

# Lehren und Lernen am BBZG



## Inhaltsverzeichnis

<b>1 Vorwort</b>	<b>2</b>
<b>2 Didaktische und pädagogische Grundlagen</b>	<b>3</b>
<b>2.1 Handlungskompetenzorientierung und Situationsdidaktik</b>	<b>3</b>
<b>2.2 Förderung überfachlicher und digitaler Kompetenzen</b>	<b>4</b>
<b>2.3 Begleitetes selbstorganisiertes Lernen</b>	<b>4</b>
<b>2.3.1 Individualisierung</b>	<b>5</b>
<b>2.3.2 Lehr- und Lernprozesse</b>	<b>5</b>
<b>2.3.3 Rollenchange</b>	<b>5</b>
<b>2.4 Lernen</b>	<b>7</b>
<b>2.4.1 Die erwachsene Person</b>	<b>7</b>
<b>2.4.2 Die adoleszente Person</b>	<b>8</b>
<b>2.5 Digitale Didaktik</b>	<b>9</b>
<b>2.5.1 Künstliche Intelligenz (KI)</b>	<b>9</b>
<b>2.5.2 E-Learning</b>	<b>9</b>
<b>2.5.3 Blended Learning</b>	<b>10</b>
<b>2.5.4 Digitale Lernplattform</b>	<b>10</b>
<b>2.5.4 Portfolio</b>	<b>10</b>
<b>2.6 Leistungsüberprüfung</b>	<b>11</b>
<b>2.7 Lernortkooperation</b>	<b>12</b>
<b>3 Leitsätze zum Lehren und Lernen am BBZG</b>	<b>13</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>18</b>
<b>Glossar</b>	<b>20</b>

# 1 Vorwort

Die Berufswelt verändert sich laufend und braucht professionell ausgebildete Fachkräfte, welche über verschiedene Kompetenzen verfügen. Neben den berufsspezifischen Kompetenzen sind auch überfachliche und digitale Kompetenzen gefragt.

Übergeordnet orientiert sich das BBZG an den Strategien und Stossrichtungen der Tripartiten Berufsbildungskonferenz, TBBK [Projekte \(berufsbildung2030.ch\)](http://Projekte(berufsbildung2030.ch)), ehemals Berufsbildung 2030 und zwar vorwiegend in den Bereichen «Lebenslanges Lernen», «Digitalisierung» und «Flexibilisierung der Bildungsangebote».

Diese Strategien und Veränderungen der Berufswelt veranlassen das BBZG, das Unterrichtsgeschehen zu analysieren und zu eruieren, ob und wie damit die zu erreichenden Kompetenzen genügend gefördert werden können. Diese Analyse wurde durchgeführt und das BBZG hat sich zum Ziel gesetzt, den Unterricht diesen aktuellen und zukünftigen Anforderungen anzupassen.

Das vorliegende Konzept beschreibt und begründet das schulische Lernen am BBZG und bezieht sich auf die Vision der DBW «Berufsbildung Luzern für die Welt von morgen» und dessen sieben strategischen Handlungsfeldern. Das BBZG hat aufgrund dieser Vision ein eigenes Leitbild erarbeitet. Dieses beschreibt die Grundphilosophie von Unterricht und Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Lernenden.

Das vorliegende Konzept besteht, neben dem Vorwort, aus zwei Kapiteln:

- Didaktische und pädagogische Grundlagen
- Leitsätze zum Lehren und Lernen am BBZG

Christof Spöring, Leiter Dienststelle Berufs- und Weiterbildung, zur Vision DBW:

*«Die Welt von morgen wird durch die digitale Transformation stark verändert werden. Die Wirtschaft - und somit die Abnehmer unserer Lernenden - wird sich je nach Branche unterschiedlich schnell verändern. Deshalb ist auch die Berufsbildung besonders gefordert, diese Transformation aktiv zu gestalten. Damit dies gelingt, müssen wir uns stärker vernetzen und die neuen Medien so nutzen, dass sie für die Lernenden einen Mehrwert bringen. Das heisst: Die Bildung findet im Betrieb, in der Berufsfachschule, im üK-Zentrum und neu – in virtuellen Räumen statt. Diese müssen wir gut miteinander verbinden um jene Kompetenzen der Lernenden zu fördern, die künftig notwendig sein werden.*

*Die Duale Bildung ist auch in Zukunft ein Schlüssel zur Nachwuchsförderung in der Schweiz. Nebst den Jugendlichen werden nun vermehrt ebenfalls Erwachsene unsere Bildungs- und Beratungsangebote beanspruchen.»*

Quelle: [Von der Vision bis zu den Strategischen Grundlagen - Kanton Luzern](#)

## **2 Didaktische und pädagogische Grundlagen**

Folgende didaktischen und pädagogischen Überlegungen liegen der Schul- und Unterrichtsentwicklung am BBZG zu Grunde. Sie dienen als Orientierungsrahmen für die Planung und unser Handeln und unterstützen uns, die Berufsbildungsstrategie 2030, die Vision der DBW sowie das Leitbild des BBZG umzusetzen.

### **2.1 Handlungskompetenzorientierung und Situationsdidaktik**

Die berufliche Bildung gilt als ein Spezialfall in den Bildungssystemen. Hauptgegenstand ihres Auftrags ist das Bestehen der Lernenden in der beruflichen Realität und in ihrer Lebenswelt als mündige Bürgerinnen und Bürger, was eine gewisse Nähe zur Kompetenzorientierung faktisch voraussetzt (Städeli et al., 2010). Kompetenz darf dabei nicht als ein festes Gefüge angesehen werden, sondern als ein Zusammenspiel von einzelnen Puzzleteilen, die die Lernenden miteinander verbinden müssen. Durch die unterschiedlichen Lernerfahrungen an den drei Lernorten erweitern sich diese Erfahrungen zuerst zu Teilkompetenzen, bevor sie die Lernenden in aktiver Auseinandersetzung zu Handlungskompetenzen zusammenfügen (Wilhelm, 2012).

So hat ein Individuum gemäss Weinert (2001) erst dann Kompetenz respektive Handlungskompetenz erreicht, wenn es über die notwendigen kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, um bestimmte Probleme zu lösen und die Problemlösungen durch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzt. Kompetenzen dienen somit der Problemlösung und befähigen eine Person, variable, situativ geprägte Anforderungen zu bewältigen (Gniewosz, 2011). Die erfolgreiche Bewältigung eines Problems respektive einer Situation verlangt dabei nicht nur nach fachlichen, sondern immer mehr auch nach methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen. Der Aufbau dieser Kompetenzbereiche besteht aus einem komplexen Prozess, bei dem die aktive Konstruktion und das eigene Handeln des Individuums im Zentrum steht.

Die damit einhergehende Handlungsorientierung bedeutet vor allem für die schulisch ausgerichteten Lernorte grössere Veränderungen. Anders als beim traditionellen, fachwissenschaftlichen Ansatz, dem durch eine theoretisch-abstrakte Wissensvermittlung und passives Lernen ein mangelnder Transfer auf Anwendungssituationen nachgesagt wurde, verlangt die Handlungsorientierung von den Lernenden die aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten aus der Praxis und aus ihrer Lebenswelt. Der darin zugrundeliegende konstruktivistische Lernansatz geht davon aus, dass sich die Lernenden ihre Kompetenzen in Abhängigkeit von bisherigen Erfahrungen, dem Vorwissen und den vorhandenen Einstellungen selber aktiv konstruieren (Bohne, Eicker & Haseloff, 2017). Im Kontext der Berufsbildung bieten sich für die Konstruktion von Kompetenz berufs- und alltagstypische Situationen in authentischen und interaktionalen Lernumgebungen an.

Eine handlungsorientierte Ausbildung ist demnach eine Voraussetzung für den Aufbau von Handlungskompetenzen. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie aus situationsgebundenen, vollständigen Handlungen besteht und der Fokus unter Begleitung einer lernberatenden Person auf einer möglichst individuellen Entwicklung der Lernenden liegt (Hortsch, Persson & Schmidt, 2012). Eine vollständige Handlung umfasst mehrere Teilschritte, die wiederum in die drei Hauptschritte Antizipation/Planung, Handlungsrealisation und Handlungskontrolle unterteilt werden (vgl. Abb. aus Gudjons, 2001).

