

1.2 Didaktische Aspekte einschließlich methodischer Gestaltung von Lernbegleitung unter Berücksichtigung von Geschäfts- und Arbeitsprozessen unterschiedlicher Jugendlicher und Erwachsener

Nicht nur wo »Lernbegleitung« drauf steht, ist Lernbegleitung drin. Auch wo wir es vielleicht nicht vermuten oder auf Anhieb feststellen, kann Lernbegleitung impliziert sein. Bei MIGGE finden wir eine sehr übersichtliche Aufstellung von Beratungsformen und -methoden, die auch dem Ausbilder zur Verfügung stehen sollten:

»**Mediation:** Allparteiliche und ergebnisoffene Vermittlung zwischen zwei Konfliktparteien, um eine konstruktive Win-Win-Situation herzustellen.

Training: Der Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen im Handeln.

Fortbildung: Hier steht die Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Kenntnissen im Vordergrund.

Supervision: Berufliche Beratung von Professionals, Gruppen und Teams mit dem Ziel erhöhter Selbstreflexion und verbesserten beruflichen Handelns.

Philosophische Lebensberatung: Der Schwerpunkt ist das geistige Durchdringen von Werten, Weltvorstellungen, Prinzipien und Handlungen.

Pastorale Lebensberatung: Der Schwerpunkt dieser Coaching-Form ist eingebettet in religiöse Wert- und Glaubensvorstellungen des Beraters und der Ratsuchenden. Diese Beratungsform wird auch Seelsorge genannt.

Mentoring: Hier begleitet ein Fachmann den Neuling durch seine ersten Berufsjahre und steht mit Rat und Tat hilfreich zur Seite.

Freundschaft: Von Freunden erwarten wir häufig Beistand oder gelegentlich gute Ratschläge und weniger den Impuls zur (manchmal unliebsamen) Veränderung oder anderen Sichtweise« (MIGGE 2007, S. 25).

1.2.1 Handeln als Lernen im Arbeitsprozess

Seit 1987 die neuen Ausbildungsordnungen für den Metall- und Elektrobereich in Kraft getreten sind, ist die grundlegende Zielsetzung beruflicher Bildung mit **beruflicher Handlungskompetenz** umschrieben. Allerdings ist das vom Anthropologen und Pädagogen Heinrich ROTH (1906–1983) Ende der 60er Jahre beschriebene Modell dreier menschlicher Kompetenzbereiche (s. u.) nicht hinreichend aussagekräftig, um schon als Vorgabe für die Ausbildungsplanung und Methodenwahl zu taugen. Deshalb wird gern auf eine Reihe von Konkretisierungen zurückgegriffen, wie sie u. a. mit dem Modell vollständiger Handlung von Winfried HACKER (geb. 1934) und Walter VOLPERT (geb. 1942) in den 70er Jahren vorgestellt worden sind. Dieses Modell wird in Abschnitt 1.3.1.5 beschrieben.

Auf einen kleinen, aber wohl doch aussagekräftigen Unterschied in der Terminologie soll aufmerksam gemacht werden. Während die Kultusministerkonferenz ebenso wie der DIHK- und der BiBB-Rahmenplan von »beruflicher Handlungskompetenz« sprechen, hat

der Gesetzgeber in § 1 BBiG die »berufliche Handlungsfähigkeit« als Zielgröße ausgegeben. Es ist allerdings nicht erkennbar, welche Absicht sich mit der Abweichung verbindet.

