauf, dass die Präsentation von allen Mitgliedern der Gruppe anteilmäßig übernommen wurde.

Im nächsten Schritt wählten die Schülerinnen und Schüler drei Themen aus ihrer Mind-Map, die bei ihnen besonderes Lerninteresse weckten bzw. die für den Start in dieses Fach wichtig waren. Zu diesen Themen erstellten die Schülerinnen und Schüler einen Fragenkatalog mit mindestens zehn Fragen. Im Fachunterricht sollte dann anhand des Fragenkatalogs ein Arbeitsplan für die nächsten vier Unterrichtswochen erstellt werden. Der Tag endete mit einer Prozessanalyse, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeits- und Vorgehensweise reflektierten.

Ergebnisse

Präsentation und Service: Die 'Sonnen' enthielten im Zentrum den Themenbereich und als 'Strahlen' ihre inhaltliche Zuordnung: Besteck (Kellen, Suppenkelle, Austern-Besteck, Besteck, Schneckengabel, Salatgabel), Geschirr (Kaffeegedeck, Soßenkanne, Cloche, Tablett, Platzteller, Warmhalteplatte, Platte mit großem Besteck), Tischwäsche (...), Tischschmucke (...), Hygiene (...), Getränke (...), Gläser (...), Tragetechniken (...), Speisekarten (...), Abrechnung (...)

Fachtheorie: Die Überschrift 'Der Mensch und seine Ernährung' wurde in folgende Themenbereiche untergliedert: Gesunde Ernährung (...), Nährstoffe (...), Hygiene (...), Ernährungsweisen (...), Getränke (...), Einkauf (...), Getreide (...), Zucker (...).

Deutsch: Der dargestellte Baum erhielt folgende Hauptäste: Theater (...), Projekt (...), Entspannungsübung (...), Gestaltungsmethoden (...), Textarbeit (...), Lerntechniken (...), Kommunikation (...).

Im praxisorientierten Fach Präsentation & Service arbeiteten die Schülerinnen und Schüler zügig und handlungssicher. Je theoretischer die Fächer wurden - von Fachtheorie zu Deutsch - hatten die Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten, ihre Lerninteressen sprachlich auszudrücken. Die Lehrkräfte, die die Theoriefächer betreuten, mussten den Arbeitsprozess dieser Gruppen intensiv begleiten.

Letztlich kamen aber alle drei Gruppen zu dem gewünschten Ziel einer Mind-Map, die von den Mitgliedern des jeweiligen Faches vorgestellt wurde.

Die Erstellung eines Fragenkatalogs fiel den Schülerinnen und Schülern bei den theoretischen Fächern besonders schwer. Größtenteils listeten die Schülerinnen und Schüler Fragen ohne Sinnzusammenhang auf, die zur entsprechenden Themenerschließung nicht beigetragen haben.

Reflexion

Wir deuteten das zügige Arbeiten der Schülerinnen und Schüler im Fach Präsentation & Service zum einen auf dessen Praxisanteil zurück, zum anderen nahmen zwei Schülerinnen sofort die Aufgabenstellung in die Hand und aktivierten den Rest der Gruppe. Wir könnten daraus schließen, dass das, was greifbar, sichtbar, den Schülerinnen und Schüler aus ihrem Alltag vertraut ist, sie in Aktion bringt. Bei den Theoriefächern wurden besonders die Schülerinnen und Schüler aktiv, die geistige Gedanken sprachlich umsetzen konnten. Hier kann es kein Mitreißen anderer Mitschülerinnen zur Bewältigung der Aufgabenstellung geben.

Gelungen ist in allen Gruppen der Schritt der Darstellung (Mind-Map) und der Vorstellung (Präsentation). Die Schülerinnen und Schüler erarbeiteten sich aus ihrem Blick eine Übersicht zu dem jeweiligen Fach, was aus unserer Sicht zu einer höheren Akzeptanz der Inhalte beitrug.

Dieser Vormittag war ein methodisch und inhaltlich sehr dichter Arbeitstag für Schülerinnen und Schüler wie für Lehrer. Verändern würden wir die methodische Dichte dieses Vormittags. So wäre es z.B. sinnvoller, den Fragenkatalog erst bei der konkreten

Arbeitsplanerstellung für das gewählte Thema im jeweiligen Unterricht anzufertigen. Die Reflexion der Prozessanalyse, darin die Nennung der angewandten Methoden als Abschluss dieses Tages verdeutlichte allen den unterrichtlichen Paradigmenwechsel.

Verlauf der Sequenz ‚Arbeitsplanerstellung‘ im Fach Präsentation & Service

Im Berufsgrundbildungsjahr Ernährung und Gastronomie beinhaltet das Fach Präsentation & Service erste Schritte zum Erlernen des Berufs der Restaurantfachfrau. Es handelt sich also um ein überwiegend praktisch orientiertes Fach, welches hauptsächlich anhand eines tatsächlich stattfindenden Mittagstischverkaufs unterrichtet wird. Die Gruppen sind dabei – wie in allen praktischen Fächern – geteilt.

Für die Arbeitsplanerstellung hatte die Lehrkraft auf einem großen Bogen die Daten der nächsten vier Wochen und den Tag des ersten öffentlichen Verkaufs gekennzeichnet.

Den Schülerinnen und Schülern war relativ schnell klar, welche Inhalte sie beherrschen mussten, um den Ablauf des Verkaufs bewältigen zu können. Da in den vorherigen Stunden Fragestellungen zum Fach mittels einer Mind-Map strukturiert worden waren, hatten die Schülerinnen und Schüler keine Schwierigkeit, die Reihenfolge der Inhalte festzulegen, und sie konnten gut einschätzen, welche Zeiträume sie für die einzelnen Aufgaben benötigen würden.

Selbstverständlich vorgezogene Inhalte waren z.B.: das Herrichten der Restauranttische, das Herstellen von Tischschmuck und das Vorbereiten der benötigten Materialien wie Gläser und Besteck. Wichtig war ihnen auch die Schulung im Bereich der Abrechnung, da sie hier Defizite im Fach Mathematik befürchteten, zumal sie am Tresen unter Beobachtung der Gäste rechnen müssen.

Insgesamt hat diese sehr aufwändige Planungsphase für dieses Fach zu einer hohen Akzeptanz der Inhalte und einem großen Einverständnis zwischen der Lehrkraft und den Schülern geführt.

6.2 Methodentraining

In der Fachliteratur ist heute unbestritten, dass selbstständiges Arbeiten ohne Sicherheit im Gliedern, Erfassen und Präsentieren von Texten nicht möglich ist. Traditionell stand in der Berufsschule immer die Vermittlung von Fachkompetenz im Vordergrund. Die gängige Annahme, Methodenkompetenz ginge zu Lasten der Fachkompetenz löst sich

jedoch im Zuge der Diskussion um eine veränderte Berufsschuldidaktik zugunsten eines schülerzentrierten und handlungsorientierten Unterrichts auf.

Methodenlernen mit dem Ziel einer effektiveren Textarbeit war schon Thema unserer Einführungswoche. Wiederholt führten wir im Unterricht neue Texterarbeitungsmethoden ein. Trotzdem stellten wir immer wieder fest, dass Methoden als Handwerkszeug zum eigenverantwortlichen Lernen von den Schülerinnen und Schüler nicht bzw. nur wenig genutzt wurden und ihr vorhandenes bewusstes Repertoire relativ klein ist.

Als zusätzlich problematisch stellte sich im Verlauf des Projektes heraus, dass es trotz des Freiraums in unserem Vorhaben an Absprachezeiten hinsichtlich der Verantwortung für Einführung und Verstetigung gängiger Textarbeitsmethoden mangelte. So entstand schon recht bald der Gedanke, so genannte Methodentrainingstage – später Bausteine genannt – einzuführen, die uns die Möglichkeit gaben, im Kernteam schwerpunktmäßig einen Sockel zu schaffen, auf den jede Lehrkraft im laufenden Unterricht zurückgreifen kann. *In Anlehnung an Klippert machten wir also die Methode zum Lerngegenstand:* „Wichtig ist, dass in den methodenzentrierten Arbeitsphasen die Lernmethodik der Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichts rückt. Während es im gängigen Unterricht eher so ist, dass sich die Aufmerksamkeit der Schüler ganz vorrangig auf die Inhaltsaspekte richtet, kreist das Unterrichtsgeschehen in methodenorientierten Lernsequenzen primär um das methodische Vorgehen der Schüler, um ihre Unsicherheiten und Unzulänglichkeiten, ihre positiven Ansätze und ihre potentiellen Möglichkeiten zur Effektivierung des eigenen Lernens“ (Klippert 1998).

Der hier beschriebene Ansatz macht aber auch deutlich, dass ein Training von Unterrichtsmethoden nicht zu trennen ist von der Bewusstmachung der eigenen Lernerfahrungen und von der Entwicklung eigener Lernstile.

Unsere Schülerinnen und Schüler haben, wenn sie nach der Hauptschule zu uns kommen, schon vielfältige Erfahrungen gemacht mit dem Lernen innerhalb und außerhalb der Schule, geprägt durch Familie, Umwelt, Kultur, Bezugspersonen in Kindergarten und Schule sowie manchmal auch persönliche Schicksalsschläge. Folglich versuchen wir mit dem Rahmenprogramm zur Textarbeit, aus den eigenen Lebenserfahrungen herauszufiltern, wann positive Erfahrungen in der eigenen Lerngeschichte gemacht wurden, um diese zu verstärken und evtl. in der Kopplung mit neuen Methoden zu reaktivieren.

Zusätzlich hat jeder Mensch im Laufe seines Lebens einen eigenen Lernstil entwickelt. Nicht immer werden auf diesem vorhandenen Wege alle zur Verfügung stehenden Res-

sources genutzt. In einer Klasse mit 20 Schülerinnen und Schülern sitzen nicht selten ebenso viele Lerntypen. Schülerinnen und Schüler formulieren immer wieder, dass sie gern mit Musik lernen, aber auch häufig, dass sie Ruhe zum Lernen benötigen. „Die Liste individueller Lernstrategien ist schier endlos. Leider sind sie nicht immer richtig und somit auch nicht immer erfolgreich“ (Thal/ Ebert 1999).

Diverse Übungen zur Bewusstmachung und Optimierung des eigenen Lernstils erweitern den Methodenbaustein, um den Schülerinnen und Schülern zahlreiche Zugänge zu ihren Kompetenzen zu öffnen. Aufgabe der Schule ist es hier, bei der Wahl der Methoden diese Vielfalt an vorhandenen Lerntypen zu berücksichtigen und die Schülerinnen und Schüler darüber zu einer individuellen Leistungssteigerung zu führen.

Neben der gezielten Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen und der Verarbeitung von Texten erschien uns das Einüben von Präsentationstechniken von besonderer Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler. Unsere Erfahrungen z. B. beim Vortragen von Gruppenarbeitsergebnissen haben deutlich gemacht, dass den Schülerinnen und Schülern das Methodenrepertoire für das Gelingen einer guten Präsentation häufig fehlt. Wenn auch die fachlichen Ziele erreicht sind, reichen diese für eine gute Präsentation jedoch nicht aus (Amann 2001). Auch im Zuge der Lernfeldarbeit erlangt das Präsentieren von Arbeitsergebnissen im Schulalltag eine immer größere Bedeutung, z. B. vor der Klasse, in Form von Ausstellungen und Informationsveranstaltungen in der Pausenhalle. Da eine Präsentation häufig auch den Abschluss eines umfassenden Projektes oder eines anderen Arbeitsprozesses bildet, sollte diese nicht aufgrund mangelnder angeleiteter Übung und mangelnden Methodenkönnens zur Frustration für die Schülerinnen und Schüler werden. „Man präsentiert nicht nur seine Arbeitsergebnisse vor einem mehr oder weniger großen Publikum, sondern letztlich auch sich selbst“ (Amann 2001). Um so wichtiger erscheint es, dass die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit zum Präsentieren erlangen. Bei der Durchführung einer Präsentation werden zudem Fertigkeiten trainiert, die im Berufsleben unabdingbar sind wie freies Sprechen, offene Körperhaltung usw.

Neben dem Methodenbaustein „Produktive Textarbeit“ entwickelten wir deshalb den Methodenbaustein „Präsentationstechniken“, der den Schülerinnen und Schülern eine Hilfestellung für die professionelle Darstellung ihrer eigenen Arbeitsergebnisse bieten sollte.

Die Bewertung einer Präsentation obliegt nicht allein den Lehrerinnen, sondern auch den beteiligten Schülerinnen und Schülern. Deshalb müssen die angewandten Bewer-

tungskriterien im Vorfeld gut durchdacht und im Anschluss auch sorgfältig durchgeführt werden. Für die offene und faire Bewertung ist es ratsam, die Bewertungskriterien im Konsens mit allen Beteiligten im Vorfeld festzulegen (Amann 2001). Die Beurteilung von Mitschülerinnen und -schülern oder gar die Eigenbeurteilung fällt den Schülerinnen und Schülern schwer. Dieses einzuüben war neben den eigentlichen Präsentationstechniken deshalb ein weiteres Ziel. „Nur wenn Sie häufiger Präsentationen bewertet haben, wird sich Ihr Blick für die verschiedenen Aspekte, auf die man dabei achten muss, allmählich schärfen. Auch dies ist ein wichtiger Lernerfolg.“ (Amann 2001). Diese beiden Sätze haben wir uns für unseren Methodenbaustein zu eigen gemacht und die Schülerinnen und Schüler jede Präsentation beurteilen lassen, auch die der Lehrerinnen. Die zweitägigen Seminare – inklusive einer konferenzartigen Versorgung – haben für die Schülerinnen und Schüler Bezugspunkte geschaffen, die es uns ermöglichten im folgenden Unterrichtsgeschehen immer wieder auf die grundlegenden Erkenntnisse dieser Seminare Bezug nehmen zu können.

