

Anmerkungen:

¹ Die folgenden Überlegungen sind das Resümee eines Workshops „Frauenbeschäftigung im ländlichen Raum Ostdeutschlands“, von SÖSTRA im Herbst 1995 veranstaltet.

² Vgl. u. a. Dahms, V.; Putzing, M.; Schiemann, F.: Beschäftigungsprojekte für Frauen auf dem Lande in Ostdeutschland. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung von beschäftigungspolitischen Initiativen (= BeitrAB 187). Nürnberg 1995. Zur Beschäftigungssituation auf dem Lande s. Bogai, D.: Der Arbeitsmarkt im ländlichen Raum der neuen Bundesländer. In: WSI-Mitteilungen 9/1995

³ Begleitet übrigens von einer nach westlichem Vorbild operierenden geschlechtsspezifisch gesteuerten Weiterbildungspraxis (vgl. Koch, Ch.: Rolle rückwärts – Frauenqualifizierung in den Neuen Bundesländern, erscheint in Jahrbuch „Bildung und Arbeit“, Hrsg.: Artur Meier u. a.)

⁴ Die Erfahrungen wurden in Kontakten, diversen Untersuchungen und einem Landfrauenprojekt (REFA: Regionale Strukturentwicklung und innovative Organisationsformen der Fachausbildung – Gästebetreuerin auf dem Land) gesammelt.

⁵ Vgl. Kronauer, M.: Die Entbehrlichen der Arbeitsgesellschaft. In: Frankfurter Rundschau 28. 11. 1995

⁶ Zu Umstellungs- und Lernproblemen dieser Teilnehmerinnengruppe s. Koch, Ch.: „Gästebetreuerin auf dem Land“. Ein integriertes Konzept zur Qualifizierung von Landfrauen und zur ländlichen Strukturentwicklung in Brandenburg. Methodisch-didaktische Ansätze und Curriculum (Bericht aus dem Projekt „REFA“). Bremen, Berlin 1994

⁷ Nach den verfügbaren Zahlen stellten Mädchen im Ausbildungsjahr 1995/96 52,1 Prozent der Bewerberinnen, aber 69,8 Prozent der nicht Vermittelten, also fast ein Fünftel mehr (Quellen BA und DGB).

⁸ Zu den Nutzenkalkulationen von Teilnehmerinnen vgl. Bolder, A.: Kosten und Nutzen von beschäftigungsnaher Weiterbildung. In: Meier, A.; Raabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied, Kriftel, Berlin 1993

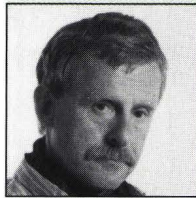
⁹ Projektbeispiele aus diversen Sphären finden sich bei Dahms et al. Zur Skizzierung der ausbaufähigen Perspektiven vgl. meine Studie: „Hinter dem Rücken des Programms. Die unmerkliche (Re-)Konstruktion eines Frauenarbeitsmarktes im Zuge des Strukturwandels in Brandenburg.“ Frauenförderung in durch den Europäischen Sozialfonds kofinanzierten arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen in Brandenburg 1991–1993. Eine Studie im Auftrag des MASGF Brandenburg. Bremen, Berlin 1994

¹⁰ Zumal sich Anschubförderung möglicherweise rechnet, kommt doch die Privatisierung sozialer Dienste ohnehin einer Verbilligung der Sozialarbeit gleich.

¹¹ Diese auf alles andere als auf einen Strukturaufbau abgestellte Förderpolitik hat dazu geführt, daß die Pleiten in den neuen Ländern zunehmen (1995 sind sie um fast zehn Prozent auf 76,1 Prozent gestiegen) und daß sich die Gründungstätigkeit permanent abschwächt (vgl. Frankfurter Rundschau 29. 11. 1995).

Handlungsorientierung und Leitfäden. Zur Verbindung eines Lernkonzepts mit medialer Strukturierung

Klaus Hahne



Dr. phil. M. A., Berufspädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 5.1 „Medienentwicklung und Mediendidaktik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

In den 80er Jahren hatte die „Leittextmethode“ eine zentrale Bedeutung in der Diskussion zur methodischen Innovation in der beruflichen Bildung erhalten. Nunmehr scheint sich der Begriff „Handlungsorientierung“ als didaktisch-methodische Leitvorstellung durchzusetzen. Manche Experten sehen die Leittextmethode deshalb als ein enges, bereits etwas veraltetes Konzept an, obwohl ihr Beitrag zur Realisierung der Handlungsorientierung z. B. in der Ausbildung im Handwerk noch nicht ausreichend anerkannt ist. Deshalb sollen hier die gemeinsamen Wurzeln von Leittexten und Handlungsorientierung aufgezeigt und der Weg von engen Leittexten zu Leitfäden als offenem „heuristischem Instrument“ beschrieben werden.

Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung

Mit der Diskussion der „Schlüsselqualifikationen“ wird ein Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung deutlich. Danach sollte es zunächst nicht mehr nur um berufliche Qualifikationen im engeren Sinn gehen, sondern auch um die Herstellung einer allgemeinen beruflichen Handlungsfähigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt. Bestand in der traditionellen Berufsbildung eine Vorstellung von den Anforderungen der Technik und der Arbeitswelt, an die es die Auszubildenden anzupassen gelte, so traten nun zunehmend

gruppen- und subjektorientierte Konzepte in den Vordergrund, wobei es um die Entfaltung und Förderung individueller und sozialer Fähigkeitenpotentiale gehen sollte. Unter den vielen Ursachen des Paradigmenwechsels seien hier vor allem der gesellschaftliche Wandel und die soziologischen und psychologischen Veränderungen bei den Ausbildungsabsolventen seit den 50er Jahren, die technologischen Innovationen, die ökologischen Herausforderungen, aktuelle Entwicklungen in der Arbeitsorganisation herausgehoben, aber auch die um sich greifende Einsicht, daß alle Prognosen über einen spezifizierten Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems sich als mehr oder weniger unzutreffend erweisen könnten.¹

Bei aller berechtigten Kritik am Begriff der Schlüsselqualifikationen liegt der Verdienst der Debatte darin, die Aufmerksamkeit der Berufspädagogen stärker auf die Vermittlung von Kompetenzen gerichtet zu haben, die neben der **Fachkompetenz** von Bedeutung sind:

Die meisten Autoren² nennen hierbei:

- **Sozialkompetenz** (z. B. Arbeiten im Team/ Teamfähigkeit)
- **Humankompetenz** (Persönlichkeitsentwicklung, Zielstrebigkeit etc.)
- **Methodenkompetenz** (z. B. Problemlösestrategien entwickeln etc.).

Natürlich wurde rasch deutlich, daß es einen Lehrgang „Flexibilität“ nicht geben kann, das Teamfähigkeit oder Selbständigkeit nicht wie die Grundlagen der Metallbearbeitung „vermittelbar“ sind. Daher wurde als didaktisch-methodisches Umsetzungskonzept im Zusammenhang mit dem Paradigmenwechsel immer häufiger das Konzept der Handlungsorientierung diskutiert.

Kritikern des Konzeptes ist zuzustimmen, daß der Begriff „Handlungsorientierung“ wie alle pädagogischen Modebegriffe als „Platzhalter“ für vielfältige und teilweise wider-

sprüchliche pädagogische Wünsche dient, die zumeist mit aus der Reformpädagogik stammenden Konzepten verbunden sind.³ Um so mehr sind Bemühungen notwendig, den Begriff mit Präzisierungen dessen, was man mit ihm als pädagogischem Konzept bewirken will, handhabbarer zu machen. In der Quintessenz, so G. PÄTZOLD, zielt Handlungsorientierung auf eine konstruktive, die Interdependenz von Denken und Handeln aufnehmende Lernprozeßgestaltung mit einer zentralen Aufwertung ganzheitlich-fächerübergreifender, aktiv-entdeckender und durch die Lernenden selbstorganisierter und kooperativer Lernformen.⁴

Präzisierung durch das Konzept der „vollständigen Handlung“

Handlungsorientierung zielt auf den Erwerb einer umfassenden, die Entwicklung des Subjektes einschließenden, beruflichen Handlungskompetenz. Lernpsychologische Deutungen beruflicher Handlungskompetenz basieren zwar auf unterschiedlichen Handlungstheorien, führen aber zu ähnlichen Konsequenzen, nämlich zu einem unauflösbaren Zusammenhang von Handeln und Lernen. Das Konzept der „vollständigen, selbständigen Handlung“⁵ hat – begünstigt durch eine Vielzahl von Modellversuchen zur Leittextmethode – in der beruflichen Bildung eine besondere Durchschlagskraft erhalten. Die „vollständige Handlung“ zeichnet sich durch die Abfolge folgender Schritte aus:

- Entwickeln von Zielsetzungen und damit verbunden ein geistiges Vorwegnehmen des Handlungsergebnisses
- Informieren über die Einzelbereiche komplexer Aufgabenstellungen und die Bedingungen des Handelns
- Planen des Vorgehens, geistiges Durchprobieren verschiedener Vorgehensvarianten
- Begründetes Entscheiden für ein Vorgehen
- Durchführen bzw. Umsetzen des Planes

- Kontrollieren und Bewerten des Handlungsproduktes
- Abschließendes Bewerten des ganzen Handlungsprozesses einschließlich Transferüberlegungen zur Durchführung weiterer Handlungsprozesse.