Im Kontext der Berufsbildung macht es deshalb Sinn, dass sich entsprechende Lehr-Lernarrangements lernortübergreifend an berufs- und alltagstypischen, vollständigen Handlungen orientieren und einem inhaltlichen Rahmen folgen. Eine Situationsdidaktik, die Berufs- und Lebenssituationen der Lernenden systematisch mit Fachwissen verbindet und Reflexionsaufgaben beinhaltet, bietet diesbezüglich grosses Potential.

## **2.2 Förderung überfachlicher und digitaler Kompetenzen**

Damit Lernende die Anforderungen in Beruf und Alltag erfolgreich meistern können, sollen sie laut Berufsbildungsgesetz während der beruflichen Grundbildung entsprechende Handlungskompetenzen aufbauen (BBT, 2007). Kompetenzen setzen eine aktive Handlung durch ein Individuum voraus, weshalb der Begriff Handlungskompetenz demjenigen der Kompetenz gleichgesetzt werden kann. Dies verlangt vom Individuum neben fachlichen auch überfachliche Kompetenzen, die sich aus den Dimensionen Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zusammensetzen.

Lehrpersonen können den Aufbau von überfachlichen Kompetenzen bei den Lernenden fördern, indem ihr Unterricht einem konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnis folgt. Der Fokus liegt dabei durch einen gezielten Methodenmix im aktiven Handeln und in der Übernahme von Eigenverantwortung bei den Lernenden. Digitale Kompetenzen können sowohl fachlicher als auch methodischer Natur sein. Dabei gilt es, diese integral unterstützend einzusetzen und als Bereicherung für den Lehr-/Lernprozess zu verstehen.

## **2.3 Begleitetes selbstorganisiertes Lernen**

Je aktiver und eigenständiger Wissen erworben und verarbeitet wird, desto besser ist es verankert und kann in einer Handlung angewendet werden. Begleitetes selbstorganisiertes Lernen (BGSOL) bedeutet, dass die Lernenden bestimmen, was sie wann und wie lernen. Sie planen, organisieren und steuern ihren Lernprozess. Somit ist Lernen immer selbst gemacht und Lehren regt im besten Fall Lernen an.

Gemäss der Definition von Franz Emanuel Weinert sollte ein BGSOL-Lernender in der Lage sein, folgende Entscheidungen selbstständig zu treffen:

1. Feststellung der persönlichen Lernbedürfnisse
2. Festlegung der Lernziele
3. Wahl der optimalen Strategie zur Erreichung der Lernziele
4. Durchführung der Lernhandlung
5. Regulation des Lernprozesses
6. Evaluation der erbrachten Lernleistung

Quelle: [https://ilias.edube.ch/goto\\_edube1\\_file\\_3830\\_download.html](https://ilias.edube.ch/goto_edube1_file_3830_download.html)

Dass die Lernenden auf ihrem Bildungsweg ein hohes Mass an Autonomie beim Lernen erreichen sollen, ist aus drei Gründen ein wesentliches Bildungsziel. Zum einen verlangen die vielschichtigen Herausforderungen in Beruf und Gesellschaft eine hohe Bereitschaft und Fähigkeit, selbstständig zu lernen. Zweitens lässt sich lerntheoretisch belegen, dass das Ausmass an Selbstständigkeit und der Lernerfolg positiv miteinander zusammenhängen. Und schliesslich entspricht dieses Ziel der humanistischen Vorstellung von einem Individuum, das auch bei seinen Lernprozessen eigenständig, verantwortungsbewusst und vernunftorientiert denkt und handelt (Stuhlmann, 2005).

Ein wichtiges Element in der Herstellung dieser Autonomie besteht in der Möglichkeit für die Lernenden, Selbstverantwortung für ihren Lernprozess wahrnehmen zu können. Je selbstgesteuerter die Lernenden eine Situation bewältigen, desto autonomer sind sie im Einsatz von kognitiven, metakognitiven und motivationalen Strategien.

### **2.3.1 Individualisierung**

Mit Individualisierung des Lernens sind methodisch-didaktische Lehr- und Lernszenarien gemeint, die der Unterschiedlichkeit und somit den Bedürfnissen der Lernenden Rechnung tragen. Dies wird in der Regel dadurch umgesetzt, dass den Lernenden ein hohes Mass an Autonomie im Lernprozess im Sinne einer Vielfalt an Lernangeboten, Lernwegen und Lernmethoden zur Verfügung gestellt wird. So wird der Unterricht differenziert. Je nach dem, auf welcher Ebene diese Differenzierung nun stattfindet, spricht man entweder von Binnendifferenzierung (=Differenzierung auf der Ebene der Gruppe) oder von Individualisierung (=Differenzierung auf der Ebene des Individuums). Als wissenschaftliches Konzept, das beide Ebenen einschliesst (Klasse und Individuum), gilt jenes des adaptiven Unterrichts, gemäss dem es darum geht, Unterricht an die individuellen Differenzen in den Lernvoraussetzungen anzupassen, anstatt auf einen „Durchschnitt“ oder ein „normatives Mittel“ zu fokussieren. Im Fokus steht dabei die optimale Passung zwischen Lernangeboten einerseits und Lernvoraussetzungen andererseits (Helmke, 2013).

### **2.3.2 Lehr- und Lernprozesse**

Der Lernerfolg ist einerseits von der Qualität der Lehrprozesse, also im Wesentlichen des Unterrichts, abhängig. Ebenso wichtig ist aber andererseits die Qualität der Lernprozesse. Während für den Lehrprozess in erster Linie die Lehrpersonen verantwortlich sind, hängt es letztlich primär von den Lernenden selbst ab, wie gut sie lernen. Eine Wechselwirkung zwischen den Faktoren besteht insofern, als die Lernenden durch ihr Verhalten (z.B. mittels Fragestellungen oder Anregungen) auf die Qualität des Lehrprozesses Einfluss nehmen und die Lehrenden ihrerseits auf die Qualität des Lernens einwirken können.

Individualisiertes und selbstorganisiertes Lernen stellt hohe Anforderungen an die Lernenden. Ziel muss deshalb sein, die Lernenden im Weg von einer eher geringen zu einer grossen Selbstverantwortung gezielt zu unterstützen. Städeli et al. (2010) haben in ihrem Buch «Kompetenzorientiert unterrichten» eine Methodenlandkarte entwickelt, die sich diesem Gesichtspunkt annimmt. Sie teilt eine Vielzahl an methodisch-didaktischen Instrumenten nach dem Lenkungsgrad durch die Begleitperson und dem Selbstverantwortungsstand der Lernenden ein.

### **2.3.3 Rollenchange**

Kompetenzorientierter selbstgesteuerter Unterricht stellt veränderte Anforderungen an die Lehrpersonen. So wirken sie in einem solchen Lehrsetting als Lernbegleiter und als Initiatorinnen von Selbstlernprozessen. Sie gestalten als kompetente Gesprächspartner die individuellen Lernwege der Lernenden mit und organisieren und moderieren die Gruppenprozesse im Unterricht, fördern die Kultur der Zusammenarbeit, schaffen einen Ort der Sozialisation und verbinden reale und virtuelle Welt. Dabei steht die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden noch klarer im Mittelpunkt.

Wir sprechen bei diesem Rollenchange von den drei Rollen, die die LP je nach Bedarf einnehmen:

- Inhaltsassistenz  
Prozessbegleitung
- Lerncoaching

Für das Gelingen aktiver Lernprozesse ist es zentral, dass die Lernverantwortung mit den Lernenden geteilt wird, insbesondere durch Zuhören, Nachfragen und Intervenieren. Die Begleitung von Lehrpersonen in Lernsequenzen soll immer von den durch die Lernenden zu erreichenden Lernzielen ausgehen. Erst nachgelagert gilt es, ein adäquates Lernsetting unter Einbezug von geeigneten Methoden, respektive Instrumenten aufzubauen (Meyer, 2005). Die Lernbegleitung richtet sich dabei nicht nur nach dem Leistungsvermögen der einzelnen Lernenden, sondern entscheidend auch nach dem Lernverhalten und damit der Selbstständigkeit, Frustrationstoleranz oder Zielorientierung aus (Krieg & Hess, 2017).