6.2.1 Baustein: Produktive Textarbeit

Durchführung

Um sowohl für uns als auch für die Schülerinnen und Schüler den angestrebten Seminarcharakter abzusichern, mussten wir in der Schule bestimmte Grundvoraussetzungen klären:

- Das zweitägige Seminar sollte innerhalb der regulären Schulzeit stattfinden.
- Es sollte für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich sein.
- Alle am Projekt beteiligten Lehrer und Lehrerinnen sollten teilnehmen können.
- Das Seminar sollte nicht benotet werden.
- Der angestammte schulische Rhythmus sollte für uns nicht gelten.
- Das zeitliche Raster sollte den Rahmen für weitere Seminare vorgeben.
- Die Verpflegung sollte keinen Aufwand erfordern, aber schülerfreundlich und ernährungsphysiologisch vertretbar sein (Säfte und Obstkörbe).

Wie unter 6.2 in der Zielsetzung beschrieben, folgt der Baustein einem Aufbau über die Erforschung des eigenen Lernstils und eine intensive Textarbeit hin zur Bewusstmachung der angewandten Methoden (vgl. Anlage 6). Mit den Erfahrungen und ersten Erkenntnissen über das eigene Lernen öffneten wir Kanäle, um die folgende Lerntätigkeit zu verbessern. Die Lernforschung hat gezeigt, dass umso nachhaltiger gelernt wird, je mehr Sinne daran beteiligt sind.

So ergeben sich im Baustein zwei Übungen zum Einstieg. Der „Blick zurück“ auf die lebenslangen Lernerfahrungen sollte Erlebnisse positiver aber auch negativer Art an das eigene Lernverhalten koppeln (Oelze 1999, vgl. Anlage 7). Die „Entdeckung der eigenen Lernwege“ erfolgte über eine Entdeckungsreise durch die Sinne Hören, Sehen und Fühlen in Partnerarbeit (Oelze 1999, vgl. Anlage 8). Diese Auseinandersetzung mit der eigenen Person schuf die Bereitschaft, sich anschließend intensiv mit einem Text unter Anwendung unterschiedlicher Textarbeitsmethoden auseinander zu setzen. Der Fachbezug des Textes spielte dabei eine untergeordnete Rolle und der Fokus lag fast ausschließlich auf der methodischen Seite.

In diesem Teil des Bausteins erfolgt eine produktive Textarbeit nach den oben genannten Prinzipien (vgl. Kapitel 5.1). Die Schülerinnen und Schüler eignen sich die Informationen eines Textes dadurch an, dass sie ihn umgestalten, z. B. in eine Grafik. Dabei arbeiten die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich in Gruppen zusammen, wobei sowohl im Arbeitsprozess als auch in der Präsentationsphase die vorher festgelegten Gesprächsregeln zu beachten sind. Grundsätzlich müssen die Ergebnisse visualisiert und präsentiert werden.

Mit den Schülerinnen und Schülern werden folgende Übungen durchgeführt:

- **Clustern eines Textes:**

In gegebenen Sachtexten werden alle Schlüsselstellen unterstrichen. Diese Kernaussagen werden auf Kärtchen geschrieben und nach übergeordneten Gesichtspunkten geclustert.

- **Veränderung der Perspektive:**

Ein Sachtext wird aus je unterschiedlicher Sicht der Betroffenen gespiegelt und in Gestalt einer Problemwolke visualisiert.

- **Ausgestalten einer Leerstelle:**

In einem gegebenen Sachtext wird eine Leerstelle markiert und von den Schülerinnen und Schülern sprachlich ausgestaltet.

- **Vergleich in Form einer Tabelle:**

Die zwei in einem Ausgangstext enthaltenen Subtexte - Arbeit in einem Kleinbetrieb bzw. Arbeit in einem Großbetrieb - werden miteinander verglichen.

- **Umgestalten eines Textes in eine graphische Form:**

Ein gegebener Text wird in eine andere Darstellungsform umgewandelt, z. B. in einen Comic (vgl. Anlage 9).

Schwerpunkt und verpflichtender Teil eines jeden Methodenbausteins ist die nachfolgende Bewusstmachung der angewandten Methoden. Leitmethode ist auch hier die Moderationsmethode. Die verwendeten Materialien sind so gestaltet, dass sie für das Kernteam immer wieder zur Verfügung stehen, um bei der Verankerung im nachfolgenden regulären Unterricht die Verbindung zu den Seminartagen und den dort angewandten Methoden schnell herstellen zu können (vgl. Anlage 9).

Ergebnisse

Grundsätzlich stellten wir bei den Schülerinnen und Schülern ein verändertes Verhalten gegenüber der gängigen Unterrichtspraxis fest, was sich an folgenden Faktoren festmachen lässt:

- permanente Anwesenheit von mindestens zwei Lehrerinnen,
- permanente Anwesenheit der (für die Schülerinnen und Schüler relativ fremden) wissenschaftlichen Begleitkraft,
- hohe Ernsthaftigkeit und Verbindlichkeit innerhalb der einzelnen Elemente,
- intime und vertraute Atmosphäre durch die Abgeschlossenheit in einem festen Raum während der zwei Seminartage.

Der letzt genannte Punkt spielte z.B. beim Element „Lernerfahrungen - Lebenslinie“ eine große Rolle. In einzelnen Kleingruppen kam es zu Gesprächen über anrührende, einschneidende Erlebnisse (Tod der Mutter, Mutter werden, Auswanderung), die nicht immer in Verbindung mit Lernerfahrungen gebracht wurden, aber auf Nachfrage trotzdem immer als Einbruch im Lernvermögen wahrgenommen wurden. Auch negative Erlebnisse (z. B. Einstieg in eine kleinkriminelle Szene) wurden als „Lernen“ – sogar sehr leichtes Lernen – wahrgenommen, hinterließen aber jetzt während des Berichtens negative Gefühle. Auffällig ist, dass einmal erfahrene Rückfälle im schulischen Bereich häufig nicht wieder aufgeholt wurden. Positive Erlebnisse wurden fast nur für den außerschulischen Bereich benannt. Die Schülerinnen und Schüler selbst waren relativ erstaunt über ihre eigenen Ergebnisse und nahmen durchaus die von uns angestrebte Kopplung von Lebenserfahrung und Lernerfahrung wahr.

Der Partnertest zur Erforschung der eigenen Lernkanäle bestätigte eindeutig die Vermutung, dass eine Ansprache über mehrere Sinne zu besseren Ergebnissen führt.

Die über mehrere Stunden andauernde Auseinandersetzung mit dem immer wieder gleichen Text auf unterschiedliche methodische Art forderte von den Schülern eine hohe Arbeitsintensität, die ihnen aber keine Probleme bereitete. Unser Ziel war, durch unterschiedliche Verfahren zu einer kritischen Textanalyse zu gelangen. Handwerkszeug stellen dabei die methodischen Elemente Umgestaltung, Perspektivwechsel, Ausgestaltung, Vergleich und grafische Umformung dar (s.o.). Keine Schülerin und kein Schüler kritisierte, dass immer wieder am gleichen Text gearbeitet wurde, eher wurde dies als Arbeitserleichterung wahrgenommen.

Abschließender Schritt eines jeden Bausteins ist die Phase der Festigung des Methodenwissens. Dieser Schritt zum Abschluss war mühsam, aber notwendig. Allein der Wortschatz, wie Clustern, Perspektivwechsel usw. muss hierbei wiederholt und zum Thema gemacht werden. Die Schülerinnen und Schüler zeigten erste Sicherheit im Umgang mit den Begriffen, aber auch mit den Materialien. Die spielerische Zuordnungsaufgabe der jeweils zur Methode gehörenden Elemente fiel ihnen relativ leicht.

Reflexion

Die Ergebnisse der Übungen zu den eigenen Lernerfahrungen, z. B. zum mehrkanaligen Lernen haben sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch den Lehrkräften noch einmal verdeutlicht, wie wichtig es ist, in der methodischen Vorbereitung die Vielfalt unterschiedlicher Lernerfahrungen zu berücksichtigen. Hier, wie auch an allen anderen Punkten, stellte sich uns die Frage, wie es möglich ist, verschiedene Strategien des Übens und der Erarbeitung von Informationen immer wieder aufzugreifen und auch im alltäglichen Unterricht zu implementieren.

In der Phase der Textarbeit wurde am deutlichsten, dass das punktuelle Methodentraining nicht ausreicht, sondern „...zwingend die konsequente ‚Pflege‘ der eingeführten Methoden in möglichst vielen Fächern ...“ (Klippert 1998) hinzu kommen muss. Durch Abstimmung im Kernteam der Klasse stellten wir sicher, dass die im Baustein gelegten Grundlagen durch einzelne Lehrkräfte in unterschiedlichen Fächern wieder aufgegriffen und verankert wurden. Dies erfordert eine unmittelbare und sehr enge Absprache der in der jeweiligen Gruppe unterrichtenden Lehrerinnen.

Sehr hilfreich sind dazu u.a. die durch die wissenschaftliche Begleitung entwickelten wiederverwendbaren Materialien für die Phase der Bewusstmachung der Methoden. (vgl. Anlage 9) Dieser Abschnitt war zwar für alle Beteiligten recht ungewohnt, aber

unerlässlich, wenn nicht der wichtigste Teil des Bausteins „Produktive Textarbeit“. Wir streben an, dass die Schülerinnen und Schüler in Zukunft über ein Methodenrepertoire verfügen, welches sie nicht nur benennen, sondern ohne Anleitung anwenden können. Der Weg geht also über die Bewusstmachung der Methoden zum Ziel der automatisierten Anwendung des Erlernten.

6.2.2 Baustein: Präsentationsformen

Durchführung

Die in 6.2.1 genannten Voraussetzungen zur Durchführung zweitägiger Seminare gelten für den Baustein „Präsentationstechniken“ in gleicher Weise. Zunächst stellten wir den Schülerinnen und Schülern die Tagesordnungen der geplanten zwei Tage vor (vgl. Anlage 10). Nach einer kurzen Atemübung haben wir in der ersten Phase unseres Trainings zunächst mit den Schülerinnen und Schülern die Bewertungskriterien für die später folgenden Präsentationen festgelegt. Die vorgeschlagenen Kriterien wurden ausgiebig diskutiert, damit sie von allen akzeptiert werden konnten und allen deutlich wurde, was genau unter den einzelnen Kriterien zu verstehen ist. Nach der Klärung und Festlegung der Kriterien (Blickkontakt, freies Sprechen, Deutlichkeit, klarer Inhalt, Verständlichkeit beim Sehen und Hören, Arbeitsteilung) wurden diese in ein vorbereitetes Bewertungsschema eingetragen und für alle sichtbar auf einer Wandzeitung festgehalten.

Im Anschluss haben wir Lehrerinnen zum Thema „Alkoholfreie Getränke“ eine Präsentation durchgeführt. Wir haben uns aus dem unerschöpflichen Angebot möglicher Präsentationsmethoden auf die Methoden Folie/ Tageslichtprojektor, Mind-Map, Modelle, sensorischer Test und ein Interview beschränkt:

1. **Folie/OHP:** Die bildhafte Projektion ermöglicht eine gute Verfolgung der Präsentation. Für die Präsentierenden wird die Vorbereitung leichter. Außerdem können enthaltene Informationen besser behalten werden.
2. **Mind-Map:** Die Sachzusammenhänge eines Themas werden klar gegliedert. Die sachliche Struktur wird schrittweise aufgebaut und prägt sich ein. Dabei werden Fachbegriffe geordnet.
3. **Modelle:** Konkrete Sachverhalte werden untersucht. Dabei kann das Typische eines Inhalts gut herausgestellt und anschauliche Vergleiche können vorgenommen werden.

4. **Sensorischer Test:** Es werden viele Sinne angesprochen und dadurch können Informationen besser behalten werden. Zudem werden die Beobachter aktiv in die Präsentation einbezogen.
5. **Interview:** Durch Dialoge wird ein Vortrag lebendiger gestaltet. Es ist dabei jedoch eine hohe Konzentration von Seiten der Beobachter/ Zuhörer erforderlich, da die Informationen ausschließlich akustisch aufgenommen werden können.

Jede Lehrkraft übernahm einen Teil der Präsentation. So wurde den Schülerinnen und Schülern die Beurteilung jeder Einzelpräsentation ermöglicht. Die Beurteilungen durch die Schülerinnen und Schüler wurden ausgiebig diskutiert. Nach einer Zusammenfassung der bisher angewandten Methoden, begannen die Schülerinnen und Schüler die Erarbeitung einer eigenen Präsentation.