Mittlerweile geht man überwiegend davon aus, dass ein Betrieb nicht nur Produktionsstätte für Güter und Dienstleistungen darstellt, sondern zugleich ein Lernort im Sinne beruflicher Bildung ist. Dazu müssen im Regelfall nicht erst Lernanlässe künstlich geschaffen werden; sie ergeben sich vielmehr aus Kundenaufträgen oder sind auf innerbetriebliche Leistungen der einen für die anderen zurückzuführen. Insofern ist auch die Trennung zwischen Betrieb und Ausbildung künstlich. Ebenso künstlich ist die Zuweisung »Praxis zu Betrieb« und »Theorie zu Berufsschule«. Längst haben Mitarbeiter in der Lernberatungsfunktion auch Theorie-Kenntnisse und vermitteln diese an ihre Auszubildenden; und quasi im Gegenzug haben auch die Berufsschulen erkannt, dass Theorie ohne praktische Bezüge allzu blutleer daherkommt und deshalb Lernerfolge sonst nur begrenzt möglich wären.

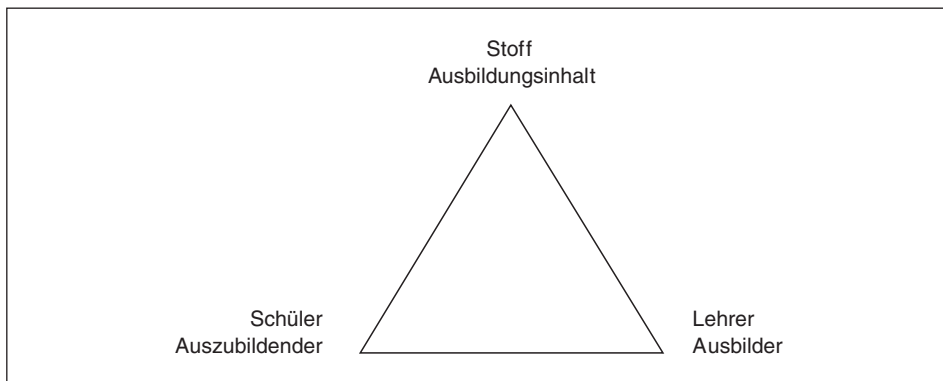
1.2.1.1 Das didaktische Dreieck

Es ist das einfachste Modell einer Ausbildungssituation. Dieses Modell verdankt seine Verbreitung wohl ebendieser Einfachheit: Abgebildet wird die Beziehung »Lehrer – Schüler – Stoff«, auf die Berufsausbildung übertragen: »Ausbilder – Auszubildender – Ausbildungsinhalt«.

So einfach es angelegt ist – trotz der Simplizität lässt sich eine Reihe sehr bedeutsamer didaktischer Fragestellungen an diesem Bild erörtern, zum Beispiel:

- In welchem Verhältnis stehen die drei Elemente zueinander?
- Steht für den Auszubildenden der Ausbilder oder der Lehrstoff im Vordergrund?
- Wird bei der Planung von Unterrichtsinhalten das Element »Auszubildender« hinreichend in den Blick genommen, oder verschwindet es hinter zahlreichen stofflichen Vorschriften (Ausbildungspläne, Rahmenlehrpläne, Prüfungsaufgaben, Lehrbücher)?

Selbstverständlich verhilft uns das didaktische Dreieck nicht direkt zu Antworten; aber sie lassen sich gezielter erarbeiten, wenn man sie sich mit Hilfe des Bildes vom didaktischen Dreieck klarmacht.