Welches methodisch-didaktische Instrument die Begleitperson einsetzt, ist zunächst vom Stand der Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden abhängig. Städeli et al. (2010) unterscheiden diesbezüglich nach einem direkten und einem indirekten Vorgehen durch die Begleitperson. Das Ziel jeder kompetenzorientierten Ausbildung ist über kurz oder lang die Selbstständigkeit der Lernenden. Je nach deren Voraussetzung gilt es daher, ein eher lenkend-direktes oder nach Möglichkeit bereits ein indirektes, weniger lenkendes Vorgehen zu wählen. Ziel ist es, dass die Lernenden unter der kleinstmöglichen Lenkung durch die Begleitpersonen die grösstmögliche Selbstverantwortung wahrnehmen können.

Neben der Unterstützung von einer offiziellen Begleitperson können auch die Lernenden sich gegenseitig helfen. In der Literatur wird diesbezüglich von «Peer (to peer) Learning» oder «Peer Tutoring» geschrieben. Im Zentrum dieser didaktischen Vorgehensweise steht ein zweifacher Nutzen. So profitiert der Tutor oder die Tutorin beim Erklären eines Sachverhalts mindestens genauso wie sein/ihr Gegenüber. Neben kognitiven Zugewinnen spielen dabei insbesondere soziale und emotionale Aspekte mit, die den Kompetenzaufbau beider Akteure begünstigen (Topping, 2007). Hattie (2013) betont zudem die positive Wirkung des Lernens von Gleichaltrigen, die sich in ähnlichen Situationen befinden und deshalb für die Hilfesuchenden eine hohe Glaubwürdigkeit aufweisen. Die Tutoren übernehmen gleichzeitig Verantwortung und erfahren durch Erfolgserlebnisse Bestätigung.

Ein wichtiges Moment im Prozess der Kompetenzentwicklung besteht denn auch in der Möglichkeit, Selbstverantwortung wahrnehmen zu können. Je selbstgesteuerter die Lernenden eine Situation bewältigen, desto autonomer sind sie im Einsatz von kognitiven, metakognitiven und motivationalen Strategien (Städeli et al., 2010). Auch hier muss das Ziel deshalb sein, die Lernenden im Weg von einer eher geringen zu einer grossen Selbstverantwortung zu unterstützen.

Grundsätzlich hängen die «Spielräume» einer Lernbegleitung wesentlich von den personalen und methodischen Kompetenzen der Lernenden und von einer nach Autonomie strebenden Lernkultur ab. Letztere bezeichnet Selbstverständlichkeiten und verteilte Verantwortungen, welche keiner momentanen oder wiederkehrenden Anweisung und keiner unmittelbaren Kontrolle bedürfen. Die Lernenden tragen einzeln und gemeinsam Mitverantwortung für ihr Lernen, sie prüfen, entscheiden oder regulieren in delegierter Regie.

Die Annäherung an eine solche Lernkultur bedarf aufzubauender Verbindlichkeiten und einer Lernorganisation, in welcher die Lernenden zunehmend Verantwortungen übernehmen, z. B. mit Hilfe unterrichtsorganisatorischer, darstellungs- oder aufgabenbezogener Experten und Expertinnen oder in Form von Lerntandems. Dies bedingt eine Vertrauensbasis, welche wiederkehrend Freiräume gewährt. Das Gelingen solcher Prozesse hängt von der Verpflichtung ab, bei Störungen nach Optimierungen zu suchen. Für die Lehrperson ist es wichtig, dass sie sich der aufzubauenden Lernkultur bewusst ist (Krieg & Hess, 2017).

## 2.4 Lernen

Jede Lernende / jeder Lernende ist einmalig und hat ihre/seine eigene Lebensgeschichte. Mit- und Umwelt beeinflussen die persönliche Entwicklung. Sie haben spezifische Fähigkeiten, Ressourcen und Potenziale, denken und handeln im Rahmen ihrer Möglichkeiten und Fähigkeiten sowie in ihrer ihnen entsprechenden sozialen Verantwortung. Aus diesem Grund ist für uns eine ressourcenorientierte Grundhaltung zwingend. Sie bildet die Basis für die Förderung der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten. Jede Lernende, jeder Lernende hat Anspruch auf Achtung und Integrität. Aus diesem Grund braucht es Vertrauen, Respekt, Offenheit und Toleranz in der Zusammenarbeit.

Die meisten Lernenden in der Berufsbildung befinden sich an der Schwelle vom Jugend- ins Erwachsenenalter bzw. sind erwachsen. Daher verbinden wir die Grundsätze des Lernens als Adoleszente und als Erwachsene.

### 2.4.1 Die erwachsene Person

Das Lernen von Erwachsenen zeichnet sich dadurch aus, dass sie ein gefestigteres Selbst haben, je älter sie werden, dass sie einen immer grösser werdenden Erfahrungsschatz besitzen, dass sie sich bestimmte Handlungspraktiken angeeignet haben, dass sie über viele Erfahrungen verfügen und dass ihre persönliche und berufliche Identität stabil(er) und gefestigt(er) ist. Beim Gestalten von Lernarrangements von Erwachsenen sind deshalb insbesondere deren Erfahrungen, Interessen und Deutungsmuster einzubeziehen, was sich in den konkreten Ansätzen für die Lehr- und Lerngestaltung mit Erwachsenen spiegelt (Faulstich, 2012; Nuissl, 2006):

- **Erfahrungen einbeziehen:** Erwachsene gehen von ihren Erfahrungen aus, ordnen alles Neue in die bestehende kognitive und subjektive Wahrnehmung ein. Das Lernen Erwachsener ist in besonderer Weise ein Anschlusslernen. Die Offenheit für Lernen im Erwachsenenalter hängt massgeblich von Bildungserfahrungen ab. Je umfangreicher die Erfahrungen und der Bildungshintergrund, desto breiter gefächert sind die Anschlussmöglichkeiten. Die Kenntnisse, Erfahrungen, Ressourcen von Erwachsenen müssen beim Gestalten der Lernarrangements explizit einbezogen werden. Es soll die Möglichkeit bestehen, die eigene Erfahrung einzubringen, Wahrnehmungen zu äussern, Informationen zu bisherigem Wissen und Erfahrungen in Beziehung zu setzen, das Neue in Erfahrungs-, Erinnerungs- und Sinnzusammenhänge einzuordnen. Die Lern- und Auseinandersetzungsthemen müssen an individuellen Erfahrungen und an vorhandenen Ressourcen anknüpfbar sein.



- **Interesse berücksichtigen:** Erwachsene lernen interessengeleitet. Das Lernen sollte individuell bedeutsam, sinnvoll, anwendbar und damit nützlich und verwertbar sein. Es muss im Sinnzusammenhang mit der persönlichen oder beruflichen Lebenswelt stehen. Der individuelle emotionale Bezug zum Thema hat dabei einen entscheidenden Einfluss auf die Lernmotivation. Bei der Gestaltung der Lehr-/Lernsettings auf Transferier- und Anwendbarkeit achten.
- **Deutungsmuster verändern:** Das Lernen Erwachsener findet in einem gefestigten, individuell angeeigneten und gesellschaftlich gebundenen Deutungsmuster statt. Dieses bildet den Rahmen, in den das zu Lernende integriert wird. Das Umlernen Erwachsener beinhaltet ein Umstrukturieren dieser Deutungsmuster. Auch verändern sich Auffassungs-, Erwartungs- und Verhaltensdispositionen. Der Zweck ist ein angemessenes Bewältigen von Situationsanforderungen. Erwachsene haben eine eigene, gewachsene und emotional verknüpfte Meinung und Interpretation der Wirklichkeit. Sie verfügen über eine gefestigte persönliche und berufliche Identität. Lernen ist ein umso widerständigerer Prozess, je tiefer dieser in die stabilisierten Deutungsmuster, in die angeeignete Identität greift. Die Gestaltung des Lernens ist deshalb von Vorteil konstruktivistisch ausgerichtet. In der Regel geht es beim Lernen Erwachsener nicht um eine „Richtig-Falsch“-Orientierung, sondern um das Lösen einer Problemlage, dem Finden eines passenden Weges (Viabilität). Das erfordert ein Lernarrangement, in dem nicht „belehrt“, sondern eine Mehrperspektivität und eine Neuinterpretation der Situation ermöglicht wird.