In vier Gruppen arbeiteten die Schülerinnen und Schüler den Inhalt „Coole Getränke“ (Verbraucherzentrale SH 1998), genauer Eistees, ACE-Getränke, Energy-Drinks und isotonische Getränke, aus und erstellten dazu Präsentationen. Die Einteilung der Gruppen erfolgte nach dem Zufallsprinzip. Der fachliche Inhalt „Coole Getränke“ wurde von uns bewusst „klein“ gewählt, um die Konzentration der Schülerinnen und Schüler auf das Präsentieren zu lenken. Zum Schluss des ersten Tages gab jede Gruppe eine kurze Zusammenfassung über den Stand ihrer Arbeit. Am folgenden Tag arbeiteten die Gruppen weiter an der Vorbereitung ihrer Präsentationen. Nach der Fertigstellung der Gruppenarbeit wurden diese präsentiert und beurteilt. Für die Phase der eigentlichen Präsentationen haben wir einen großen zeitlichen Rahmen eingeräumt. So standen die Schülerinnen und Schüler nicht unter Zeitdruck und es war genügend Raum, um bei der Beurteilung auf die Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler während der Präsentation intensiv einzugehen.

Die Bewusstmachung und Benennung der angewandten Methoden war auch bei diesen Methodentagen ein wichtiger Teil (vgl. Kapitel 6.2.1 und Anlage 11). Um eine gezielte Reflexion abzusichern führten wir ein Feed-back über die einzelnen Phasen der Methodentage „Präsentationstechniken“ mit den Schülerinnen und Schülern durch. Daneben unterstützte unsere wissenschaftliche Begleitung diese Präsentationstage durch teilnehmende Beobachtung.

Ergebnis

Das Aufstellen von Beurteilungskriterien fiel den Schülerinnen und Schülern relativ leicht. Sie hatten konkrete Vorstellungen, wann sie eine Präsentation als gelungen bezeichnen würden. Festgelegt wurden die Kriterien Blickkontakt, freies Sprechen, Deutlichkeit, klarer Inhalt (Gliederung), Verständlichkeit beim Sehen und Hören, Arbeitsteilung in der Gruppe. Das Kriterium Fachkompetenz wurde von uns Lehrerinnen hinzugefügt, weil es von den Schülerinnen und Schülern nicht genannt wurde. Es zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler mit den gewählten Kriterien gut umgehen konnten und auch zu einer differenzierten Beurteilung der einzelnen Präsentationen kamen. Die Beurteilungen wurden von den Schülerinnen und Schülern in angemessener Weise formuliert, so dass eine entspannte Atmosphäre zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern zu beobachten war. Insbesondere eine Schülerin, die ansonsten häufig Schwierigkeiten im Umgang mit Kritik hat, konnte in dieser Situation die Anmerkungen und Anregungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler sehr gut annehmen. Die Selbsteinschätzung der eigenen Präsentation fiel erstaunlicherweise zumeist negativer aus als die Beurteilung durch die Mitschülerinnen und -schüler und die Lehrerinnen. Positiv zu vermerken ist an dieser Stelle, dass niemand die Selbsteinschätzung verweigert hat.

Die Einteilung der Gruppen erwies sich zunächst als schwierig, nach einiger Diskussion haben die Schülerinnen und Schüler sich dann aber darauf eingelassen.

Mit der Auswahl des fachlichen Inhalts hatten die Schülerinnen und Schüler keine Probleme. Wie von uns beabsichtigt, konzentrierten sich die Schülerinnen und Schüler vorwiegend auf die methodische Ausarbeitung ihrer eigenen Präsentation. Die Schülerinnen und Schüler waren mit großer Ernsthaftigkeit und Verbindlichkeit bei der Sache. Sie haben die zur Verfügung stehende Zeit darauf verwendet, die Präsentation akribisch vorzubereiten.

Die Klasse hat vorwiegend auf die Methoden Mind-Map, Folie, sensorischer Test, Rollenspiel und Modelle zurückgegriffen. Bis auf das Rollenspiel waren dies alles von uns vorgeführte Methoden. Die Methode „Interview“ sparten sie aus. Nach eigenen Aussagen haben sie es während der Präsentation der Lehrerinnen als schwierig empfunden, dem Inhalt zu folgen und sich von dem Gehörten etwas zu merken.

Alle Präsentationen der Schülerinnen und Schüler können durchweg als gelungen bezeichnet werden. Sie zeigten fachliche Kompetenz in Bezug auf ihr jeweiliges Thema, eine klare Struktur war immer erkennbar. Alle Schülerinnen und Schüler haben ihre oft genannte Angst, sich zu blamieren, überwunden und ihre Ergebnisse ohne größere Hemmungen präsentiert. Dabei beachteten sie wichtige Regeln des Präsentierens, wie z. B. Einleitung oder Verwendung von Farben. Sie zeigten sich während ihrer Präsentation sicher im Vortragen. Kleinere Notizen als Hilfestellung reichten aus. So konnten wir einen Zuwachs an Selbstvertrauen seitens der Schülerinnen und Schüler beobachten.

Reflexion

Die intensive Erarbeitung der Beurteilungskriterien hat sich als günstig erwiesen, da sich die Schülerinnen und Schüler mit den Kriterien identifizieren konnten. Die Anwendung fiel ihnen sicherlich nicht zuletzt dadurch leicht. Die gewählten Kriterien können erweitert und verändert werden. Eine Modifikation kann ohne weiteres bei der Implementierung im laufenden Unterricht erfolgen. Durch die Vorführung der Präsentationsmethoden anhand eines Beispiels „Alkoholfreie Getränke“ durch uns Lehrerinnen wurden diese für die Schülerinnen und Schüler greifbar. Dies zeigte sich darin, dass die Schülerinnen und Schüler keine Probleme bei der Auswahl und Anwendung der Methoden für ihre eigenen Präsentationen hatten. Wie von uns vermutet haben die Schülerinnen und Schüler sich gegen ein Interview entschieden, da sie dies als schwierig für den Zuhörer erlebt haben.

Als richtig hat sich die Auswahl des kleinen Fachinhalts herausgestellt, der Vehikel für das eigentliche Thema „Präsentationstechniken“ war. Dennoch konnten wir eine Erhöhung der Aneignungskompetenz von Informationen beobachten. Dies ist nicht zuletzt ein Resultat der fortlaufenden Arbeit mit Methoden der Textarbeit.

Die Schülerinnen und Schüler zeigten Sicherheit im Umgang mit Lernmethoden, insbesondere die Präsentationstechniken wurden von den Schülerinnen und Schüler zumeist sicher beherrscht, was in durchweg positiven Präsentationen zum Ausdruck kam. Durch das Gelingen war ein Anstieg des Selbstwertgefühls bei den Schülerinnen und Schülern zu beobachten. Sie waren stolz auf ihre Leistung, die Überwindung der eigenen Ängste hat sich für die Schülerinnen und Schüler gelohnt. Dazu beigetragen hat sicherlich auch die positive und unterstützende Rückmeldung seitens der Mitschülerinnen und Lehrerinnen. So ist es den beobachtenden Schülerinnen und Schülern gelungen, ihre Beurtei-

lungen auf den fachlichen Inhalt und die angewendeten Methoden zu beziehen, was als positive Entwicklung ihrer Urteilsfähigkeit zu bewerten ist. Sogar sonst oft aufgetretene persönliche Ressentiments spielten bei der Beurteilung keine Rolle. In diesem Zusammenhang ist auch die Gruppenaufteilung nach dem Zufallsprinzip zu nennen, die zunächst vehement abgelehnt wurde, später aber dazu beigetragen hat, festgefahrene Gruppengefüge zu durchbrechen. Letztlich war eine Steigerung des Lernklimas gegenüber dem sonstigen Unterrichts deutlich spürbar.

Auch bei der inneren Arbeitsteilung war ein Zuwachs an Kompetenz wahrnehmbar. Die Rollen während der Vorbereitungszeit und der Präsentationen waren gleichmäßig verteilt. Ausschlaggebend dabei war möglicherweise auch, dass jede Einzelperson beurteilt wurde und nicht die präsentierende Gruppe als Gesamtheit.

Im Feedback (vgl. Anlage 12) der Schülerinnen und Schüler zu den Methodentagen „Präsentationstechniken“ bewegten sich alle Aussagen, bis auf einen Ausreißer, im Bereich neutral bis sehr positiv; insbesondere die Gruppenarbeit und die Präsentation wurden positiv bewertet. Dies ist um so erstaunlicher, da vorher Äußerungen wie „das kann ich nicht“, „ich blamiere mich“, „ich will nicht in Gruppen arbeiten“ nicht selten gefallen sind. Dieses Feedback bestärkt uns darin, dass die von uns eingeführten Bausteine eine positive Wirkung auf die Motivation und das Lernverhalten der Schülerinnen und Schülern haben.

6.3 Transfer

Der Transfer der gelernten Methoden bezieht sich auf die Implementierung in unseren laufenden Unterricht und auf die Übertragung der Bausteine auf andere Bildungsgänge. Eine gezielte Implementierung der Methoden zur Textarbeit erfolgte insbesondere in den Fächern Deutsch, Fachtheorie und Englisch. Die Präsentationstechniken wurden in das Fach Nahrungszubereitung einbezogen. Diese Fächer wurden von uns SBF-Lehrkräften unterrichtet. Im Fach Deutsch wurden häufig die Methoden *Sichtwechsel*, *Tabelle*, *Clustern* und *Ausfüllen einer Leerstelle* angewendet, so dass sie zur Normalität wurden. Weiterhin waren die Methoden Inhalt von Klausuren und Bestandteil der Abschlussprüfung. In Fachtheorie war die Methode *Tabelle* oftmals sehr hilfreich, aber auch das *Clustern* von Fachtexten wurde als Methode eingesetzt. Die Methoden der Präsentation verlangten wir den Schülerinnen und Schülern laufend ab, indem sie eigenständig Aufgaben bearbeiteten und präsentierten. Nach den „Präsentationstagen“ erarbeiteten die Schülerinnen und Schüler im Fach Nahrungszubereitung Präsentationen

zum Thema „Ernährungsbedingte Krankheiten“. Die Schülerinnen und Schüler wendeten die Präsentationstechniken und Beurteilungskriterien dabei sehr gezielt an. Sie kamen zum Teil zu sehr guten Ergebnissen, und als Schlusspunkt stand die Aussage der unterrichtenden Lehrerin, die sich dahingehend äußerte, dass die Schülerinnen und Schüler das Präsentieren von Ergebnissen nun beherrschen.

Den Methodenbaustein „Produktive Textarbeit“ haben wir mit zwei weiteren Bildungsgängen erprobt: an der Abendrealschule in Zusammenarbeit mit einem dort beschäftigten Kollegen und in der FOS 11 Sozialwesen an unserer Schule. Der Text, mit dem die Methoden gelernt wurden, wählte die Kollegin/ der Kollege selbst aus, so dass gewährleistet war, dass er inhaltlich auf die jeweilige Lerngruppe abgestimmt war. Dies muss auf jeden Fall gewährleistet sein, da der Zusammenhang von themen- und methodenorientiertem Lernen von großer Bedeutung ist. Eine Übertragung auf andere Lerngruppen erscheint uns nach diesen Erfahrungen als unproblematisch.

7. Reflexion

Die Reflexion des Gesamtprojekts führen wir nicht phasenchronologisch, sondern - unter besonderer Berücksichtigung unserer Ausgangshypothesen - kriterienbezogen durch.

Ausweitung der Lernkompetenz:

Die Schülerinnen und Schüler, deren Vorverständnis so programmiert war, dass sie nur die Aneignung von Inhalten als Lernen angesehen hatten, haben in unserem Projektunterricht erfahren, dass Lernen auf drei Ebenen vollzogen werden muss, auf der inhaltlichen, der methodischen und der sozialen Ebene. Dieses erweiterte Lernverständnis kann bei ihnen nunmehr als gesichert angesehen werden. Zugleich haben sie das methodische Können aufgebaut, Inhalte, Methoden und in Ansätzen Beziehungen handlungsorientiert zu bearbeiten.

Selbstorganisation und Kooperation:

Am Ende des Projekts war es möglich, den Schülerinnen und Schülern Aufgaben zu stellen, in denen sie Texte nach verschiedenen Methoden ihrer Wahl bearbeiten konnten. Sie hatten sich ein tragfähiges Methodenkönnen und Methodenwissen so angeeignet, dass sie zu einem Transfer auf neue Anwendungsbeispiele in der Lage waren. Darüber hinaus waren die Schülerinnen und Schüler befähigt worden, die Arbeit in ihren

Gruppen zu planen und zu verteilen sowie die Arbeitsprozesse entsprechend zu organisieren.

Handlungsorientiertes Lernen:

Alle Formen des produktiven Lernens führen zu einem mehrkanaligen Lernen und erweisen sich als aktivierend und effektiv. Auffällig ist, dass über die motivierenden Lerntätigkeiten hinaus die jeweils entstehenden Lernprodukte, die anderen präsentiert werden können, eine lernverstärkende Wirkung haben, zum einen durch die unmittelbare Freude darüber, dass unter den eigenen Händen etwas Vorzeigbares entstanden ist, und zum anderen dadurch, dass diese Lernprodukte von anderen beachtet und wertgeschätzt werden.

Ich-Kompetenz und Gruppenklima:

Während unseres Projektes war beobachtbar, dass in den Gruppen auch Schülerinnen und Schüler zum Zuge kamen, die vor der ganzen Klasse eher Hemmungen zeigten und sich zurückhielten. Vor allen Dingen in den Phasen der Präsentation, die grundsätzlich arbeitsteilig angelegt waren, zeigte sich, dass sowohl in den Kleingruppen als auch in der ganzen Klasse die solidarische Grundhaltung angewachsen war. Nicht zuletzt haben die Feedback-Übungen dazu beigetragen, dass sich während der Projektarbeit das Gruppenklima deutlich verbesserte.