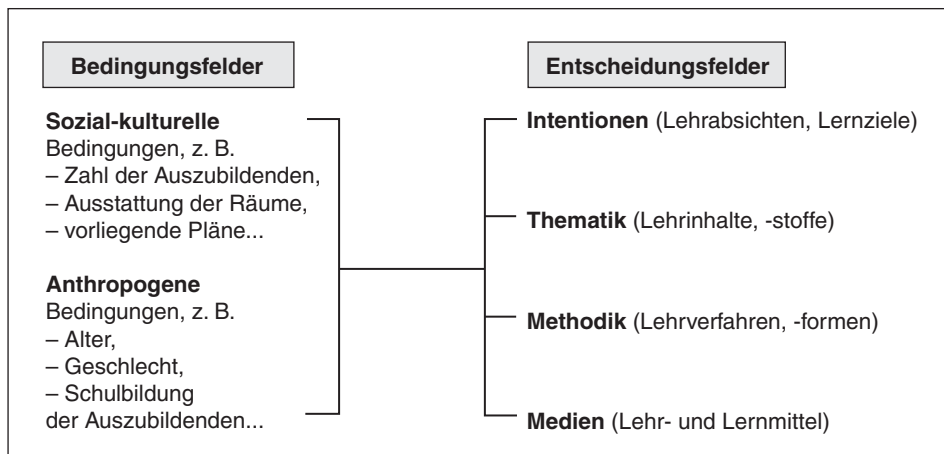


Das didaktische Dreieck

1.2.1.2 Das Berliner Modell der Didaktik

Pädagogen haben eine Fülle von Modellen vorgelegt, wie man Unterricht und Ausbildung sinnvoll strukturieren kann. Das bekannteste dieser Modelle ist wohl das Berliner Modell

der Didaktik, entwickelt von einer Arbeitsgruppe um den damaligen Direktor des Berliner »Didaktikums«, einer Art Kombinationsinstitut zwischen Universität und Studienseminar. Paul HEIMANN (1901–1967) und seine Assistenten Gunter OTTO (1927–1999) und Wolfgang SCHULZ (1929–1993) waren die Urheber des Modells; dabei konnten sie auf angloamerikanische Vorläufer zurückgreifen.



Das Berliner Didaktik-Modell

Von der Grundstruktur her weist das Modell zwei Bedingungs- und vier Entscheidungsfelder auf. Wie man sieht, wird hier ein weiter Didaktikbegriff zugrunde gelegt, der die Analyse der Planungsvoraussetzungen und den Einsatz von Methoden und Medien einschließt:

Das Modell unterstellt allerdings, dass die »Planungshoheit« beim Lehrer bzw. Ausbilder liege. Er allein ist für Unterricht bzw. Unterweisung verantwortlich. Die Auszubildenden befinden sich in einer Objektrolle: Ihr Lernprozess ist Ausgangspunkt und Gegenstand des Ausbilderhandelns. An diesem Aspekt – strenges Subjekt/Objekt-Verhältnis – wurde seinerzeit anfangs der 60er Jahre – scharfe Kritik geübt. Zudem wurde der fehlende Einbezug von Lernkontrollen als Entscheidungsfeld moniert. Dennoch: Das Modell ist deshalb so populär, weil die vier Entscheidungsfelder die Grundstruktur jeder Unterrichts- und Unterrichtsplanung markieren. Damit bietet es auch ein Grundmuster für ganzheitliches, handlungsorientiertes Lernen.

1.2.1.3 Was ist eigentlich »Handlungsorientierung«? Und was ist es nicht?

Mit dem Begriff »**Handlungsorientierung**« verbinden sich zumeist drei unterschiedliche Vorstellungen:

- Die einen sehen »Handlungsorientierung« als Zielangabe berufsbildender Lernprozesse und verbinden dies mit dem Leitziel »berufliche Handlungskompetenz«.
- Die anderen nehmen ihn als Ausdruck der Forderung, Lernprozesse möglichst weitgehend in die Hand der Lernenden zu legen und jene Methoden bevorzugt einzusetzen, mit denen sich planerische und gestalterische Aktivitäten verbinden, somit auch entsprechende Fähigkeiten beim Lernenden besonders gefördert werden.
- Wieder andere erachten dabei den Kontext als entscheidend: Es müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die ein anregendes Lernpotenzial bergen; es bedarf zeitlicher und örtlicher Freiräume für die möglichst selbstständige Lernerarbeit.

Das Konzept »**ganzheitlicher handlungsorientierter Ausbildung**« verknüpft diese drei Vorstellungen miteinander.