#### 2.4.2 Die adoleszente Person

Im Zusammenhang mit dem Lernen von Jugendlichen ergeben sich eine ganze Reihe von Mechanismen, die – insbesondere angestoßen durch biologische Veränderungen auf neuro-naler Ebene und der hinzugewonnenen Erfahrung - den kognitiven Veränderungen in der Adoleszenz zugrunde liegen (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2016):

- Die Aufmerksamkeit wird selektiver (auf relevante Informationen konzentriert) und besser an die wechselnden Anforderungen unterschiedlicher Aufgaben angepasst.
- Strategien werden effektiver, wodurch Speicherung, Repräsentation und Abruf von Informationen verbessert werden.
- Das Wissen wächst und erleichtert so den Einsatz von Strategien.
- Die Metakognition (das Wissen über das Denken) entwickelt sich weiter und führt zu neuen Erkenntnissen über Strategien zum Erwerb von Informationen und zur Lösung von Problemen.
- Die kognitive Selbststeuerung wird ausgeprägter, was zur besseren kontinuierlichen Kontrolle, Beurteilung und Ausrichtung des Denkens führt.
- Denkgeschwindigkeit und Verarbeitungskapazität steigen. Daher können mehr Informationen gleichzeitig im Arbeitsgedächtnis gehalten und zu immer komplexeren und effizienteren Repräsentationen verarbeitet werden.

Der Umgang mit diesen Veränderungen und neuen Potenzialen muss aber zuerst auch erlernt werden. Diese fundamentalen Entwicklungen führen nämlich gleichzeitig zu psychologischen und sozialen Veränderungen der Sicht, die ein Heranwachsender von sich selbst, anderen Menschen und der Welt insgesamt hat. Damit einhergehen können Befangenheit eines Jugendlichen, sein Idealismus, seine Kritikfreudigkeit und Unentschlossenheit (Berk, 2016).

Die Fähigkeit eines Heranwachsenden, sein eigenes Denken zu reflektieren, führt ihn - in Verbindung mit körperlichen und psychischen Veränderungen - dazu, mehr über sich selbst nachzudenken, was sich gemäss psychologischer Forschung in zwei vorübergehenden jugendtypischen «Bias» (Denkverzerrungen) zeigt (Berk, 2016):

1. Imaginäres Publikum bezeichnet die Annahme von Heranwachsenden, sie seien der Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und Sorge anderer Menschen. Aufgrund dieser Annahme werden sie extrem befangen. Das imaginäre Publikum kann zum Teil erklären, warum Heranwachsende viele Stunden damit verbringen, immer wieder jedes Detail ihres Aussehens zu prüfen und warum sie so empfindlich auf Kritik in der Öffentlichkeit reagieren. Für einen Teenager, der glaubt, dass alle anderen vor allem auf ihn achten, kann eine kritische Bemerkung der Eltern oder einer Lehrperson sehr belastend sein.
2. Persönliche Legende meint die Gewissheit, dass andere auf sie achten und über sie nachdenken, wodurch Jugendliche eine übertriebene Vorstellung der eigenen Wichtigkeit entwickeln können. Viele Teenager sehen sich selbst die höchsten Gipfel der Allmacht erklimmen, um dann wieder in die tiefsten Abgründe der Verzweiflung zu stürzen, emotional eine sehr grosse Herausforderung.

## 2.5 Digitale Didaktik

«Digitale Transformation ist mehr eine Haltungsfrage denn eine Technikfrage» ([Ines Bieler \(adobe.com\)](#), Blog Bildung mit Digitalisierung, 9. Mai 2019.)

Dieser Leitsatz begleitet das BBZG seit Einführung der digitalen Didaktik. Die Welt verändert sich schnell und stellt neue Anforderungen an uns alle. Die sogenannte «VUCA-Welt» prägt unseren Alltag sowie den unserer Kinder und Jugendlichen. ICT-Kompetenzen gehören in der heutigen Informationsgesellschaft zu den Schlüsselqualifikationen jedes Berufsmenschen.

### 2.5.1 Künstliche Intelligenz (KI)

KI (künstliche Intelligenz) bezieht sich auf Computerprogramme oder Systeme, die in der Lage sind, menschenähnliche Denk- und Entscheidungsprozesse durchzuführen. KI analysiert Daten, erkennt Muster, kann Probleme lösen, lernen und sich verbessern.

ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) ist ein Beispiel für eine KI-Anwendung, die auf dem GPT-3.5-Modell von OpenAI basiert. Es handelt sich um ein Sprachmodell, das in der Lage ist, menschenähnliche Antworten auf Fragen oder Anfragen zu generieren und in einem Chat-ähnlichen Format zu interagieren.

Das Bildungs- und Kulturdepartement BKD hat eine Arbeitsgruppe ins Leben gerufen, die sich mit diesem Thema im Kontext Schule auseinandersetzt. Ergebnisse daraus werden in dieses Konzept fliessen.

### 2.5.2 E-Learning

Gertsch (2006) unterscheidet beim Web-Based Learning oder E-Learning die drei unterschiedlichen Leitfunktionen "E-Learning by distributing", "E-Learning by interacting" und "E-Learning by collaborating". Das E-Learning by distributing bezweckt die Verbreitung und Bereitstellung von Informationen mit Hilfe von digitalen Medien. Lernende erhalten damit die Möglichkeit, selbstgesteuert digitale Informationen zeit- und ortsunabhängig aufzunehmen, zu verinnerlichen und anzuwenden.

Mit E-Learning by interacting können die Lernenden Lerninhalte ebenfalls selbstgesteuert digital beziehen.

Die Verinnerlichung und Festigung der Inhalte orientiert sich jedoch anhand eines Drehbuchs, das Anleitungen, Übungen oder Spiele bereithält. Das digitale Medium übernimmt dabei die Funktion der Interaktion zwischen dem/der Lernenden und dem System.

Eine dritte Form von E-Learning durch Kollaboration ermöglicht eine ortsunabhängige Zusammenarbeit der Lernenden. Neben Partner- und Gruppenarbeiten sind auch eigenständige Formen möglich, die mit Peer- oder Lehrer/in-Feedback begleitet werden (Fülöp, 2015).

### **2.5.3 Blended Learning**

Der Ursprung von Blended-Learning ist dem Bereich des E-Learnings zuzuordnen. Knock (2003) beschreibt Blended-Learning als eine Verschmelzung von Web-Based Learning und Präsenzveranstaltung. Sauter, Sauter und Bender (2003, S. 68) spezifizieren das Lernkonzept dahingehend, dass es das "Lernen, Kommunizieren, Informieren und Wissensmanagement, losgelöst von Ort und Zeit in Kombination mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiel und persönlichen Begegnungen in klassischen Präsenztrainings (ermöglicht)." Ziel ist es also, die Vorteile von klassischer Präsenzlehre mit jenen des Web-Based Learnings zugunsten einer höchstmöglichen Lernwirksamkeit zu kombinieren. Dabei spielen insbesondere auch methodisch-didaktische Überlegungen eine wichtige Rolle. Reine Informationsvermittlung durch eine instruktional handelnde Lehrperson wird in Blended-Learning Szenarien typischerweise in die Selbstlernphase ausgelagert. Die Zeit im sozialen Klassensetting wird hingegen für Workshops, Erfahrungsaustausch, Fragerunden und Diskussionen genutzt. Weiter erhalten die Lernenden dabei die Möglichkeit, ihre in der Selbstlernphase erarbeiteten Lösungen zu präsentieren und Rückmeldungen aus dem Klassenverbund zu erhalten. Die Lehrperson fungiert in dieser Umgebung vielmehr in der Rolle der Moderation und des Coachings (Fülöp, 2015).

### **2.5.4 Digitale Lernplattform**

Die schulische Lernwelt muss auch die Anforderungen der Berufsbildungsstrategie 2030 erfüllen, mit Eckpunkten wie Digitalisierung, Flexibilisierung oder Modularisierung. Eine moderne digitale Lernplattform muss diesbezüglich in der Lage sein, Lösungen zu bieten.

Mit der digitalen Lernplattform werden den Lernenden gute Lernressourcen für das begleitete selbstorganisierte Lernen zur Verfügung gestellt.