Lernkultur an der Schule:

Unser Team wurde des öfteren eingeladen, dem Gesamtkollegium der Schule und anderen Lehrergruppen unser Projektmodell zur Unterrichtsentwicklung vorzustellen, immer von großer Wertschätzung und Zustimmung getragen. Diese Erfahrung ermutigt uns, in der Ausweitung unseres Konzepts auf die gesamte Lernarbeit der Schule einen Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur zu sehen. In diesem Zusammenhang ist uns selbst bewusst geworden, wie sich unser Selbstverständnis bezogen auf das Lernen, den Unterricht und die Rollen von Lehrern und Schülern verändert hat. Zugleich sind wir darin bestätigt worden, dass eine veränderte Lernkultur ein erweitertes Methodenrepertoire voraussetzt, das auch fernerhin ausdifferenziert werden muss.

8. Perspektiven

Das hier vorgestellte Lernmodell wird in unserer Schule nicht nur als Unterrichtsversuch wahrgenommen, sondern gilt bereits nach erster Erprobung als integraler Bestandteil des Schulprogramms. Über unser Unterrichtsteam hinaus sieht das Kollegium in unserem Projektbaustein ein erstes Element zur Entwicklung einer innovativen Schulkultur. Zunehmend wird erkannt, dass ihm ein systemisches Grundverständnis der Unterrichts- und Schulentwicklung zu Grunde liegt.

Bezogen auf den Unterricht kommt der systemische Ansatz darin zum Ausdruck, dass alle Beteiligten sehr bald spüren, wie veränderte Methoden veränderte Gruppenprozesse und diese wiederum veränderte Kommunikationsstrukturen voraussetzen und zur Folge haben. Jedes Element wirkt verändernd auf alle anderen ein und bewirkt in der Ganzheit der Lerngruppen ein verändertes Lernklima.

Auf der Ebene der Schule geht die entsprechende Innovation in die Richtung, alle Lehrerinnen und Lehrer aus ihrer traditionellen Vereinzelung herauszuführen und Teams aufzubauen, die zum Träger der Schulentwicklung würden. Erst dadurch würde der Veränderungsprozess jene Nachhaltigkeit erlangen, die zur Absicherung schulinterner Reformen erforderlich ist.

Speziell für die Berufsfachschulen, die im Verlauf des Schulbegleitforschungsprojektes von zweijährig auf einjährig verkürzt wurden, ist in Zukunft ein direkter Start mit dem Methodentraining bedeutsam. Um in der verbleibenden kurzen Zeit eines Schuljahres den Schülerinnen und Schülern Methoden als Arbeitshilfen für den Unterricht verfügbar machen zu können, muss mit dem gezielten Training bereits während der Einführungswoche begonnen werden. Durch die strukturelle Veränderung im Berufsschulbereich hin zur Lernfeldarbeit wird in Zukunft von den Schülerinnen und Schülern vermehrt die eigenständige Erarbeitung innerhalb einer Lernsituation gefordert. Die Schülerinnen und Schüler müssen u.a. ihre Arbeit selbst planen, durchführen und auswerten. Methodenkönnen ist zur Gewährleistung der Lernfeldarbeit eine wichtige Voraussetzung.

Die Ausarbeitung weiterer Bausteine, z. B. zur Organisation von Gruppenarbeit oder Feedback-Methoden, erscheint uns sinnvoll und möglich. So kann unser Schulbegleitforschungsprojekt als Schritt in Richtung einer Veränderung der Lernkultur gesehen werden. Dabei werden wir neben den Bausteinen „Produktive Textarbeit“ und „Präsentationstechniken“ unser Augenmerk speziell auf Gruppenprozesse, Teambildung und

die Entwicklung einer Feedback - Kultur legen. Feedback schließt dabei Schüler/ Schüler-, Lehrer/Schüler- und Schüler/Lehrer-Feed-back ein. Die Beteiligung unserer Schule am Projekt „Schule & Partner“ wird sicherlich hilfreich sein, den Erfolg unseres Projektes weiterzuführen und eine Streuung des Methodenlernens in unser Kollegium zu erreichen. So kann hoffentlich Methodenlernen in Zukunft zu einem integralen Bestandteile des Unterrichts an unser Schule werden. Von Seiten unser Kolleginnen und Kollegen geäußertes Interesse an den bereits bestehenden Methodenbausteinen bestärkt uns in unsere Arbeit und zeigt die Notwendigkeit der Veränderung.

9. Hinweise und Tipps

Im Vorfeld eines Schulbegleitforschungsprojektes ist es nötig, im Kollegium eine positive Einstellung durch regelmäßige Information schon vor Beginn des Hauptprojektes und während des gesamten Verlaufs zu erzeugen. Gute Erfahrungen haben wir mit eigenen Präsentationen auf der Gesamtkonferenz oder in Teilbereichskonferenzen gemacht. Sinnvoll war es auch, während der Durchführung in fremden Klassen, weitere Kolleginnen und Kollegen hinzuzubitten.

Teams, die in ihren Bildungsgängen Methodenbausteine durchführen möchten, würden wir raten, innerhalb des Klassenteams eine hohe Akzeptanz und Beteiligung sicherzustellen. Das System der bausteinartigen Einführung von anderen Unterrichtsmethoden und der anschließenden Implementierung kann nur funktionieren und zu einer dauerhaften Festigung bei den Schülerinnen und Schülern führen, wenn mindestens die Hälfte der in der Klasse unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen nach intensiver Absprache die Elemente immer wieder in ihren Unterricht aufnehmen.

Als unerlässlich erachten wir zudem gegenseitige Hospitationen, zum einen um den Schneeballeffekt der gegenseitigen Schulung zu verstärken, zum anderen um das regelmäßige Lehrer-Feedback zu einem selbstverständlichen Element im Schulalltag werden zu lassen.

Des Weiteren muss schon in der Planungsphase abgeklärt werden, ob die organisatorischen Bedingungen zur Gestaltung eines derartigen Projektes überhaupt gegeben sind. D. h. ohne eigenen Klassenraum mit entsprechendem Materialpool, mit Visualisierungsmöglichkeiten und entsprechender Gruppenarbeitsmöglichkeit erschweren Sie sich die Arbeit in unnötiger Weise.

Für die Lehrkräfte sollte im Stundenplan von vornherein eine verblockte gemeinsame Absprachezeit bereitgehalten werden. Diese mindestens zwei Stunden benötigen Sie dringend für Planung, Evaluation, Vorbereitung des Berichtes und Absprache mit der wissenschaftlichen Begleitkraft.

Generell sind wir dankbar, dass wir in der glücklichen Lage waren, eine wissenschaftliche Begleitkraft zu haben, da wir die Sicht und Anregung von außen unerlässlich finden und den eigentlichen Sinn der Schulbegleitforschung ansonsten nicht für gegeben halten.

10. Literatur

Amann, Kegel, Rausch, Siegmund: Erfolgreich präsentieren, Ein Praxistraining mit Beispielen und Tipps. 1. Auflage, Kieser Verlag, Neusäß 2001

Bell, Steve: Freiheit braucht Struktur, in: Die Grundschule (1994), H. 80, S. 9-13.

Jürgensen, E.: Von der Klasse zum Team, Unterrichtsvorschläge zum themen-, methoden- und beziehungsorientierten Lernen, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 2000

Klippert, H.: Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel 1994 (6. Auflage 1997)

Klippert, H.: „Methodenlernen als Aufgabe der Schule“, in: Hamburg macht Schule. 10. Jahrgang: Heft 1 (April 1998)

Kneip, W., Konnertz, D., Sauer, C.: Lern-Landkarten. Mühlheim. Verlag an der Ruhr 1998

Krafeld, Franz-Josef: Wohin orientiert Berufsbildung? Vortrag im Gästehaus der Universität Bremen am 09.12.1999

Krall, T., Schnack, J.: „Methodenlernen als Keimzelle pädagogischer Schulentwicklung“, in: Hamburg macht Schule. 10. Jahrgang: Heft 1 (April 1998)

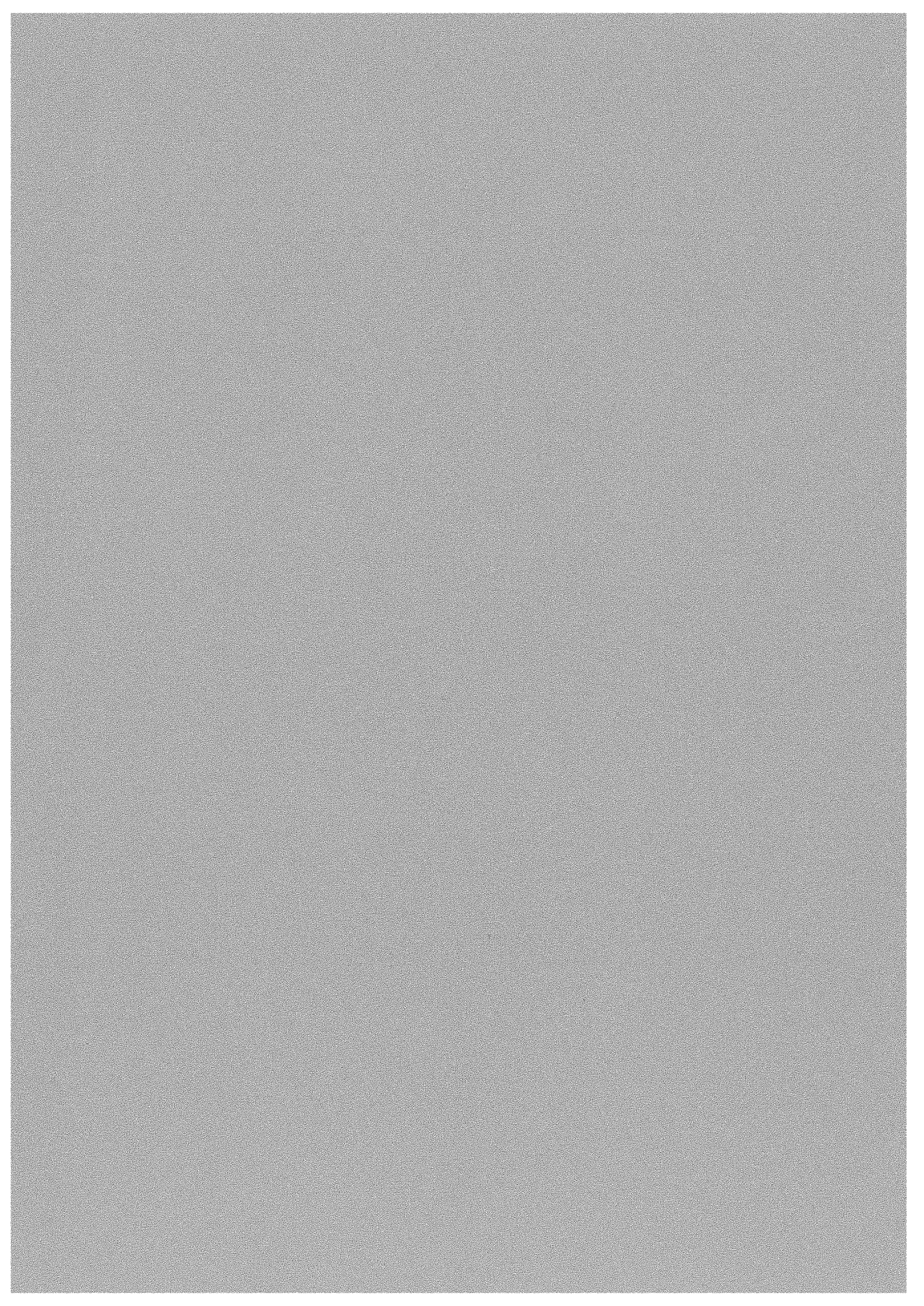
Oelze, Horst: „Dem eigenen Lernen auf der Spur“, in: Lernende Schule 7/1999

Rampillon, U.: Lernbox. Üben. Seelze/Velber. Friedrich Verlag 2000

Schrader-Naef, R.: Schüler lernen lernen. Weinheim und Basel 1991 (4. Auflage)

Thal, J., Ebert, U.: Methodenvielfalt im Unterricht. Neuwied; Kriftel. Luchterhand 1999

Verbraucherzentrale Schleswig-Holstein e.V.: Coole Erfrischungsgetränke. Was ist drin, was ist dran: Mehr Energie, Power, Wellness und Fun?, 24103 Kiel, Bergstraße 24,1998.



Anhang

Inhaltsverzeichnis der Anlage	Seite
Anlage 1: Werteplakat	2
Anlage 2: Fragebogen Methodenkompetenz	6
Anlage 3: Hürdenlauf	8
Anlage 4: Methode Glasgow	9
Anlage 5: Erstellen eines Arbeitsplanes	20
Anlage 6: Tagungsprogramm Methodentraining	21
Anlage 7: Meine Lernerfahrungen	22
Anlage 8: Die Entdeckung der eigenen Lernwege	23
Anlage 9: Baustein: Texterarbeitung	27
Anlage 10: Tagungsprogramm Präsentationstechniken	39
Anlage 11: Methodenreflexion – Präsentation	40
Anlage 12: Feed-back Präsentationstechniken	44

Anlage 1

Schulabschluss

An der LSH bekommt man den Realschulabschluss am Leichtesten.	Ich brauche noch mehr Zeit zum Lernen.
Ich muss zur Schule, weil ich noch schulpflichtig bin.	In der Schule kann man auch mal einen Tag fehlen, auch wenn ich mal unentschuldigt fehle.
Um den Realschulabschluss zu erlangen, gebe ich hier mein Bestes!	Ein Neubeginn!
Ich bin froh, neue Lehrer zu haben.	Ich will einen Realschulabschluss machen.