1.2.1.4 Der Begriff »Ganzheitlichkeit«

»Ganzheitlichkeit« wendet sich zunächst einmal gegen isolierte Betrachtungsweisen: nur der Verstand, nur die jeweilige Ausbildungssituation, nur die spätere Arbeitsleistung im Betrieb sei ausschlaggebend für Lernprozesse. Wer Ausbildung »ganzheitlich« betrachtet, sieht den Auszubildenden »mit Kopf, Herz und Hand« (Johann Heinrich PESTALOZZI (1746–1827)), beachtet dessen Wissensstand, seine Fähigkeiten, Neigungen, Interessen usw. mit Interesse, macht sich seinen Reim darauf und orientiert sich pädagogisch daran; schließlich sieht er auch das Ausbildungsziel umfassender, wie es mit den Begriffen »Berufsfähigkeit« und »employability« heute zum Ausdruck gebracht wird. Schließlich geht es um nichts weniger als um die Vorbereitung auf die selbstbestimmte Teilhabe am Arbeitsleben (so steht es als Zielformulierung im Sozialgesetzbuch IX seit 2001).

1.2.1.5 Und was bedeutet »handlungsorientierte Ausbildung«?

Anfang der 90er Jahre waren vielen Ausbildern und Berufsschullehrern bestenfalls die Konturen des Begriffs »handlungsorientierte Ausbildung« präsent; sie stellten deshalb Fragen wie:

- Was muss man anders machen, damit es »handlungsorientiert« genannt werden kann?
- Was unterscheidet die herkömmliche, ja immer schon stark praxisbezogene berufliche Ausbildung von der handlungsorientierten?
- Was gehört alles zu handlungsorientierter Ausbildung, was muss man beachten, was bedenken, was verändern, was kann man beibehalten?

Viele fragten sich deshalb: »Kann man denn nicht einmal aufschreiben, was unter dem Stichwort ›Handlungsorientierung‹ erlaubt ist und was vermieden werden muss?« Natürlich kann man das. Aber das Problem einer solchen Arbeit liegt darin, dass mit jeder Konkretisierung auch zugleich eine Fixierung, eine Einengung verbunden ist. Und Einengungen mögen Pädagogen gar nicht. Sie wollen in der Arbeit mit dem Jetzt zugleich die Entwicklungsmöglichkeiten für das Morgen finden; und sie wollen trotz der Vorgaben, nach denen sie arbeiten – und im Sinne ihres gesellschaftlichen Auftrages auch arbeiten müssen – immer den konkreten Bezug zu den Menschen, mit denen sie Lernarbeit leisten, halten und deren Vorkenntnisse, Interessen, Neigungen, Bedürfnisse etc. nicht von den Vorgaben einschnüren lassen.

Mit der Aufnahme der Zielkategorie »berufliche Handlungsfähigkeit« in das Berufsbildungsgesetz hat der Gesetzgeber im Jahre 2005 ein eindeutiges Signal in Richtung »Zielkategorie Kompetenz« gesetzt. »Totes Wissen« anzusammeln war in der Praxis ohnehin nicht Sinn und Zweck; nun wird die Kompetenzentwicklung aber als politischer Wille besonders hervorgehoben: Es geht um eine umfassende berufliche Handlungsfähigkeit, mit der die Ausbildungsabsolventen auf dem Arbeitsmarkt eine gute Chance auf eine sichere Berufstätigkeit besitzen. International wird diese auch als »employability« bezeichnet, zu deutsch: **Beschäftigungsfähigkeit**. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass die Anforderungen in der betrieblichen Lehre und im Berufsschulunterricht möglichst eigenständiges, selbst bestimmtes Handeln fördern sollen. Ausbildung und Unterricht sollen »handlungsorientiert« gestaltet werden.

Die Vorstellungen, was wirklich »**Handlungsorientierung**« ist und wie man pädagogisch vorgehen muss, um die Forderung zu erfüllen, gehen oft weit auseinander. Sie reichen von Minimal- bis hin zu Maximalvorstellungen, bei denen man eigentlich nicht mehr

von Unterweisung und Unterricht sprechen kann. Was also ist »Handlungsorientierung«? Und was hebt »Lernhandeln« aus »Alltagshandeln« heraus?