Die bestehenden Tools sollen auch in Zukunft genutzt und mit der Lernplattform vernetzt werden. Diese Plattform ist zudem in der Lage, mit einem e-Portfolio den Lernprozess abzubilden.

Über die Lernplattform können digitale Lernlandschaften mit Lernpfaden und Spots entwickelt werden, welche das selbstorganisierte Lernen unterstützen. Diese Lernpfade müssen eine hohe Qualität aufweisen und abwechslungsreich in der Methode sein.

### **2.5.4 Portfolio**

Zentral ist auch das Portfolio, womit der Lernprozess über die gesamte Ausbildung sichtbar wird. Jeder Lernpfad beinhaltet auch Ergebnisse und Reflexionen, welche im Portfolio der Lernenden abgelegt werden und damit den Lernprozess sichtbar machen.

Ein Portfolio ist ein persönliches Entwicklungs- und Dokumentationsinstrument und bildet den Rahmen, in dem aussagekräftige Dokumente zum Lernen gesammelt, ausgetauscht, kommentiert und bewertet werden können.

Meist gehört dazu eine reflektierte Auswahl durch die Lernenden selbst, die dadurch an der Evaluation ihrer eigenen Lernprozesse stärker beteiligt werden (vgl. Biermann & Volkwein, 2010).

Portfolios können – richtig eingesetzt – einen Beitrag zu einer Lehr- und Lernkultur leisten, die den Lernenden persönlich bedeutsames, selbstgesteuertes, sinnhaftes Lernen mit Kompetenzen als Lernzielen ermöglicht. Ihr Einsatz unterstreicht den eigenständigen, aktiven Charakter des Lernens und hebt dabei dessen Situiertheit in konkreten Erfahrungs- und Problemkontexten hervor (vgl. Häcker 2006). Der Vorteil von Portfolios liegt darin, dass sie komplexe und mehrdimensionale Handlungskompetenzen dokumentier- und beurteilbar machen, die von standardisierten Tests/Instrumenten nur teilweise erfasst werden, in kompetenzorientierten Lehrplänen aber zentral sind.

Portfolioarbeit erfordert Schul- und Unterrichtsentwicklung. Soll in einem Bildungs- oder Studiengang mit Portfolios gearbeitet werden, erfordert dies Unterrichtsentwicklung in Form von (fach-)didaktischen methodischen Überlegungen und Planungen der einzelnen Lehrpersonen (z.B. Stellenwert des selbstgesteuerten/selbstverantwortlichen Lernens im eigenen Unterricht, Überprüfung von Zielsetzungen, Partizipation, Beurteilungs- und Bewertungspraxis) ebenso wie Schritte der Organisationsentwicklung auf Ebene Schule/Institution als Ganzes (z.B. Möglichkeiten/Gestaltung der fächerübergreifenden/-verbindenden Planungen, kooperative Rahmenbedingungen, offene Lehr- und Lernformen). Zentrale Voraussetzung dafür ist das Commitment auf allen beteiligten Ebenen von der Schulleitung zu Teams bis hin zur einzelnen Lehrperson.

## **2.6 Leistungsüberprüfung**

Die Fachliteratur zeigt einen konstanten und deutlichen Zusammenhang zwischen Leistungsüberprüfung und vorangehendem Unterricht. Die Art und Weise, wie die Leistungen von Lernenden überprüft werden, wirkt sich auf einer tieferen Ebene direkt darauf aus, wie die Lernenden *unterrichtet* werden bzw. wie sie *lernen*. Veränderungen des Lehr- und Lernverhaltens sind damit eng gekoppelt an Veränderungen auf Ansätze und Prozeduren der Leistungsbeurteilung /-überprüfung (Gubler-Beck, 2010).

Sogenannt "authentische Leistungsbeurteilung" passiert in einem Einklang zwischen Unterrichten und Prüfen. Die zur Lösung einer Leistungsaufgabe notwendigen Kompetenzen sollen denjenigen Kompetenzen entsprechen, die zur Lösung einer entsprechenden Aufgabe im alltäglichen bzw. im Berufsleben erforderlich sind. Dazu ist in der Regel eine grundlegende Veränderung der Aufgabenstrukturen in Leistungsüberprüfungen notwendig, die im Sinne eines konsequenten handlungskompetenzorientierten Ansatzes konstruiert sind. Die Aufgabenstrukturen und -inhalte müssen dazu anspruchsvoll, lebensnah, herausfordernd und ergebnisoffen sind, um eine Beispiele an handlungskompetenzorientierten Aufgabenkriterien zu nennen. Mit diesen Anforderungen an die Beurteilung rückt das Gewinnen von Informationen für das weitere Lernen stark in den Vordergrund. Um die Lernenden auf derartige Anforderungen in Leistungsüberprüfungen im schulischen Unterricht gezielt vorbereiten zu können, bedarf

es auf didaktisch-unterrichtsmethodischer Ebene vor allem ein selbstgesteuertes und problem- oder aufgabenorientiertes Lernen (Häcker, 2007).

## **2.7 Lernortkooperation**

Seit dem Erlass des aktuellen Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2002 haben die drei Lernorte des Schweizerischen Berufsbildungssystems die Aufgabe, die Lernenden gemeinsam zu kompetenten Berufsleuten zu bilden und damit den jeweiligen Bildungsplan umzusetzen (BBG, 2002). Die Lernortkooperation sollte die Lernenden darin unterstützen, dass an den drei Lernorten aufgebaute Wissen zu einem Ganzen zusammenzuführen (Aprea & Sappa, 2014).

Eine Zusammenarbeit, bei der das Lernen als kreisförmiger Prozess und wechselseitiger Austausch erlebt wird, liegt seltener vor. Dabei wäre nach Weicker (2007) genau das eine wichtige Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige Berufsbildung. So ist es ihrer Ansicht nach zum einen zentral, den Abstand zwischen kognitivem Input und praktischer Umsetzung so gering wie möglich zu halten. Wenden die Lernenden das Gelernte erst Monate später vertieft an, können sie keine Verbindung herstellen. Zum anderen müssen die Lehrkräfte in Berufsfachschulen und üK authentische und aktuelle Praxisprobleme in ihre Ausbildung integrieren, damit die Lernenden die notwendigen Bezüge herstellen können (Busian & Pätzold, 2002).

So bedarf der Prozess zum Kompetenzaufbau nach einem kognitiven Input der wiederholenden Ausführung von ähnlichen Handlungen (Hortsch, Persson & Schmidt, 2012). Es braucht daher eine didaktische Ausrichtung der Lernortkooperation, die handlungs- und transferorientierte Lehr-Lern-Prozesse ermöglicht (Euler, 2004). Nur dann kann das situativ aufgebaute Wissen auch auf andere Problemstellungen übertragen werden (Krapp & Weidenmann, 2006).

Damit die Lernenden die Lernorte nicht als zusammenhanglose Nebeneinander wahrnehmen und abstraktes Wissen mit der beruflichen Praxis verbinden, brauchen sie Unterstützung (Tynjälä, 2008).

Ein Beispiel, das sich diesen Anforderungen annimmt, ist das von Schwendimann et al. (2015) designte Erfahrungsraummodell. Das Modell fokussiert auf das Zusammenspiel zwischen den Lernorten, indem es Lernmöglichkeiten schafft, in denen die verschiedenen Wissensformen zu einem integrierten Ganzen verbunden werden. Im Fokus des Modells stehen die gemachten Erfahrungen in der betrieblichen Ausbildung. Wie auch Herzog und von Felten (2001) konstatieren, werden unverarbeitete Erfahrungen noch nicht als Wissen abgespeichert. Kernpunkt des Modells ist es daher, die durch das Erleben von relevanten Situationen gewonnenen Erfahrungen mit Reflexionsprozessen in Wissen zu überführen. Die Lernenden denken so auf einer Metaebene über die gewonnenen Erfahrungen nach und lösen sie damit aus dem ursprünglichen Kontext. Dieser anspruchsvolle Prozess findet im selbstgesteuerten Lernen unter Begleitung von Fachpersonen über eine technologieunterstützte Plattform statt (Schwendimann et al., 2015).