Interessen/Neigungen

Vielleicht weiß ich nach diesen 2 Jahren eher, was ich will.	In der Schule kann ich wenigstens meine SMS verschicken.
Ich freue mich auf die praktischen Fächer.	Meine Eltern schicken mich hierher.
Ich bin gespannt auf das Praktikum.	In der Schule kann ich gut abhängen.
In der Schule habe ich mehr Freizeit und Fun als bei der Arbeit.	Ich freue mich auf neue Fächer.
Ich koche gerne.	Mir fiel nichts anderes ein.
Eigentlich möchte ich nicht mehr zur Schule gehen.	

Sicherheit durch Freundschaft

In der Schule kann ich meine Clique treffen.	Ich bin froh neue Mitschüler zu bekommen.
Meine Freundin hat sich auch hier angemeldet.	Ich wollte auf keinen Fall in einer Klasse sein, wo ich niemanden kenne.
Ich möchte nicht aus Bremerhaven weg.	
Mit wollte ich auf keinen Fall in eine Klasse gehen.	

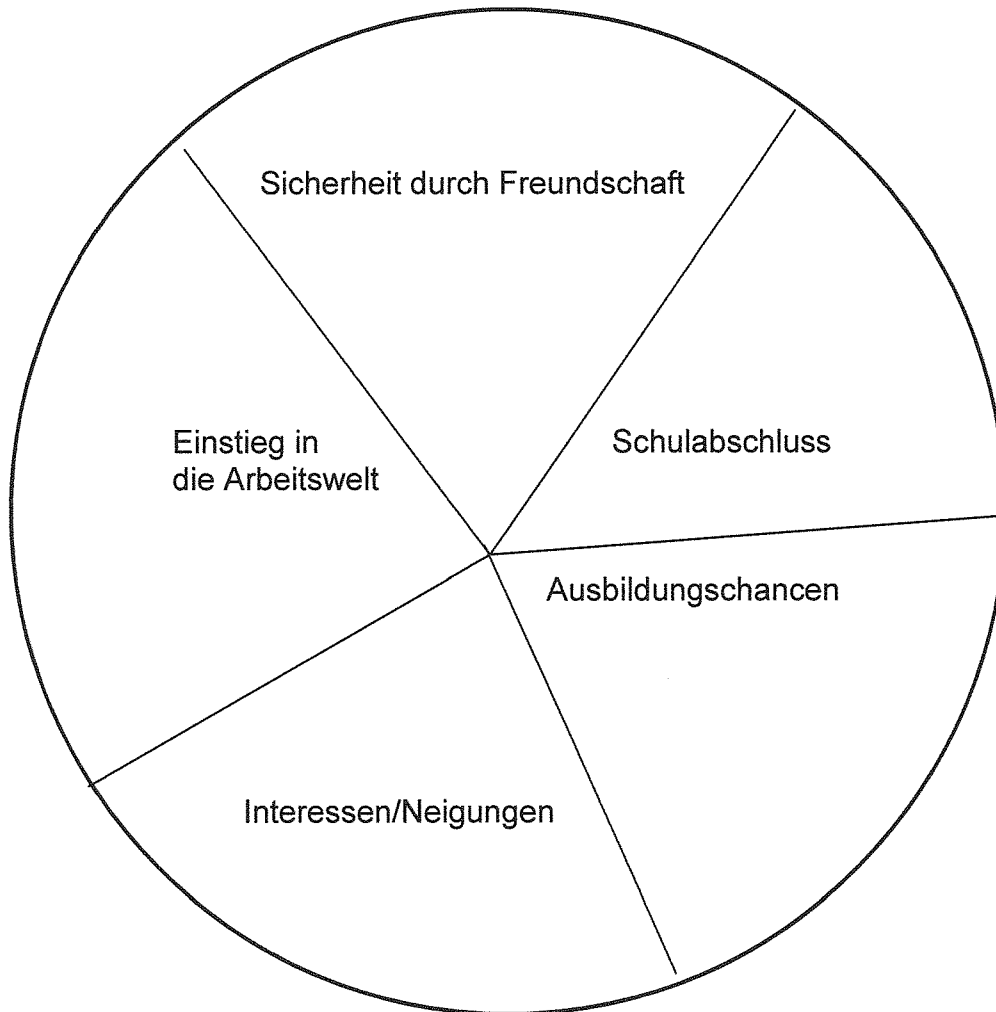
Bessere Ausbildungschancen

Ich erhöhe meine Chancen auf einen Ausbildungsplatz durch einen Realschulabschluss.	Für meinen Berufswunsch brauche ich den Realschulabschluss.
Als Hauptschüler bekomme ich nie einen Job.	Ich möchte eine bessere Mathe-Zensur erreichen.
Ich möchte eine bessere Englischzensur erreichen.	Durch die Berufsschule kann ich Kontakte zu Ausbildern knüpfen.
Durch den Besuch einer Berufsfachschule habe ich bessere Chancen bei den Arbeitgebern.	

Einstieg in die Arbeitswelt

Ich habe Angst vor dem Stress im Beruf.	Ich habe Angst vor den Anforderungen im Beruf.
Ich habe Angst, nicht den richtigen Beruf zu wählen.	Ich habe noch keine Lust, jeden Tag bis 17.00 Uhr zu arbeiten.
Ich fühle mich noch nicht stark genug für die Arbeitswelt.	Ich weiß noch gar nicht, was ich werden will.
Ich habe im Augenblick noch Angst davor, dass ich den Beruf nicht schaffe.	Ich will mich in dieser Klasse auf den Beruf als Hotelfachfrau/-mann vorbereiten.
Ich will mich in dieser Klasse auf den Beruf als Restaurantfachfrau/-mann vorbereiten.	Ich will mich in dieser Klasse auf den Beruf als Koch/Köchin vorbereiten.
Ich will mich in dieser Klasse auf den Beruf als Hauswirtschafter/in vorbereiten.	„Keinen Bock auf Arbeit!“

Gründe für die Wahl des Bildungsganges (Plakatvorlage)



Anlage 2

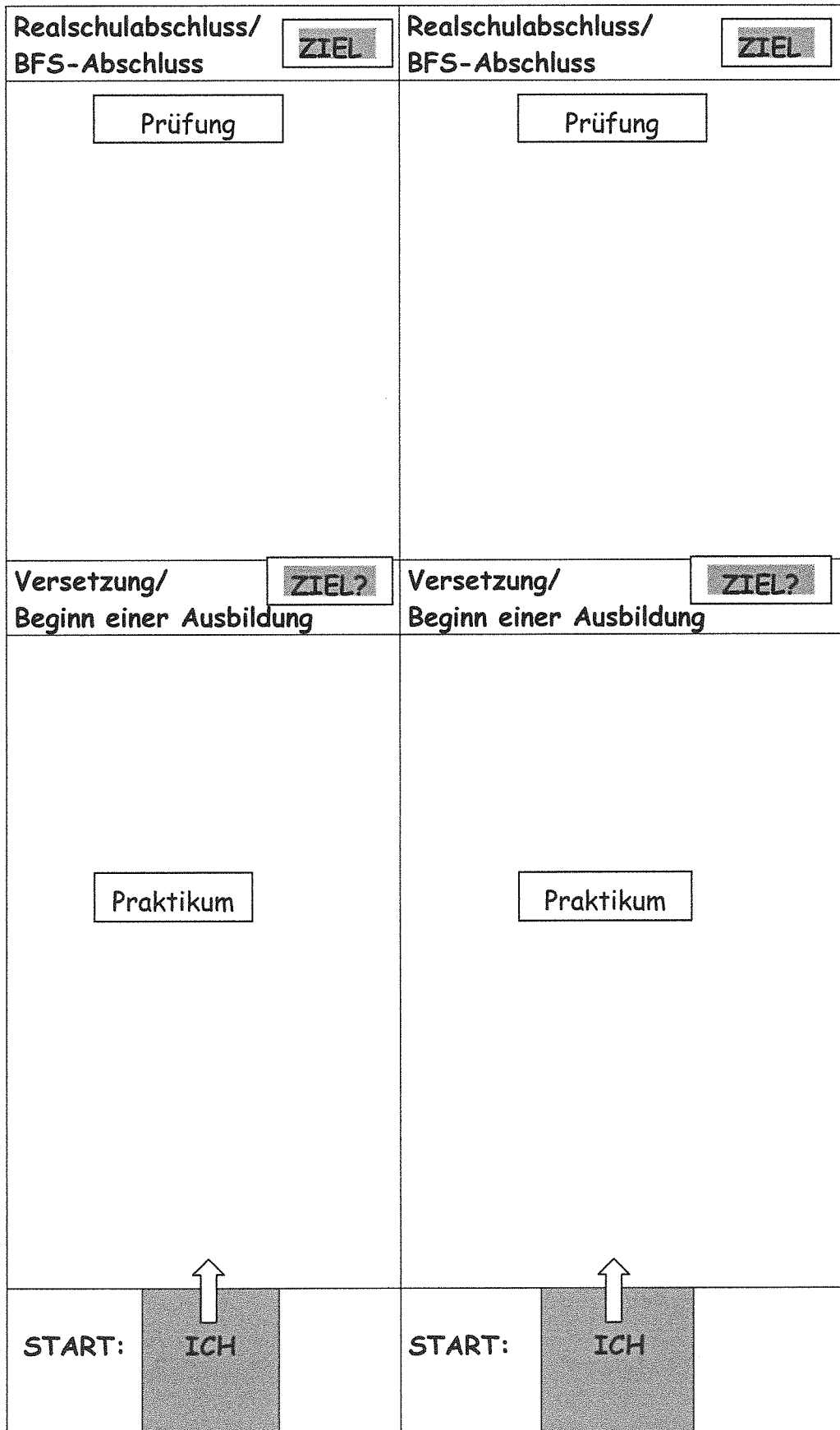
Fragebogen: Methodenkompetenz

Methoden	... kenne ich	... kenne ich nicht	... kann ich anderen erklären
Quizfragen erstellen			
ein Kreuzworträtsel erfinden			
ein Spiel erfinden			
ein Gedicht über ein Thema schreiben			
ein Interview führen			
Szenen darstellen			
ein Standbild entwerfen			
eine Collage anfertigen			
ein Poster gestalten			
berichten mit ausgewählten Gegenständen			
Schlagzeilen für ein Thema finden			
Pantomime machen			
Folie für OHP gestalten			
Rollenspiel			
arbeiten mit einer Lernkartei			
ein Hörspiel herstellen			
Lerntraining mit dem Kassettenrecorder			
5-Schritte Lesetechnik			
Gehirn-Jogging			
Hürdenlauf			
Lernplan für Klassenarbeiten/Prüfungen			
Spickzettel für Profis			
Gliederung			
Das Wichtigste aus Texten schreiben			
Ein Fremdwörterbuch handhaben			
Material zu einem Thema beschaffen			
In einer Bibliothek etwas Bestimmtes suchen und finden			
Eselsbrücken			
Verknüpfung von Bild und Wort			
QiGong			
Überkreuz-Übungen			
Progressive Muskelentspannung			
Akkupressur			
Meditation			
Reise durch den Körper			
Autogenes Training			
Gordischer Knoten			

Anlage 3

Hürdenlauf (Schülerbogen)

Hürdenlauf (Schülerbogen)



Anlage 4: Methode „Glasgow“

Wir arbeiten in einem Restaurant

Sequenz	Schlüsselfragen	Aktivitäten	Material
Die Umgebung	Welche Räume gehören zu einem Restaurant?	Brainstorming	Tafel
	Welche Räume muß es geben?	Gruppenaufteilung	zerschnittene Karten (Puzzle) 4 Gruppen je 6
	Wie sollen die Räume angeordnet sein?	Grundriss zeichnen	Din A 3 Papier, Stifte, Radiergummi, Bleistifte
	P R Ä S E N T A T I O N		
	Wie sieht euer Restaurant aus?	Modell bauen	Kartons, Stoff, Wolle, buntes Papier, Korken, Toilettenpapierrollen, Kleber etc.
	P R Ä S E N T A T I O N		

Sequenz	Schlüsselfragen	Aktivitäten	Material
Die Mitarbeiter/ Identifikation	<p>Wer arbeitet in einem Restaurant?</p> <p>Welche Mitarbeiter braucht ein Restaurant unbedingt?</p> <p>Welcher Mitarbeiter bist du? Wie siehst du aus?</p> <p>P R Ä S E N T A T I O N</p> <p>Fragen zu deiner Person</p> <p>P R Ä S E N T A T I O N</p>	<p>Brainstorming</p> <p>Gruppenarbeit</p> <p>Grundriss herstellen und gestalten der Puppe</p> <p>Ausstellung/ Aufhängen der Puppen</p> <p>Steckbrief schreiben EA</p> <p>Vorstellen der einzelnen Puppen</p>	<p>Tafel</p> <p>Papier und Stifte</p> <p>Kopie des Grundrisses, Pappe, Stoffe, Kleber, Wolle, Stifte usw.</p> <p>Papier und Stifte</p>

Sequenz	Schlüsselfragen	Aktivitäten	Material
<p>Fallbeispiele</p> <p>Konflikte/ Situationen in einem Restaurant</p>	<p>Siehe Arbeitsaufträge</p> <p>P R Ä S E N T A T I O N</p>	<p>Bearbeiten der Fallbeispiele</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorbereiten der Rollenspiele - Schreiben von Gegendarstellung - Fortsetzungsgeschichte schreiben - Mitarbeiterversammlung <p>Vorspielen der Beispiele, lesen der Geschichten usw.</p>	<p>Papier, Stifte, Fernsehrahmen, Zeitung etc.</p>
<p>Expertenbefragung</p>	<p>Gemeinsam mit den Schülern sammeln</p>	<p>Exkursion zu einem Hotel oder Restaurant</p>	

Arbeitsaufträge

Restaurant „Popeyes“

Moses, Lisa, Kisha, Misha,

Aufgabe 1: Euer Restaurant ist in die Schlagzeilen geraten!