Anhand der nachfolgenden Abbildung lässt sich verdeutlichen, wie eine sehr enge Vorstellung von handlungsorientiertem Lernen sich – um jeweils mehrere der vielfältigen pädagogischen Entscheidungsfelder erweitert – zu einer recht anspruchsvollen, komplexen Vorstellung entwickelt.

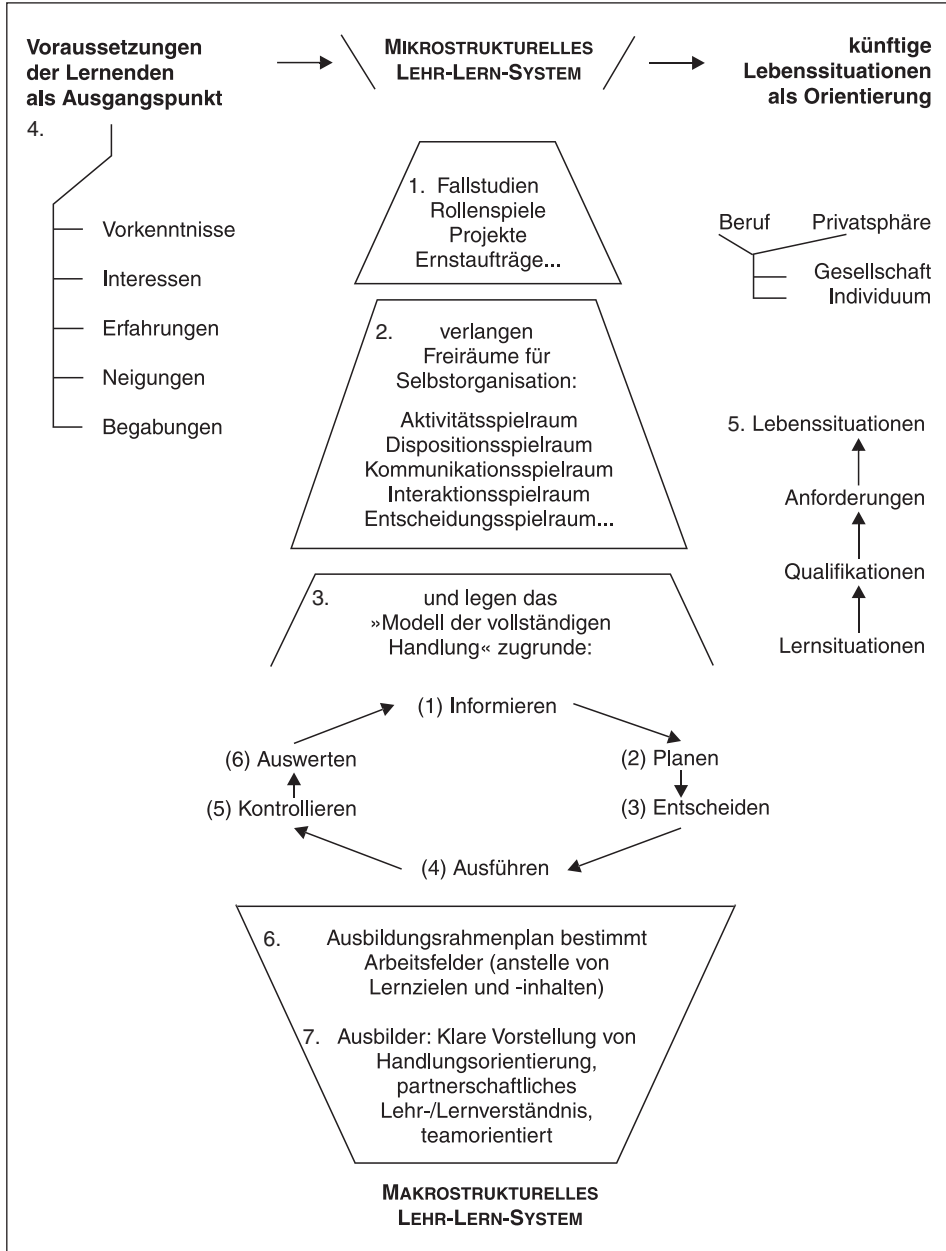
1. Gemeinsamen Kern – und damit Minimalvorstellung – stellt der Einsatz aktivierender Lernformen dar, beispielsweise von Fallstudien, Lernaufträgen und Projekten.
2. Aber es kommt auch auf die Gestaltung der Lernsituation selbst an. Der Einsatz einer Fallstudie schafft für sich genommen zwar günstige Voraussetzungen, um die Handlungskompetenz der Lernenden zu fördern. Aber wenn sie nur im Kontext gelenkten Unterrichts oder straffer Unterweisung eingesetzt wird, würde zwar zügige Bearbeitung gesichert, aber es würden gleichzeitig Möglichkeiten der Erfahrungsgewinnung im Sinne eigenständiger Bearbeitung verschlossen. Deshalb ist immer abzuwägen, ob die zügige Erarbeitung von »Lernstoff« im Vordergrund stehen soll oder die Entwicklung systematischer und strategischer, kommunikativer und planerischer, dispositiver und reflexiver Fähigkeiten (um nur einige anspruchsvolle zu nennen). In diesem Sinne machen die Spielräume den Gehalt handlungsorientierten Lernens aus. **Fünf Spielräume** sind es, ohne die für viele die Entwicklung von Handlungskompetenz in Lernsituationen nicht vorstellbar ist. Die Auszubildenden benötigen