### **3 Leitsätze zum Lehren und Lernen am BBZG**

Der Unterricht am BBZG hat zum Ziel, eine wirksame Lehr- und Lernumgebung zu schaffen, in der die Lernenden ihre unterschiedlichen Ressourcen einbringen und weiterentwickeln können, um sich zu handlungskompetenten und verantwortlichen Berufsleuten zu entwickeln. Wir sind uns den veränderten Anforderungen an Lernende und Lehrpersonen bewusst.

In diesem ganzen Prozess des Lehrens und Lernen ist die Art und Weise – die Kultur – der Zusammenarbeit wichtig, darum haben alle an einem Lernprozess beteiligten Personen Anspruch auf Achtung und Integrität. Wir begegnen einander mit Respekt, Offenheit, Wertschätzung und Toleranz.

Die folgenden Leitsätze sollen handlungsweisend sein für die Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichtes am BBZG. Sie sollen die didaktischen und pädagogischen Grundlagen greif- und umsetzbar machen und als Orientierung in der ganzheitlichen Durchführung von Unterricht dienen.

#### **Wir lehren Handlungskompetenzen ausgehend von konkreten Problemsituationen**

- Wir knüpfen an den Vorerfahrungen der Lernenden bezüglich Vorwissen und Einstellungen an.
- Wir stellen sicher, dass die Lernvoraussetzungen mit den Lernangeboten übereinstimmen.
- Die Lernenden setzen sich aktiv mit den Lerninhalten auseinander. Sie sind nicht Wissensempfänger, sondern konstruieren mit.
- Wir arbeiten mit alltagstypischen Lernsituationen der Praxis und der Lebenswelt der Lernenden.
- Wir erreichen Handlungskompetenz indem wir diese drei Hauptschritte berücksichtigen:
  - Antizipation / Planung
  - Handlungsrealisation
  - Handlungskontrolle
- Wir ermöglichen vielfältige, individualisierte Auseinandersetzungen mit den Lerninhalten, so dass die Lernenden mit den geeigneten Strategien unterschiedliche Situationen bewältigen können.
- Wir achten dabei auf methodische Vielfalt mit analogen und digitalen Anteilen und richten uns bei der Methodenwahl nach der zu erreichenden Kompetenz.
- Wir unterstützen den Kompetenzzuwachs systematisch mit unserem Fachwissen.

## **Wir unterstützen Lernende im Erwerb überfachlicher Kompetenzen**

- Wir fördern überfachliche Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen, wie Selbstständigkeit, Kreativität, Reflexionsfähigkeit, Teamfähigkeit, interkulturelle Kompetenz, Konfliktfähigkeit und vernetztes Denken, Arbeitsorganisation und -techniken inklusive digitale Kompetenzen.
- Wir wenden bewusst Methoden an, die aktives Handeln erfordern und von den Lernenden eine zunehmende Übernahme an Eigenverantwortung verlangen.
- Wir fördern soziale Kompetenzen sowohl im BGSOL wie auch im Plenumsunterricht aktiv.
- Wir fördern die Vertiefung und Erweiterung vorhandener Lern- und Problemlösestrategien.
- Wir fördern motivationale und volitionale Bereitschaft durch die Gestaltung lernfördernder Lernumgebungen und durch die Ermöglichung von Erfolgserlebnissen.

## **Wir ermöglichen begleitetes, selbstorganisiertes Lernen (BGSOL)**

- Wir befähigen Lernende, den eigenen Lernprozess zu planen und zu steuern und trauen ihnen zu, zunehmend Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen.
- Wir arbeiten nach dem Prinzip der Präsenzdidaktik. Das Handeln im Unterricht erfolgt agil, ist also eine Didaktik, die zu erheblichen Teilen aus dem Kontakt heraus entsteht und offen ist für das Ungeplante.
- Wir berücksichtigen dabei bewusst die individuellen Lernvoraussetzungen und Interessen der Lernenden, so dass sie Lernen als individuell bedeutsam und nützlich erfahren.
- Ausgangspunkt der Begleitung sind die zu erreichenden Ziele. Daraus ergibt sich das Lernsetting.
- Wir verändern unseren Rollenschwerpunkt von der Wissensvermittlung zur Moderation und zur Lernbegleitung.
- Wir fördern die Mehrperspektivität, verharren nicht im «richtig/falsch» Denken und zeigen situationsabhängig den Transfer und die Relevanz von Wissen und Können in den Berufsalltag der Lernenden auf.
- Wir planen geeignete Input- und Plenumsveranstaltungen, die den Lernprozess fördern.
- Wir gestalten Unterricht in thematischen Blöcken, damit die Lernenden umfangreichere Lernaufträge im individuellen Lerntempo erarbeiten können.
- Wir berücksichtigen beim Lehren und Lernen bewusst die Unterschiede zwischen jugendlichen und erwachsenen Lernenden.

## Wir fördern das digitale Lernen

- Wir verbinden die reale mit der digitalen Welt indem wir geeignete Tools verwenden, welche wir regelmässig und zielführend einsetzen.
- Wir arbeiten mit O365, mit dem die Lernenden bereits in der Sekundarschule Erfahrungen gemacht haben und bauen auf diesen auf.
- Wir erstellen digitale Lernumgebungen und stellen diese den Lernenden in Form von Lernpfaden zur Verfügung.
- Wir arbeiten im digitalen Unterricht nicht nur individuell, sondern fördern auch kollaborative Formen.
- Wir fördern die digitalen Kompetenzen curricular mit handlungsorientierten Produkten.
- Wir reflektieren den Einsatz von digitalen Methoden mit Blick auf deren Lernwirksamkeit.

## Wir gestalten Unterrichtsräume zeitgemäss und lernwirksam

- Wir betrachten Lernräume als dritten Pädagogen; von Räumen gehen Wirkungen aus und sie beeinflussen das Lernen nachweislich.
- Wir ermöglichen neben dem Präsenzunterricht auch ortsunabhängiges Lernen.
- Wir betrachten Lernende als Subjekte ihres Lernens. Dies bedingt, dass wir Räume verändern und modellieren.



Quelle: Müller, Andreas: Die Schule schwänzt das Lernen. Und niemand sitzt nach. hep Verlag. Bern. 2013



## **Wir fördern kompetenzorientiertes Prüfen und Bewerten**

- Die Leistungsüberprüfungen bzw. Lernkontrollen orientieren sich an konkreten Situationen und sind somit handlungs- und situationsorientiert. Bei den Leistungsüberprüfungen sollen möglichst viele Ressourcen miteinander verknüpft werden können.
- Leistungsüberprüfungen können mündlich wie auch schriftlich, digital, aber auch analog stattfinden. Dabei kommen unterschiedliche Methoden zum Einsatz.
- Wir setzen formative Lernstandsanalysen ein, damit die Lernenden ihren Leistungsstand und ihr Arbeits- bzw. Sozialverhalten einschätzen können.
- Wir fördern diese Haltung, indem die Lernenden ihre Lernfortschritte in Form eines Kompetenzen-Portfolios ausweisen.

## **Wir fördern Vernetzung**

- Wir legen Wert auf die Vernetzung von Lerninhalten und fördern die fächerübergreifende Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen.
- Wir steigern die Lernwirksamkeit des Unterrichts durch Perspektivenwechsel, Auseinandersetzung mit Lerninhalten in unterschiedlichen Kontexten sowie vielfältigen Gelegenheiten zu Wiederholungen und Vertiefung.
- Die interne und externe Zusammenarbeit sowie regelmässiger fachlicher Austausch sind Grundlagen unserer professionellen Arbeit und werden aktiv gelebt.
- Die Lernenden nehmen die Lernprozesse an den drei Lernorten als zusammenhängend wahr. Wir fördern systematisch den Lerntransfer zwischen den Lernorten.
- Das BBZG tauscht sich regelmässig mit den Organisationen der Arbeitswelt (zodas und XUND) sowie den Ausbildungsbetrieben aus.

## **Wir fördern soziales Lernen**

- Wir moderieren Gruppenprozesse, fördern die Bereitschaft und eine Kultur der Zusammenarbeit.
- Wir betrachten eine professionelle Beziehung zu den Lernenden als wichtige Grundlage für die Zusammenarbeit.
- Wir organisieren Lernsequenzen, die soziales Lernen ermöglichen und damit den Wissenstransfer und das vernetzte Denken zusätzlich anregen (Diskussionen, Gespräche, Feedback, Präsentationen etc.).
- Wir fördern das «Peer to Peer» Learning: Wir motivieren Lernende, andere Lernende als Lernressourcen zu nutzen und sich als Tutorin / Tutor selber als Lernressource anzubieten, indem sie ihren Lerngewinn zeigen und ihn mit anderen teilen. Damit reflektieren die Lernenden ihren Lernprozess und entwickeln diesen weiter.