Salmonellen im Pudding

dpa Bremerhaven

Rund 25 Gäste eines Restaurants sind an einer Salmonelleninfektion erkrankt. 8 von ihnen werden stationär behandelt.	Ein 82-jähriger Mann starb. Wahrscheinlich war das Ei in der Mousse au Chocolat verseucht.
---	---

Gegenüber der Gewerbebehörde müsst ihr jetzt die möglichen Ursachen finden und diese beheben. Eure eigene Hygieneverordnung muss verbessert werden. Stellt neue Regeln auf.

Aufgabe 2

Lisa

Misha und Kisha finden, dass sie zu wenig verdienen und zuviel arbeiten müssen. Sie wollen sich mit dir darüber in Ruhe unterhalten. Bereite dich auf das Gespräch vor.

Misha und Kisha

Ihr beiden findet einfach, dass ihr für Eure Arbeit mit 560,00 DM im Monat viel zu schlecht bezahlt werdet. Ihr müßt am Wochenende oft arbeiten und außerdem läuft das Restaurant so gut, dass für Euch mehr dabei herauspringen könnte. Ihr wollt mit Eurer Chefin reden.

Überlegt Euch Argumente, warum Ihr mehr Geld wollt.

Misha

Du kennst den Gast Herrn Peters aufgrund seiner täglichen Besuche gut und empfindest ihn als sympathischen älteren Gast, der sehr viel Wert auf eine persönliche Bedienung legt.

Du wusstest, dass Herr Peters heute später kommen würde und hast seinen Stammpplatz deshalb eine Stunde freigehalten. Aufgrund einer Messe in der Stadt ist es heute besonders voll, so dass du den Platz anderweitig vergeben musstest.

Gast Herr Peters

Du bist Rentner und hattest heute einen unangenehmen Zahnarzttermin. Du bist ärgerlich, dass dein Stammpplatz besetzt ist, da du dich auf ein entspanntes Mittagessen gefreut hast. Du hast am Vortag extra Bescheid gesagt, dass du später kommen würdest!

Aufgrund deines Arztbesuches kommt nicht jedes Gericht für dich infrage. Du möchtest eine Beratung der Kellnerin Misha.

Restaurant „Big Restaurant“

Aufgabe 1

Herr Schehrentracht, Viola Glocke, bei Euch kommt eine sehr unordentliche, unangenehme, stark riechende und auch schon angetrunkene Frau als Gast in das Lokal und bestellt sich noch mehr Alkohol. Euer Restaurant läuft nicht sehr gut momentan und eigentlich seid ihr auf jeden Gast angewiesen, aber andere Gäste fühlen sich schon belästigt. Spielt die Situation durch und überlegt euch eine Strategie, wie ihr euch verhaltet.

Unordentlicher Gast

Du bist eine unordentlich gekleidete Frau. Du gehst im „Big Restaurant“ essen und benimmst dich dabei unmöglich, bist sogar schon ziemlich angetrunken und bestellst dir noch einmal Alkohol.

Notiere dir vorher, was du glaubst, wie weit ein Gast gehen darf und was die Angestellten noch akzeptieren müssen. Wie würdest du dich als Bedienung oder Chef verhalten?

Aufgabe 2

Viola Glocke, Sandra Schulze, Herr Schehrentracht euer Restaurant ist in die Schlagzeilen geraten!

Salmonellen im Pudding

dpa Bremerhaven

Rund 25 Gäste eines Restaurants sind an einer Salmonelleninfektion erkrankt. 8 von ihnen werden stationär behandelt.	Ein 82-jähriger Mann starb. Wahrscheinlich war das Ei in der Mousse au Chocolat verseucht.
---	---

Euer Ruf ist ruiniert. Schreibt eine Gegendarstellung für die Zeitung oder erwirkt ein Interview in „Radio Bremen 4“, um euer Geschäft wieder anzukurbeln.

Restaurant „Romana“

Vanessa Vilas, Manuela, Leo

Aufgabe 1

Der Gast Leo hat zwei Haare auf dem Salat gehabt und beschwert sich bei Manuela. Manuela gibt die Beschwerde weiter, die Chefin muss eingeschaltet werden.

Spielt die Geschichte weiter

Aufgabe 2.

„Der Urlaub war einfach zu schön, ich habe im Moment gar keine Lust zur Arbeit“, denkt Manuela, während sie sich an das Salatbuffet lehnt. „Plopp“ platzt die Kaugummiblase auf ihren Lippen. Als sie gerade von ihrer letzten Urlaubsbekanntschaft träumt kommt ein älterer Herr mit seinem Enkel in das Restaurant.

Manuela raucht in Ruhe ihre Zigarette zu Ende, unbeeindruckt von den Zeichen des Gastes. „Was will der Alte dahinten denn? Denkt der, ich bin seine persönliche Sklavin?“

Sie geht gelangweilt, mit mürrischer Miene und schlurfendem Gang zum Tisch und murmelt: „Was wollen Sie?“ Der ältere Herr hat eine Frage zur Speisekarte: „Haben Sie keinen Kinderteller für meinen Enkel?“

„Keine Ahnung“, antwortet Manuela, „kann schon sein, dass es hier einen Kinderteller gibt.“ Sie schaut schon etwas genervt aus dem Fenster. Der Herr bestellt für sich und seinen Enkel eine Portion Pommes und für sich das Tagesgericht, das an der Eingangstür auf einer Tafel angekündigt ist. Manuela ist froh, den Tisch verlassen zu können. Während sie die Bestellung an die Küche weitergibt, denkt sie. „Wollten die eigentlich auch was trinken, na egal!“

Chucky, der Koch schreit Manuela genervt an: „Das ist jetzt schon das dritte Mal heute, dass du das Tagesgericht als Bestellung annimmst, obwohl es schon seit einer Stunde ausverkauft ist.“

1. Erstellt eine Liste der Verhaltensfehler, die von Manuela gemacht werden und ergänzt die Liste mit euch bekannten Verhaltensfehlern.
2. Schreibt eine Fortsetzung der Geschichte.
3. Spielt uns die Geschichte und die Fortsetzung vor.

Gast Leo

Du bist Gast im „Romana“ und heißt Leo. Du verspeist gerade genüßlich einen Salatteller. Plötzlich entdeckst Du gleich zwei Haare auf deinem Salat. Du beschwerst dich bei der Kellnerin Manuela.

Älterer Gast

Du kommst mit deinem Enkelkind in das Restaurant „Romana“ und wirst dort von der Bedienung deiner Meinung nach unmöglich behandelt.

Überlege dir, wie du reagieren willst!

Vanessa Filas (Chefin)

Du bist bisher sehr zufrieden mit deinen Mitarbeitern. Bei deiner Kellnerin Manuela stellst du in letzter zeit aber große Unlust fest. Du hast keine Ahnung, woran das liegen könnte. Es gibt häufiger Beschwerden von Seiten der Gäste. Du fürchtest ernsthaft um den guten Ruf deines Restaurants.

Du musst unbedingt mit Manuela reden!

Restaurant „Portofino“

Nassera, Manuel, Mandy, ihr wollt eine Mitarbeiterversammlung mit dem Chef einberufen, weil ihr mit Eurem Verdienst unzufrieden seid.

Manuel: Du willst dich aus den Beschwerden lieber raushalten, weil du eigentlich ganz gut verdienst. Das wiederum willst du den anderen nicht verraten, also drehst und wendest du dich.

Selbst Mandy hast du gesagt, dass du nur 800 € im Monat verdienst.

Mandy: Du bist unzufrieden mit deinem Verdienst. Du möchtest mindestens 500,00 € im Monat haben, denn obwohl du und dein Mann Manuel voll arbeiten reicht Euer Geld vorne und hinten nicht aus. Du machst dich also stark für eine Mitarbeiterversammlung. Außerdem möchtest du verantwortungsvollere Aufgaben bekommen, also erstellst du eine Liste dessen, was du schon kannst und jetzt gerne auch machen möchtest.

Nassera: Deine Chefin ist zufrieden mit dir, weil du sehr gut mit den Gästen umgehst. Mit deinem Verdienst bist du langsam aber wirklich unzufrieden. 475 € im Monat sind einfach zu wenig für wohnen, essen usw.. Das möchtest du deiner Chefin klar machen. Die vielen Überstunden nerven dich auch.

Chefin Melissa

Du spürst, dass es im Betrieb im Moment nicht so ganz stimmt. Mit deinen Mitarbeitern bist du eigentlich ganz zufrieden. Sie sind zuverlässig, arbeiten gut, machen auch ohne groß zu murren einige Überstunden und sind nett.

Leider stimmte bei Nassera in der letzten Woche die Kasse 3 mal nicht. Es fehlten immer 10 - 15 €.

Überlege dir, wie du mit den Fehlbeträgen in der Kasse umgehen willst!

Interviewfragen zum Unterricht „Wir arbeiten in einem Restaurant“

1. Ich fand unser Planspiel interessant
- „Wir arbeiten in einem Restaurant“ langweilig
- mittelmäßig
- wirklichkeitsnah

<p>2. Welche Arbeit bzw. welches Thema fand ich im „Restaurantspiel“ besonders gut?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>3. Was hat mir nicht so gut gefallen? Warum nicht?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>4. Was hätte ich mir anders/besser/interessanter gewünscht?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>5. Meine Verbesserungsvorschläge</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Kategorisierte Beobachtung als Einstiegsbeobachtung

(Ziel der Beobachtung ist hier zunächst ausschließlich das Arbeits- und Sozialverhalten)

Das individuelle Verhalten								
Namen:								
	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein
Macht Notizen								
Sichtet Material								
Entwickelt eigene Ideen								
Übernimmt eigene Aufgabenanteile								
Geht gezielt vor								
Sucht nach Lösungen								

Das Verhalten in der Gruppe								
Namen:								
	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	nein	Ja	nein
Spricht mit den anderen über das Thema								
Hört den anderen zu								
Hilft anderen								
Plant die Arbeit mit den anderen								

Die ganze Gruppe		
	Ja	nein
Alle Gruppenmitglieder sind aktiv.		
Die Gruppe sucht gemeinsam nach Lösungen.		
Die Gruppe verteilt die Arbeit gleichmäßig.		
Die Gruppe schließt alle mit ein.		
Der Ton ist überwiegend freundlich.		
Die Ergebnisse werden gemeinsam vorgetragen.		
Jeder könnte Sprecher der Gruppe sein.		

Freie Beobachtung:

.....

.....

.....

Anlage 5

Erstellen eines Arbeitsplanes für verschiedene Fächer

Phasen	Methoden	Ergebnis
1. Kontaktaufnahme	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation von Arbeitstiteln • Aufbau einer thematischen Werkstatt des jeweiligen Faches • Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in Gruppen zu jeweils 8 	
2. Angeleitetes Brainstorming	<ul style="list-style-type: none"> • Kartenabfrage von Begriffen, Vorstellungen etc. 	Karten
3.1. Erarbeitung/Clustering/Strukturierung	<ul style="list-style-type: none"> • Ordnen der Karten nach verschiedenen Arbeitsfeldern, bzw. Themenfeldern 	Themenkatalog
3.2. Präsentation	<ul style="list-style-type: none"> • Verschiedene Darstellungsformen, wie z.B. Wolken, Baum, Sonne >>> Mind-map 	Verschiedene Mind-maps
4.1. Entfaltung des Themas/ Operationalisierung des Themas	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Lerninteressen • Erstellen eines Fragenkatalogs 	Fragenkatalog
4.2. Präsentation	<ul style="list-style-type: none"> • Vorlesen der Fragen 	
5. Auswertung/Reflexion	<p>Was haben wir erarbeitet? Wie sind wir vorgegangen?</p> <p>Prozessanalyse</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Klären von Methoden (Brainstorming, Mind-Map) - Verlauf der Moderationsmethode <p>>>> Verallgemeinerung bezüglich der Methoden</p>
6. Fortsetzung	Erstellen eines Arbeitsplans für die nächsten 4 Wochen	

Anlage 6

Methodentraining

Tagung für eine Klasse der Berufsfachschule für Hauswirtschaft (1. Jahr) am 07. und 08.02.2001

Programm:

Mittwoch, 07.02.2001, 8.00 - 13.15 Uhr

TOP 1 Wie lernst du?