In komplexen Formen der Arbeitsorganisation gehören zum selbständigen Handeln auch zwingend Formen der Kooperation und Kommunikation. In allen Konzepten von Gruppen- bzw. Teamarbeit wird deutlich, daß es sich bei den genannten Schritten des vollständigen Handelns jeweils um kommunikative und kooperative Schritte (Abstimmen, Entscheiden, Begründen, Bewerten) handeln muß.

Die Umsetzung dieser komplexen Zielsetzung in der Ausbildung wurde durch Leittexte wesentlich erleichtert. Sie erwiesen sich als guter methodischer Ansatz, die Befähigung der Auszubildenden zur Gruppenarbeit, zur Projektarbeit und zum selbständigen Planen, Durchführen und Bewerten ihrer Arbeit zu entwickeln und zu verbessern. Sie halfen den Ausbildern, den „Rollenwandel“ vom „Stoff-Vermittler und Veranstalter des Lernprozesses“ zum Moderator des Gruppenarbeitsprozesses nachzuvollziehen.⁶

Neue Ziele in der Berufsbildung – ohne Folgen in der Praxis?

Mit der praktischen Umsetzung der didaktisch-methodischen Konsequenzen des Paradigmenwechsels in den Lernorten der beruflichen Bildungspraxis sieht es dagegen unzureichend aus. Nach Untersuchungen von FELLER über die Ausbildungsrealität aus der Sicht der Auszubildenden haben die heftig geführten Theoriedebatten in der betrieblichen Praxis und im Berufsschulalltag kaum zur Weiterverbreitung der Vermittlungsmethoden geführt. Nach wie vor dominieren

hier die klassischen, eher ausbilderzentrierten Zwei- und Vier-Stufen-Methoden.⁷ Dies gilt in besonderem Maße für Klein- und Mittelbetriebe, während in größeren Betrieben auch innovative und lernerzentrierte Methoden wie Team-, Projekt- und Leittext-Ausbildung zum Zuge kommen. Zwar ist in Klein- und Mittelbetrieben das auftragsbezogene Lernen von zentraler Bedeutung und wird von den Auszubildenden auch als „effektivste“ Methode eingeschätzt, die Qualität dieser Lernmethode ist aber kritisch zu hinterfragen. Nach STRATENWERTHS differenzierenden Darstellungen vollzieht sie sich in der Form zunehmender Mitwirkung vom „Handlanger“ bis zum selbständig Ausführenden größerer Teilarbeiten und betrifft damit fast ausschließlich die Phase der handwerklichen Ausführung.⁸ Die notwendige Kenntnis des gesamten Kundenauftrages in allen Phasen der Durchführung (Akquisition, Planung, Durchführung, Auswertung) wird nicht erlangt.

Auch die Berufsschule setzt nach FELLER noch in hohem Maße traditionelle Methoden wie z. B. den Frontalunterricht ein. Allerdings scheint hier die ursprünglich für die betriebliche Ausbildung entwickelte Leittextmethode deutlich zuzunehmen. Das verweist auf die Angemessenheit der Aufgabe, auch Selbstlern- und Gruppenlernprozesse in primär schulischen Kontexten medial zu stützen. FELLER resümiert, daß lernerzentrierte Ausbildungsmethoden „insgesamt noch keinen nennenswerten Anteil“ haben.⁹

Die Differenzierung der erlebten Ausbildungsmethode nach der Größe der Ausbildungsbetriebe zeigt, daß mit der Größe der Betriebe und dem Vorhandensein hauptberuflicher Ausbilder das Methodenspektrum wächst, während es in kleineren Betrieben vor allem im Handwerk noch sehr eng ist. Da die Mehrheit der Ausbildungsverhältnisse aber in Klein- und Mittelbetrieben stattfindet, sind hier notwendige Erweiterungen des Methodenspektrums von besonderer Bedeutung.

Das Fehlen von hauptberuflichen Ausbildern verweist auf die Notwendigkeit einer Qualifizierung von nebenberuflichen Ausbildern und auf stützende mediale Konzepte, die innovative Ausbilderfunktionen substituieren und anregen können.