- **Aktivitätsspielräume**
(Was packe ich wie an?),
- **Dispositionsspielräume**
(Wer trägt was am besten zum gemeinsamen Produkt bei?),
- **Kommunikationsspielräume**
(Mit wem spreche ich am besten über was, wann, wo?
Von wem erfahre ich was, wann, wie am besten?),
- **Interaktionsspielräume**
(Mit wem kann ich am effektivsten woran zusammen arbeiten?
Wem kann ich am besten mit meinen Fähigkeiten und Kenntnissen beispringen?),
- **Entscheidungsspielräume**
(Was tun wir als erstes, was als nächstes, wer tut das am besten, bis wann ist was fertig zu stellen...?).

Die Zeiten sind vorbei, da auf den meisten Arbeitsplätzen strikt nach Anweisung gearbeitet wurde. Vielfach muss sich der einzelne Arbeitnehmer seine Arbeit selbst zurechtlegen; er soll sie ja laut Ausbildungsordnung selbst planen, gestalten und kontrollieren. Dazu ist er auf vielfältige Weise zu befähigen. Eines aber ist sicher: Fremdbestimmtes Lernen trägt nicht zur Selbstständigkeit bei, Selbstständigkeit stellt sich nicht von selbst beim Übergang von der Berufsausbildung in die Berufstätigkeit ein. Selbstständigkeit ist im Wege selbst organisierten Lernens zu entwickeln.

3. Handeln ist im Gegensatz zu Tätigwerden von Systematik geprägt. Der Dreischritt Planung – Durchführung – Kontrolle stellt ein Minimum an Systematik dar. In entfalteter Form finden wir systematisches Vorgehen im Modell der vollständigen Handlung vorgezeichnet (diese 6 Schritte werden im Abschnitt 1.3.1.5 eingehend beschrieben).
4. Lernprozesse sind eingebunden in ein »Vorher« und ein »Nachher«. Das »Vorher« zielt einerseits auf die programmatischen Vorgaben, sei es der Rahmenstoffplan für die Ausbildung der Ausbilder, sei es eine bestimmte Ausbildungsordnung mitsamt Berufsbild und Ausbildungsrahmenplan, andererseits auf die Voraussetzungen, mit denen die Teilnehmer (seien es die an einem AdA-Kurs, seien es Auszubildende in Ihrem Betrieb) in die Lernsituation kommen. Sie bringen ein Set von Vorkenntnissen, Erfahrungen, Interessen, Neigungen, Bedürfnissen, Vorlieben, Schwächen, Vorurteilen, Ängsten usw.