- a. Blick' zurück auf deine Lernerfahrungen!
- b. Das eigene Lernen - Schon `mal selbst getestet?

TOP 2 Die eigenen Lernwege entdecken!

TOP 3 Hol' dir deine Infos!

Donnerstag, 08.02.2001, 8.00 - 13.15 Uhr

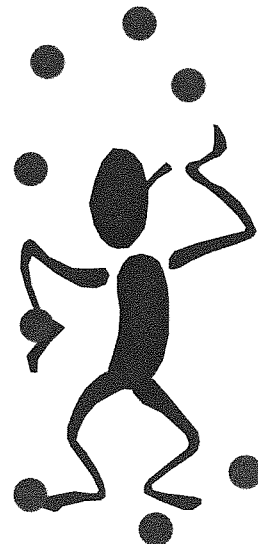
TOP 4 Textverarbeitung - leicht gemacht!

TOP 5 Wenn Bilder sprechen lernen!

oder:

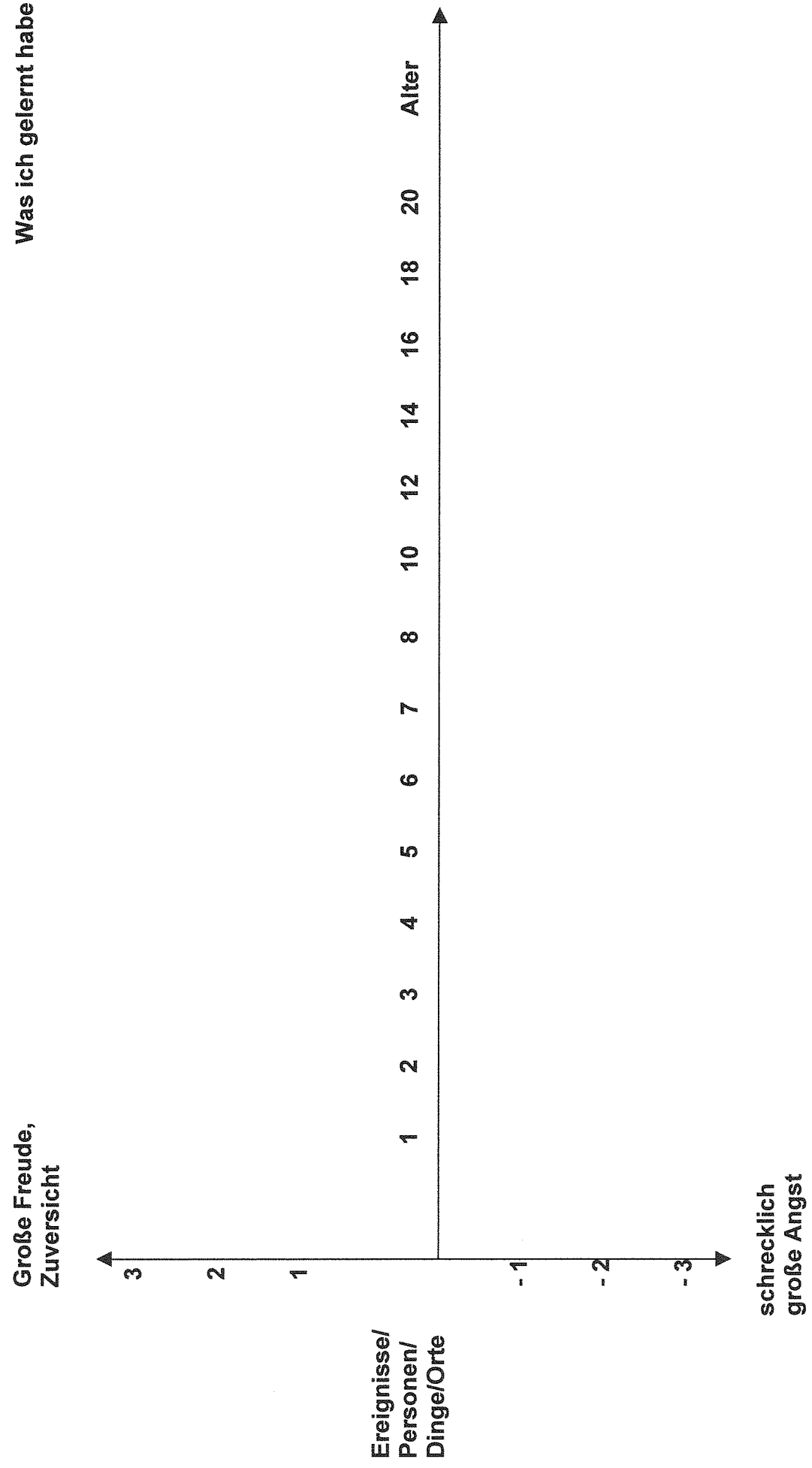
When pictures learn how to speak!

TOP 6 Mensch, ärgere dich nicht!



Anlage 7

Meine Lernerfahrungen - LEBENSLINIE



Anlage 8

Sehen

Der Tester wählt 8 Gegenstände aus, legt sie in die Mitte, Prüfling sieht sie sich 15 Sekunden an (Tester zählt bis 15). Der Tester verdeckt die Gegenstände mit der Zeitung. Zählt wieder bis 15. Der Prüfling schreibt die behaltene Gegenstände auf ein Blatt Papier. Aufdecken der Gegenstände, vergleichen, wie viel hat er erinnert. Die Zahl in seinen Auswertungsbogen unter „sehen“ eintragen.

Hören

Der Tester nimmt 8 Kärtchen und liest die Namen der Gegenstände langsam vor. Dann zählt er bis 15. Der Prüfling schreibt die behaltene Gegenstände auf. Vergleichen und eintragen.

Lesen

Der Tester wählt 8 Kärtchen aus; der Prüfling liest 15 Sekunden lang (Tester zählt dabei). Kärtchen einsammeln, bis 15 zählen, der Prüfling schreibt die behaltene Gegenstände auf. Vergleichen und eintragen.

Tasten

Tester sucht 8 Gegenstände aus und legt sie unter die Zeitung (der Prüfling darf dabei nicht zusehen). Der Prüfling darf nun die Gegenstände unter der Zeitung ertasten. Gegenstände weglegen, bis 15 zählen. Der Prüfling schreibt auf, was er behalten hat, vergleichen und eintragen.

Sehen und hören

Der Tester wählt 8 Gegenstände aus. Der Tester zeigt die Gegenstände und nennt sie laut. Gegenstände zudecken, bis 15 zählen. Der Prüfling schreibt auf, was er behalten hat, vergleichen und eintragen.

Hören und schreiben

Tester wählt 8 Kärtchen aus. Tester nennt die Gegenstände, der Prüfling schreibt mit. Bis 15 zählen, der Prüfling schreibt auf, was er behalten hat, vergleichen und eintragen.

Tasten und hören

Der Tester sucht 8 Gegenstände aus und legt sie unter die Zeitung (der Prüfling darf dabei nicht zusehen). Der Prüfling ertastet die Gegenstände unter der Zeitung und sagt laut, um welchen Gegenstand es sich handelt. Bis 15 zählen, der Prüfling schreibt auf, was er behalten hat, vergleichen und eintragen.

Hören, schreiben, lesen

Der Tester wählt 8 Kärtchen aus. Der Tester nennt die Gegenstände, der Prüfling schreibt mit und liest das Geschriebene noch einmal. Bis 15 zählen, der Prüfling schreibt auf, was er behalten hat, vergleichen und eintragen.

Für den Prüfling zum Aufschreiben der behaltene Gegenstände

Sehen

Hören

Lesen

Tasten

Sehen und hören

Hören und schreiben

Tasten und hören

Hören, schreiben, lesen

Auswertungsbogen

Name:

8	7	6	5	4	3	2	1	tasten + hören
---	---	---	---	---	---	---	---	----------------

8	7	6	5	4	3	2	1	tasten
---	---	---	---	---	---	---	---	--------

8	7	6	5	4	3	2	1	hören + schreiben + lesen
---	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

8	7	6	5	4	3	2	1	hören + schreiben
---	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

8	7	6	5	4	3	2	1	lesen
---	---	---	---	---	---	---	---	-------

8	7	6	5	4	3	2	1	sehen + hören
---	---	---	---	---	---	---	---	---------------

8	7	6	5	4	3	2	1	hören
---	---	---	---	---	---	---	---	-------

8	7	6	5	4	3	2	1	sehen
---	---	---	---	---	---	---	---	-------

Anlage 9: „Produktive Textarbeit“

Koch /Köchin

Vor der Fantasie kommt das Handwerk

Sonja Müller lernt den Beruf Köchin im Bad Sodener Parkhotel.

Während in kleineren Gastbetrieben Köche oft alle Arbeiten verrichten, die für die Zubereitung der Speisen notwendig sind, arbeiten Köche in größeren Küchen auf verschiedenen Posten. In Sonjas Ausbildungsbetrieb bilden Saucier, Entremetier und Gardemanger ein eingespieltes Team. Der Saucierposten richtet Soßen, Fleisch- und Fischgerichte zu. Der Gardemanger ist für die Zubereitung von Salaten und kalter Platten, der Entremetier für Suppen und warme Beilagen zuständig. Sonja wird alle Bereiche kennen lernen. Zurzeit ist sie auf dem Saucierposten. Dort lernt sie, wie man eine Soße ansetzt, woran man erkennt, dass ein Steak medium ist oder wie man einen Fisch schlachtet und ausnimmt.

„Ich glaube, das Image des Berufs hat sich verbessert, auch wegen der vielen TV-Kochsendungen“, sagt Sonja und erzählt, wie ihre Mitschüler damals auf ihren Berufswunsch reagierten. „Da kannst du ja später deinen Mann bekochen“, ulkten sie herum.

„Inzwischen finden alle interessant, was ich mache und wollen mehr darüber wissen.“

Arbeiten als Koch oder Köchin, das heißt auch:

Dienst bis spät abends, an Wochenenden und Feiertagen. Azubis zwischen 16 und 18 Jahren dürfen bis 22 Uhr, bei Schichtarbeit bis 23 Uhr tätig sein. Daran hat Sonja sich gewöhnt. Nur als sie an Silvester Dienst hatte, musste sie schlucken.

Sonja findet es schade, dass so wenige Frauen diesen Beruf erlernen. „Von den 20 Schülern in meiner Berufsschulklasse sind nur zwei Mädchen!“ Zugegeben, die Arbeit ist körperlich anstrengend. Lange stehen und gehen, schwere Platten zum Buffet tragen, aus Schweinekeulen die Knochen auslösen: Dafür braucht's Ausdauer und Kraft. Für Sonja ist das kein Hindernis. „Wenn nötig, lasse ich mir helfen.“

Köche stehen oft am Herd – und da wird's warm. Wenn die Herdplatten mit 250 Grad auf vollen Touren laufen, bleiben über dem Herd immer noch 40 Grad übrig. Wer dann noch schnell ins Kühlhaus laufen muss, um Bohnen zu holen, hat einen ziemlichen Temperatursturz zu verkraften. Probleme, die Frauen abschrecken können!

Sonja steht nicht nur in der Küche:

Zu ihren Aufgaben gehört es auch, den Gästen Speisen am Buffet vorzustellen, Fleisch zu tranchieren und auf Tellern anzurichten. Auch im Service wird Sonja noch kellnern und viel über Getränke lernen.

Sonja ist ganz sicher, die richtige Berufswahl getroffen zu haben.

Anlage 9: „Produktive Textarbeit“

Koch /Köchin

Vor der Fantasie kommt das Handwerk

Sonja Müller lernt den Beruf Köchin im Bad Sodener Parkhotel.

Während in kleineren Gastbetrieben Köche oft alle Arbeiten verrichten, die für die Zubereitung der Speisen notwendig sind, arbeiten Köche in größeren Küchen auf verschiedenen Posten. In Sonjas Ausbildungsbetrieb bilden Saucier, Entremetier und Gardemanger ein eingespieltes Team. Der Saucierposten richtet Soßen, Fleisch- und Fischgerichte zu. Der Gardemanger ist für die Zubereitung von Salaten und kalter Platten, der Entremetier für Suppen und warme Beilagen zuständig. Sonja wird alle Bereiche kennen lernen. Zurzeit ist sie auf dem Saucierposten. Dort lernt sie, wie man eine Soße ansetzt, woran man erkennt, dass ein Steak medium ist oder wie man einen Fisch schlachtet und ausnimmt.

„Ich glaube, das Image des Berufs hat sich verbessert, auch wegen der vielen TV-Kochsendungen“, sagt Sonja und erzählt, wie ihre Mitschüler damals auf ihren Berufswunsch reagierten. „Da kannst du ja später deinen Mann bekochen“, ulkten sie herum.

„Inzwischen finden alle interessant, was ich mache und wollen mehr darüber wissen.“

Arbeiten als Koch oder Köchin, das heißt auch:

Dienst bis spät abends, an Wochenenden und Feiertagen. Azubis zwischen 16 und 18 Jahren dürfen bis 22 Uhr, bei Schichtarbeit bis 23 Uhr tätig sein. Daran hat Sonja sich gewöhnt. Nur als sie an Silvester Dienst hatte, musste sie schlucken.