## **Wir fördern Kommunikations- und Sprachkompetenzen**

- Wir fördern die Lernenden darin, eigene Haltungen zu entwickeln, diese kritisch zu hinterfragen und in Diskussionen einzubringen.
- Wir unterstützen die Lernenden bei der korrekten Anwendung der Standardsprache.
- Wir fördern den Erhalt der englischen Sprache mittels bilingualem Unterricht.
- Wir motivieren Lernende Mobilitätsangebote wahrzunehmen, um Einblicke in fremde Sprachen und (Berufs-) Kulturen zu erleben.

## **Wir entwickeln uns durch Feedback**

- Wir leben eine konstruktive, wohlwollende Feedbackkultur in der wir Fehler reflektieren und sie als Chance zur Weiterentwicklung nutzen.
- Wir nutzen sowohl für die Lernenden als auch für Lehrpersonen Feedback als Reflexions- und Förderinstrument.
- Wir legen Wert darauf, dass Lehrpersonen und Lernende in der Verantwortung sind, unsere Feedback-Kultur zu leben.

## Literaturverzeichnis

- Aprèa, C. & Sappa, V. (2014). Kongruenzen und Divergenzen des Lernens in Schule und Betrieb: Die Perspektive von Auszubildenden in der schweizerischen Berufsbildung. *bwp@*, 26.
- BBT (2007). *Handlungskompetenzorientierung*.  
<https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufliche-grundbildung/berufsentwicklung/aspekte/handlungskompetenzorientierung.html> (10.3.2021)
- Berk, N. (2016). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: belz.
- Biermann, C. & Volkwein, K. (2010). *Portfolio- Perspektiven: Schule und Unterricht mit Portfolios*. Weinheim: Belz.
- Busian A., Pätzold G. (2002) Berufspädagogische Handlungskompetenz — neue Anforderungen an die Akteure?. In: Otto HU., Rauschenbach T., Vogel P. (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohne, C., Eicker, F. & Haseloff, G. (2017). Competence-based vocational education and training (VET): An approach of shaping and networking. *European Journal of Training and Development*, 41(1), 28-38.
- Euler, D. (2004). Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte? In: Euler, D. (Hrsg.): *Handbuch der Lernortkooperation*. Bielefeld, 12-24.
- Faulstich, P. (2012). Lebensräume und Lernorte. *Der pädagogische Blick*, 2, 104-115.
- Fülöp, N. (2015). *Didaktische Anwendungs- und Umsetzungselemente einer erfolgreichen Blended Learning Konzeption*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Gertsch, F. (2006). *E-Learning*. Münster: Waxmann.
- Gniewosz, B. (2011): Kompetenzentwicklung. In: H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S.57-67). Wiesbaden.
- Gubler-Beck, A. (2010). Lernprozesse mittels Portfolio erfassen: warum und wie? *Mathematica didactica*, 33, 5-31.
- Gudjons, H. (2001): *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. Bad Heilbrunn.
- Felten, C. (2001). *Adoption und Diffusion von Innovationen. Ein mikroökonomisches Modell*. Wiesbaden: Springer.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Stuttgart: Ilas Verlag.
- Hortsch, H., Persson, M. & Schmidt, D. (2013). *Methodenbuch für das berufliche Lehren und Lernen*. Dresden: TUDpress.
- Häcker, T. (2006): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik*, 65, 34-37.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2006). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim.
- Schwendemann, B. A., Cattaneo, A. A. P., Dehler Zuffrey, J., Gurtner, J.-L., Bétrancourt, M. & Dillenbourg, P. (2015). The 'Erfahrraum': A pedagogical model for designing educational technologies in dual vocational systems. *Journal of Vocational Education and Training (JVET)*, 67(3), 367-396.
- Meyer, H. (2005). *Praxisbuch Unterrichtsmethoden*. Zürich: Cornelsen.
- Krieg, M. & Hess, K. (2017). *Kompetenzorientierter Unterricht*. Zug: Pädagogische Hochschule.
- Nuissl, E. (2006). *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Sauter, A., Sauter, W. & Bender, H. (2003). *Blended Learning*. München: Luchterhand Verlag.

- Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2016). *Entwicklungspsychologie im Kinder- und Jugendalter*. Berlin: Springer.
- Städeli, C., Grassi, A, Rhiner, K. & Obrist, W. (2010). *Kompetenzorientiert unterrichten. Das AVIVA-Modell*. Bern: hep Verlag.
- Stuhlmann, K. (2005). Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation im Übergang von der Adoleszenz ins frühe Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25, 67-81.
- Topping, K. J. (2007). Collaborative philosophical enquiry: Cognitive effects. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 271-288.
- Tynjälä, P. (2008). Perspective into learning in the workspace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- Weicker, N., (2007). Zielorientierte Didaktik der Informatik – Kompetenzvermittlung bei engen Zeitvorgaben. In: Schubert, S. (Hrsg.), *Didaktik der Informatik in Theorie und Praxis – INFOS 2007 – 12. GI-Fachtagung Informatik und Schule*. Bonn: Gesellschaft für Informatik e. V. (S. 337-348).
- Wilhelm, M. (2012). Kompetenzorientierten Unterricht konzipieren - am Beispiel der Naturwissenschaften. *Haushalt in Bildung & Forschung*. 1(3), 15-30.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim, Basel: belz.

## Glossar

Fachbegriff	Definition /Erklärung / Verständnis
Handlungs-/Kompetenz	<p>Kompetenzen setzen eine aktive Handlung durch ein Individuum voraus, weshalb der Begriff Handlungskompetenz demjenigen der Kompetenz gleichgesetzt werden kann.</p> <p>Handlungskompetenzen verschaffen den Lernenden und den Berufsbildungsverantwortlichen in den drei Lernorten ein klares Bild von den Erwartungen und Anforderungen an eine berufliche Grundbildung. Sie ermöglichen die Vergleichbarkeit und damit die Anerkennung andernorts erworbener Kompetenzen und fördern so Mobilität und Wettbewerbsfähigkeit.</p> <p>Quelle SBFI</p>
<p>Überfachliche Kompetenzen</p> <p>Personale Kompetenz</p> <p>Soziale Kompetenz</p> <p>Methodenkompetenz</p>	<p>Personale (Selbst.), soziale und methodische Kompetenzen.</p> <p>z.B. Selbständigkeit, Kreativität, Flexibilität, Reflexionsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit Selbstverantwortung.</p> <p>z.B. Kommunikationsfähigkeit, Konfliktlösefähigkeit, Team- und Kooperationsfähigkeit, Fähigkeit im Umgang mit Transkulturalität, Integrationsfähigkeit.</p> <p>z.B. Problemlösefähigkeit, Fähigkeit, zielgerichtet zu handeln, Fähigkeit zu strukturiertem, vernetztes Denken, Fähigkeit zur Arbeitsorganisation und zur gezielten Anwendung von Arbeitstechniken.</p>
Handlungsorientierung	Die aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten aus der Praxis und aus der Lebenswelt. Grundlage für den Aufbau von Handlungskompetenzen.
Konstruktivistischer Ansatz	Menschen konstruieren ihre Kompetenzen in Abhängigkeit von bisherigen Erfahrungen, dem Vorwissen und den vorhandenen Einstellungen selber aktiv.
Situationsdidaktik	<p>Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie aus situationsgebundenen, vollständigen Handlungen besteht und der Fokus unter Begleitung einer lernberatenden Person auf einer möglichst individuellen Entwicklung der Lernenden liegt (Hortsch, Persson &amp; Schmidt, 2012).</p> <p>Eine vollständige Handlung umfasst mehrere Teilschritte, die wiederum in die drei Hauptschritte Antizipation/Planung, Handlungsrealisation und Handlungskontrolle unterteilt werden (vgl. Abb. aus Gudjons, 2001).</p>
Drei Lernorte	Ausbildungsbetrieb, Berufsfachschule, überbetriebliche Kurse.
Fachwissenschaftlicher Ansatz	theoretisch-abstrakte Wissensvermittlung