mit, die prinzipiell unendlich sind und die unterschiedlichsten Ausprägungen aufweisen können. Deshalb auf ihre sorgfältige Erhebung und Analyse zu verzichten, mag einfach sein (als Argument wird immer wieder vorgetragen, man könne mit derartigen Kenntnissen als Verantwortlicher ohnehin nichts anfangen, sei damit überfordert – dann wohl auch mit der gesamten Lernsituation !? – und verliere mehr Zeit als durch eventuellen Nutzen gerechtfertigt).



Das Konzept ganzheitlicher handlungsorientierter Ausbildung

Gleichwohl: Wann immer es zu Problemen in der Ausbildung (oder im AdA-Lehrgang) kommt, wird man die sorgfältige Eingangsanalyse schmerzlich vermissen. So wie der versierte Organisator seinem Denken und Handeln den Dreischritt »Bestandsaufnahme, Bestandsanalyse, Sollkonzeption« unterlegt, sollten auch Ausbilder eine Bestandsaufnahme und Bestandsanalyse der Lehrgangs- und Teilnehmer- bzw. Ausbildungs- und Auszubildendenvoraussetzungen vornehmen.

5. Das »**Nachher**« wird im Regelfall durch Situationen beschrieben, in die Menschen zu einem späteren, dem Lehrgang oder der Ausbildung nachfolgenden Zeitpunkt gestellt sind. In diesen Situationen – sei es am Arbeitsplatz, sei es im politischen Raum, sei es im Privatleben in Familie und Freizeit – muss man sich bewähren. Bewährung heißt, das Richtige zum richtigen Zeitpunkt zu tun, das Falsche zu unterlassen. Das ist oft einfacher gesagt als getan. Wir müssen bestimmte Funktionen erfüllen, sie einsetzen, um die gestellten Aufgaben zu erfüllen. Dazu bedürfen wir einer Reihe von Qualifikationen, die wir in Lernsituationen (nicht nur in der Familie, im Freundeskreis, in der Schule, in der Ausbildung, aber dort insbesondere) erworben haben. Daraus resultiert eine gedankliche Viererkette von
 - Lebenssituationen (für die Auszubildenden sind das die potenziellen späteren Arbeitsplätze) mit ihren spezifischen
 - Anforderungen, die vom Auszubildenden zu erfüllen sind, dies auf der Grundlage in der Ausbildung erworbener
 - Qualifikationen, und die erwirbt man in
 - Lernsituationen, in denen man sich mit Lernaufgaben auseinandersetzt.
6. Seit 1997 enthalten Rahmenlehrpläne nicht mehr nur nach Schulfächern sortierte Lernziel- und Lerninhaltsvorgaben, sondern Anforderungen in **Lernfeldern**. Ebenso werden heute in Ausbildungsrahmenplänen **Arbeitsfelder** ausgewiesen. Damit werden die Anforderungen aus der Berufspraxis so konkret vorgegeben, dass am Ende der Ausbildung nicht (mehr) ein mit vielen Kenntnissen, aber wenig Handlungsfähigkeit ausgestatteter Berufsanfänger steht, sondern ein vielfältig einsetzbarer, verlässlicher und selbstständig agierender.
7. Nach aller Erfahrung ist die Einstellung der Ausbilder mindestens so wichtig wie ihre pädagogischen Fähigkeiten, wenn es um die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit geht. Gemeint ist die Einstellung zur Sache, zur eigenen Rolle und zu den ihm anvertrauten Auszubildenden.

1.2.1.6 Qualitätsmerkmale ganzheitlicher handlungsorientierter Ausbildung

Die folgende tabellarische Darstellung soll eine weitere Hilfestellung für diejenigen Ausbilder bieten, die besonderen Wert auf die Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit ihrer Auszubildenden legen.