Sonja findet es schade, dass so wenige Frauen diesen Beruf erlernen. „Von den 20 Schülern in meiner Berufsschulklasse sind nur zwei Mädchen!“ Zugegeben, die Arbeit ist körperlich anstrengend. Lange stehen und gehen, schwere Platten zum Buffet tragen, aus Schweinekeulen die Knochen auslösen: Dafür braucht's Ausdauer und Kraft. Für Sonja ist das kein Hindernis. „Wenn nötig, lasse ich mir helfen.“

Köche stehen oft am Herd – und da wird's warm. Wenn die Herdplatten mit 250 Grad auf vollen Touren laufen, bleiben über dem Herd immer noch 40 Grad übrig. Wer dann noch schnell ins Kühlhaus laufen muss, um Bohnen zu holen, hat einen ziemlichen Temperatursturz zu verkraften. Probleme, die Frauen abschrecken können!

Sonja steht nicht nur in der Küche:

Zu ihren Aufgaben gehört es auch, den Gästen Speisen am Buffet vorzustellen, Fleisch zu tranchieren und auf Tellern anzurichten. Auch im Service wird Sonja noch kellnern und viel über Getränke lernen.

Sonja ist ganz sicher, die richtige Berufswahl getroffen zu haben.

Clustern

Aufgabe 1:

1. Lest euch den gegebenen Sachtext genau durch und unterstreicht die wichtigsten Textstellen.
2. Schreibt die wichtigsten Textaussagen auf Kärtchen.
3. Welche Kärtchen gehören zusammen?
Ordnet sie in die Felder ein.
4. Formuliert für jedes Feld einen Untertitel bzw. Oberbegriff.
5. Schreibt die gefundenen Untertitel an die Clusterfelder.
6. Verteilt die Arbeit in der Gruppe.

Sichtwechsel

Aufgabe 2:

1. Lest euch den gegebenen Sachtext genau durch.
Wie sehen
 - Sonja
 - ihre damaligen Klassenkameraden
 - ablehnend eingestellte Mädchen und
 - ein Lehrmeisterden Lehrberuf Köchin?
2. Schreibt die jeweils unterschiedliche Sicht der genannten Personen auf Kärtchen und ordnet sie den Feldern zu.
3. Welche Einstellung habt ihr selbst zum Lehrberuf Köchin?
Schreibt eure eigenen Stellungnahmen ebenfalls auf Kärtchen und ordnet sie in das noch freie Feld ein.
4. Verteilt die Arbeit in der Gruppe.

Leerstelle

Aufgabe 3:

1. Lest euch den gegebenen Sachtext genau durch.
Die damaligen Mitschüler haben kein Verständnis für Sonjas Berufswunsch, Köchin zu werden.
Wie begründen sie ihre ablehnende Haltung?
2. Schreibt die Begründungen der Mitschülerinnen und Mitschüler in das freie Feld.
3. Später finden die Mitschülerinnen und Mitschüler interessant, was Sonja als Köchin macht.
Schreibt in das zweite freie Feld, was sie interessant finden.

Vor der Fantasie kommt das Handwerk

Sonja Müller lernt den Beruf Köchin im Bad Sodener Parkhotel.

Während in kleineren Gastbetrieben Köche oft alle Arbeiten verrichten, die für die Zubereitung der Speisen notwendig sind, arbeiten Köche in größeren Küchen auf verschiedenen Posten. In Sonjas Ausbildungsbetrieb bilden Saucier, Entremetier und Gardemanger ein eingespieltes Team. Der Saucierposten richtet Soßen, Fleisch- und Fischgerichte zu. Der Gardemanger ist für die Zubereitung von Salaten und kalter Platten, der Entremetier für Suppen und warme Beilagen zuständig. Sonja wird alle Bereiche kennen lernen. Zurzeit ist sie auf dem Saucierposten. Dort lernt sie, wie man eine Soße ansetzt, woran man erkennt, dass ein Steak medium ist oder wie man einen Fisch schlachtet und ausnimmt.

„Ich glaube, das Image des Berufs hat sich verbessert, auch wegen der vielen TV-Kochsendungen“, sagt Sonja und erzählt, wie ihre Mitschüler damals auf ihren Berufswunsch reagierten. „Da kannst ja später deinen Mann bekochen“, ulkten sie herum.

„Inzwischen finden alle interessant, was ich mache und wollen mehr darüber wissen. Arbeiten als Koch oder Köchin, das heißt auch:

Dienst bis spät abends, an Wochenenden und Feiertagen. Azubis zwischen 16 und 18 Jahren dürfen bis 22 Uhr, bei Schichtarbeit bis 23 Uhr tätig sein. Daran hat Sonja sich gewöhnt. Nur als sie an Silvester Dienst hatte, musste sie schlucken.

Sonja findet es schade, dass so wenige Frauen diesen Beruf erlernen. „Von den 20 Schülern in meiner Berufsschulklasse sind nur zwei Mädchen!“ Zugegeben, die Arbeit ist körperlich anstrengend. Lange stehen und gehen, schwere Platten zum Buffet tragen, aus Schweinekeulen die Knochen auslösen: Dafür braucht's Ausdauer und Kraft. Für Sonja ist das kein Hindernis. „Wenn nötig, lasse ich mir helfen.“

Köche stehen oft am Herd – und da wird's warm. Wenn die Herdplatten mit 250 Grad auf vollen Touren laufen, bleiben über dem Herd immer noch 40 Grad übrig. Wer dann noch schnell ins Kühlhaus laufen muss, um Bohnen zu holen, hat einen ziemlichen Temperatursturz zu verkraften. Probleme, die Frauen abschrecken können!

Sonja steht nicht nur in der Küche:

Zu ihren Aufgaben gehört es auch, den Gästen Speisen am Buffet vorzustellen, Fleisch zu tranchieren und auf Tellern anzurichten. Auch im Service wird Sonja noch kellnern und viel über Getränke lernen

Sonja ist ganz sicher, die richtige Berufswahl getroffen zu haben.

Tabelle

Aufgabe 4:

1. Lest euch den gegebenen Sachtext genau durch.

Wie ist die Arbeit

- in einer Kleinküche bzw.
 - in einer Großküche
- organisiert?

Formuliert Stichpunkte.

2. Tragt die Stichpunkte in die Tabelle ein.

Vor der Fantasie kommt das Handwerk

Sonja Müller lernt den Beruf Köchin im Bad Sodener Parkhotel.

Während in kleineren Gastbetrieben Köche oft alle Arbeiten verrichten, die für die Zubereitung der Speisen notwendig sind, arbeiten Köche in größeren Küchen auf verschiedenen Posten. In Sonjas Ausbildungsbetrieb bilden Saucier, Entremetier und Gardemanger ein eingespieltes Team. Der Saucierposten richtet Soßen, Fleisch- und Fischgerichte zu. Der Gardemanger ist für die Zubereitung von Salaten und kalter Platten, der Entremetier für Suppen und warme Beilagen zuständig. Sonja wird alle Bereiche kennen lernen. Zurzeit ist sie auf dem Saucierposten. Dort lernt sie, wie man eine Soße ansetzt, woran man erkennt, dass ein Steak medium ist oder wie man einen Fisch schlachtet und ausnimmt.

„Ich glaube, das Image des Berufs hat sich verbessert, auch wegen der vielen TV-Kochsendungen“, sagt Sonja und erzählt, wie ihre Mitschüler damals auf ihren Berufswunsch reagierten. „Da kannst du ja später deinen Mann bekochen“, ulkten sie herum.

„Inzwischen finden alle interessant, was ich mache und wollen mehr darüber wissen.“ Arbeiten als Koch oder Köchin, das heißt auch:

Dienst bis spät abends, an Wochenenden und Feiertagen. Azubis zwischen 16 und 18 Jahren dürfen bis 22 Uhr, bei Schichtarbeit bis 23 Uhr tätig sein. Daran hat Sonja sich gewöhnt. Nur als sie an Silvester Dienst hatte, musste sie schlucken.

Sonja findet es schade, dass so wenige Frauen diesen Beruf erlernen. „Von den 20 Schülern in meiner Berufsschulklasse sind nur zwei Mädchen!“ Zugegeben, die Arbeit ist körperlich anstrengend. Lange stehen und gehen, schwere Platten zum Buffet tragen, aus Schweinekeulen die Knochen auslösen: Dafür braucht's Ausdauer und Kraft. Für Sonja ist das kein Hindernis. „Wenn nötig, lasse ich mir helfen.“

Köche stehen oft am Herd – und da wird's warm. Wenn die Herdplatten mit 250 Grad auf vollen Touren laufen, bleiben über dem Herd immer noch 40 Grad übrig. Wer dann noch schnell ins Kühlhaus laufen muss, um Bohnen zu holen, hat einen ziemlichen Temperatursturz zu verkraften. Probleme, die Frauen abschrecken können!

Sonja steht nicht nur in der Küche:

Zu ihren Aufgaben gehört es auch, den Gästen Speisen am Buffet vorzustellen, Fleisch zu tranchieren und auf Tellern anzurichten. Auch im Service wird Sonja noch kellnern und viel über Getränke lernen.

Sonja ist ganz sicher, die richtige Berufswahl getroffen zu haben.

Arbeitsorganisation in Kleinküchen	Arbeitsorganisation in Großküchen

Two Americans in Spain

Two Americans were travelling in Spain. They did not speak a word of Spanish. One day the train on which they were travelling stopped for some hours in a small town.

To pass the time the two men got out of the train and walked through the town. At last they went into a small restaurant to get something to eat. However the only word in the menu they could understand was coffee. Therefore they ordered a cup of coffee. The young man who waited upon them brought them the coffee at once. He brought them however black coffee.

But Americans do not like to drink black coffee. They like milk with the coffee. The two men did not know the word for milk. They made some gestures with their hands, but the boy still did not know what they wanted.

At last one of the men drew a picture of a cow on a piece of paper. Then again with gestures, he explained that milk always comes from a cow. The boy looked at the picture a long time. Then suddenly, he ran out of the door. A little later he returned with two tickets for a bull-fight.

- a. Read the text.
- b. Please, draw a comic.
- c. Come back into the class and tell the story to your partner. Do not use anything but the comic.

Two Americans in Spain

Methodenreflexion „Produktive Textarbeit“

Clustering	

Leerstelle	

Tabelle	

Sicht- Wechsel	

Comic	

Aussagen lassen sich gut vergleichen.	Wir zeigen, dass es zu einem Problem unterschiedliche Standpunkte gibt.	Begriffe werden nach Oberbegriffen geordnet.
Begriffe werden gebündelt.	Der Text wird an einer Stelle geöffnet.	Man erfährt die wichtigsten Aussagen auf einem Blick.
Die im Text angedeuteten Aussagen werden weiter geschrieben.	Wir versetzen uns in Menschen mit unterschiedlichen Interessen hinein.	Die Bilder reduzieren auf das Wesentliche.
Es werden Themenfelder gebildet.	Die Bilder helfen beim Erinnern.	Eine bestimmte Stelle des Textes wird ausgestaltet.
Die Information wird bildlich wiedergegeben.	Zusammengehörende Aussagen werden in Spalten gegenübergestellt.	Wir betrachten das Problem aus verschiedenen Blickwinkeln.

Anlage 10

Methodentage Präsentationstechniken
27.11./28.11.2001
Berufsfachschule für Hauswirtschaft

1. Tag

1. Entwicklung der Tagesordnung vor den SchülerInnen
2. a.. SchülerInnen erarbeiten Kriterien
b. Präsentation „Saft ist nicht gleich Saft“ durch die LehrerInnen
c. Bewertung der LehrerInnen durch die SchülerInnen >Bewertungsbogen
d. Zusammenfassung der Methoden
3. Erarbeitung des Inhalts „Coole Getränke“ in vier Gruppen
(Eistees, ACE-Getränke, Energy-Drinks, isotonische Getränke)
4. Vorbereitung der Präsentationen in den Gruppen
(Wie soll eure Präsentation aussehen, welche Methoden wendet ihr an etc.?)
5. Zusammenfassung des Tages (Stand der Arbeit in den einzelnen Gruppen)

2. Tag

1. Weiterarbeit an den Präsentationen
2. Vorstellung der einzelnen Präsentationen
 - Anwendung der Kriterien vom Vortag durch die SchülerInnen und LehrerInnen
 - Kurzinfo für die MitschülerInnen
3. Reflexion der Methoden
3. Ausblick der Methodentage

Anlage 11: Methodenreflexion - Präsentation

Folie / Tageslicht- projektor	

Mind Map	

Modell / Demon- stration	

Sensorischer Test	

Interview

Durch die bildhafte Projektion kann die Präsentation gut verfolgt werden.	Es werden konkret Sachverhalte untersucht.	Die nur akustischen Aufnahme von Informationen erfordert eine hohe Konzentration.
Sachzusammenhänge werden klar gegliedert.	Da mehrere Sinne angesprochen werden, werden die Informationen besser behalten.	Wenn anschauliche Darstellungen projiziert werden, werden die Informationen besser behalten.
Es können anschauliche Vergleiche vorgenommen werden.	Informationen werden einseitig akustisch aufgenommen.	Fachbegriffe werden geordnet.
Es werden viele Sinne angesprochen.	Die Vorbereitung wird erleichtert.	Das Typische wird herausgestellt.
Dialoge machen die Information lebendiger als Vorträge.	Die sachliche Struktur wird schrittweise aufgebaut und prägt sich ein.	Die Betrachter werden in die Präsentation aktiv einbezogen.

Anlage 12

PRÄSENTATIONSTAGE