Begleitetes selbstorganisiertes Lernen (BG SOL)	Lernende bestimmen, was sie wann und wie lernen. Sie planen, organisieren und steuern ihren Lernprozess. Lernen ist immer selbst gemacht und Lehren regt Lernen an.
Individualisierung	Differenzierung auf der Ebene des Individuums. Mit Individualisierung des Lernens sind methodisch-didaktische Lehr- und Lernszenarien gemeint, die der Unterschiedlichkeit und somit den Bedürfnissen der Lernenden Rechnung tragen. Dies wird in der Regel dadurch umgesetzt, dass den Lernenden ein hohes Mass an Autonomie im Lernprozess im Sinne einer Vielfalt an Lernangeboten, Lernwegen und Lernmethoden zur Verfügung gestellt wird.
Binnendifferenzierung	Die Binnendifferenzierung ist eine praktische Konsequenz des Prinzips, mit der Unterschiedlichkeit von Lernenden bewusst umzugehen. Eine grundlegende Definition sagt: „Binnendifferenzierung“ meint alle Differenzierungsformen innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Gruppe von Lernenden – also vielfältige Methoden, um mit den Unterschieden der Lernenden umzugehen, ohne die gesamte Gruppe dauerhaft aufzuteilen (in Anlehnung an Klafki & Stöcker, 1991).
Rollenchange	Die eigene Berufsrolle reflektieren: Auftauen, ändern, stabilisieren.
Lernbegleitung	Lernbegleiter*innen sind professionell geschulte Personen, die Menschen in individuellen Lernprozessen unterstützen. Das Arbeitsfeld beschränkt sich dabei nicht nur auf formale Lernprozesse, sondern vor allem in der beruflichen Bildung sollen Lernbegleiter*innen auch informelle Lernprozesse strukturieren. Quelle: Wikipedia
Inhaltsassistenz	In der Rolle als Inhaltsassistenz regt die Lehrperson Themen einer Handlungskompetenz mit verpflichtenden oder freiwilligen thematischen Inputs an oder vertieft Inhalte (z.B. Praxisverknüpfungen). Sie führt die Lernenden jeweils in die Lernpfade ein. Sie kann Lernende zum Beispiel mit einem BGSOL-Light oder klasseninternen Lernateliers begleiten. Als Inhaltsassistenz beantwortet die Lehrperson auch inhaltliche Fragen einzelner Lernende oder vertieft Inhalte an einer Tischinsel, sammelt die Resultate eines Gruppen- oder Klassenauftrags aus dem Lernpfad und integriert diese in den Unterricht.

Prozessbegleitung	Lernstrategische Kompetenz ist ein wichtiges Element für erfolgreiche Lernprozesse und bildet eine wichtige Voraussetzung für selbstreguliertes Lernen. In der Rolle Prozessbegleitung unterstützt die Lehrperson im Klassenraum Lernende beim Prozess des Erarbeitens der Lerninhalte, z.B. ihrer Ablagestruktur, bei der Art und Weise, wie sie an die Lernpfade herangehen können, bei der Differenzierung ihrer Zusammenfassungen zwischen Unwichtigem und Wichtigem, Umsetzung ihrer Lernstrategien, Zeitmanagement, etc.
Lerncoaching	Im Lerncoaching werden die wesentlichen Voraussetzungen zum positiven, effektiven und nachhaltigen Lernen geschaffen. In der Rolle als Lerncoach aktiviert, strukturiert und, wenn möglich, standardisiert die Lehrperson die Selbstreflexion der Lernenden, um ihre optimalen Lernstrategien, ihre optimalen Lernprozesse, ihre Lernmotivation, usw. zu finden. Dies geschieht über regelmässige Einzelgespräche ausserhalb des Klassensettings. Diese Rolle ist wesentlich, damit die Lernenden das Ziel erreichen, unter kleinstmöglicher Lenkung durch die Begleitpersonen die grösstmögliche Selbstverantwortung wahrzunehmen.
Lernarrangement	Unter dem Begriff Lehr-/Lernarrangement wird kurz gesagt die Gestaltung eines Lernprozesses durch Lehrende unter bestimmten didaktischen und methodischen Gesichtspunkten verstanden. vgl. Kaiser 2007
Peer to peer learning	Kollaboratives Lernen auf gleicher Augenhöhe.
TutorIn	Eine TutorIn ist eine Person, die Lernende begleitet und unterrichtet.
Ressourcen	Ressourcen sind innere Potentiale eines Menschen. Sie betreffen z.B. Fähigkeiten, Kenntnisse, Erfahrungen und Stärken. Ressourcen können auch extern sein: z.B. Literatur, Raum etc.
Viabilität	Viabilität ist ein Konzept des radikalen Konstruktivismus. Der Begriff ist eine Ableitung oder Wortbildung des Wortes viabel, welches zunächst gangbar, passend, brauchbar oder funktional bedeutet.
Metakognition	Metakognition bezeichnet die Auseinandersetzung mit den eigenen kognitiven Prozessen: z.B. zum Beispiel Gedanken, Meinungen, Einstellungen, Metakognition umfasst zum einen das Wissen und zum anderen auch die Kontrolle über die eigenen Kognitionen.
Digitale Transformation	<a href="#">Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung (admin.ch)</a>

Blended Learning	Lernmodell, in dem computergestütztes Lernen und klassischer Unterricht kombiniert werden.
VUCA Welt	VUCA ist ein Akronym für die englischen Begriffe volatility: Volatilität, Unbeständigkeit uncertainty: Unsicherheit complexity: Komplexität ambiguity: Mehrdeutigkeit
Web Based Learning	E-Learning
Kollaboration	Kooperation, Zusammenarbeit
n:cr	Webbasierte Lernplattform Next:classroom
Lernpfade	Lernpfade sind strukturierte Wege durch eine Reihe von aufeinander abgestimmten Arbeitsaufträgen, mit denen Lernende selbständig und eigenverantwortlich arbeiten und lernen.
Lernmanagementsystem	Lernmanagement-Systeme wurden entwickelt, um Lehr- Lernprozesse im E-Learning zu unterstützen. Die webbasierten Systeme ermöglichen die Bereitstellung von Lerninhalten, die Organisation von Lernvorgängen und die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden.
Portfolio	Persönliches Entwicklungs- und Dokumentationsinstrument
Lernortkooperation (LOK)	Die „duale“ Berufsbildung in der Schweiz kennt im Wesentlichen drei Lernorte: den Betrieb, die Berufsfachschule und die überbetrieblichen Kurse. Jeder Lernort bildet Lernende gemäss Bildungsplan nach seiner inneren Funktionslogik aus. In den Betrieben werden die Lernenden einerseits befähigt, die praktischen Tätigkeiten ihres Berufs auszuüben und das an den Berufsfachschulen theoretisch Gelernte umzusetzen. Andererseits finden in den Betrieben die berufsspezifische Sozialisation der Jugendlichen sowie ihre Integration in das berufliche Erwerbsleben statt. Mit den überbetrieblichen Kursen wird sichergestellt, dass alle Lernenden die für die Branche zentralen, branchenspezifischen Qualifikationen erlangen. In den Berufsfachschulen erhalten die Lernenden die theoretischen Grundlagen, welche ihr Handeln begründen und leiten sollen. Quelle: PH Luzern



Dekontextualisierung	<p>Prozess, in welchem Sachverhalte, Fertigkeiten oder Konzepte auf jede andere relevante Situation angewandt werden und nicht nur in dem Zusammenhang, in dem sie ursprünglich gelernt worden sind.</p> <p>Beispiel (aus Hattie, 2013, S. 244): Wenn eine Unterrichtsaufgabe lautet, aus einer zu lesenden Passage über Dinosaurier Schlussfolgerungen zu ziehen, dann kann "dekontextualisierend" geübt werden, indem anschließend Schlussfolgerungen aus dem Lesen einer Passage über Wale gezogen werden.</p> <p>Quelle: fhnw</p>
volitional	Durch den Willen bestimmt.
motivational	Auf Motivation beruhend.
Modularisierung	Aufteilung eines Ganzen in Teile.
Commitment	Jemand fühlt sich gegenüber einer Organisation, Gruppe oder anderen Personen verpflichtet.