Handlungsorientierung in der Berufsschule

In der Berufsschule hat sich als Antwort auf die gestiegenen Qualifikationsanforderungen und die soziologischen und psychologischen Veränderungen unter den Berufsschülern im dualen System (sie sind älter und von den Bildungsvoraussetzungen wesentlich heterogener) die Forderung nach Handlungsorientierung des Unterrichts quasi als „Allheilmittel“ gegen Schulverdrossenheit und Lehrplanverpflichtung herauskristallisiert. A. SCHELTEN kennzeichnet den handlungsorientierten Unterricht als überzeugendes didaktisches Konzept für eine nichtakademische Berufsbildung und faßt pragmatisch seine organisatorischen Komponenten zusammen: „Beim handlungsorientierten Unterricht wird über die Lösung komplexer berufspraktischer Aufgaben Theorie erarbeitet. Der Unterricht erfordert fächerübergreifendes Vorgehen, einen integrierten Fachraum, Lerngebiete im Lehrplan, innere Differenzierung in der Klasse und eine veränderte Lehrerrolle.“¹⁰

Handlungsorientierung wird von den meisten Vertretern als didaktisches, „sinnstiftendes“ Konzept verstanden, welches lernorganisatorische Konsequenzen nach sich zieht.¹¹ Das häufige Mißverständnis, Handlungslernen sei eine Methode, mit der die unveränderten Unterrichtsinhalte berufsbildender Curricula mit neuem Schwung und höherer Effizienz vermittelt werden könnten, ist danach ein falscher Ansatz. Mit der Kennzeichnung des Handlungslernens als didaktisches Konzept wird darauf verwiesen, daß es untrennbar mit didaktischen Überlegungen zur Stoffreduktion und begründeten Auswahl und Konzentra-

tion der Inhalte verbunden werden muß. Damit steht Handlungslernen im Zusammenhang mit didaktischen und curricularen Ansätzen wie dem fundamentalen, exemplarischen oder kategorialen Lernen, die ausdifferenziert werden müßten, um seine Fruchtbarkeit für Unterrichtsprozesse freizulegen.¹²

Einen berufspädagogisch begründeten didaktischen Ansatz, der die Inhalts- und Methoden Aspekte des Handlungslernens angemessen berücksichtigen könnte, hat kürzlich R. ARNOLD mit seinem Konzept einer „evolutionären Didaktik reflexierenden Lernens“ vorgelegt.¹³ ARNOLD schränkt den Stellenwert der klassischen Methoden des vermittelten Lernens erheblich ein und fordert für Methoden des handlungsorientierten Lernens eine „qualifikatorische Polivalenz“; „Fachwissen und Fachkönnen werden durch sie in einer Art und Weise erarbeitet, bei der der Lernende gleichzeitig auch seine methodischen und sozialen Kompetenzen entwickeln kann“.¹⁴

Die mit dem Wandel in der Berufsbildung auftauchenden Inhalts- und Methodenvaleanzprobleme löst ARNOLD in der „evolutionären Didaktik“ durch vier didaktische Schritte, die aus Sicht des Verfassers allerdings vielfältig miteinander verschränkt und nicht streng als Abfolge von Schritten gesehen werden sollten.

Die ersten beiden Schritte beziehen sich auf das fachlich Notwendige:

- die **didaktische Analyse** mit der Leitfrage nach dem Bildungswert der Inhalte
- die **didaktische Reduktion** mit der Leitfrage nach der adressatengerechten Faßlichkeit durch Weglassen.

Die beiden folgenden Schritte beziehen das außerfachlich Notwendige ein unter dem Motto „Nicht das Wissen als solches ist relevant, sondern die Entwicklung von Erschließungs- und Anwendungsmustern“:

- die **didaktische Komplexion** mit der Leitfrage, „in welche berufspraxis- und hand-

lungsbezogenen Problemstellungen ist das fachlich Notwendige einbettbar?“

- das **didaktische Arrangement** mit der Leitfrage nach den Vorkehrungen, die getroffen werden müssen, damit die Selbsterschließung gelingt.

Vergleicht man ARNOLDS evolutionäre Didaktik mit den Überlegungen KLAFFIS zur didaktischen Analyse, zum exemplarischen Prinzip und zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik¹⁵, so wird deutlich, daß die vier Phasenschritte ARNOLDS so wohl nicht zu trennen sind, weil die Begründungsproblematik (didaktische Analyse) und die adressatengerechten methodischen und medialen Umsetzungen nicht nacheinander zu denken sind, sondern vielfältige Verschränkungen aufweisen.

In jedem Fall könnten Leitfadenentwicklungen für die Berufsschule exemplarische Aufgabenstellungen, Adressatenbezüge, Berufssituationsbezüge und unterrichtliche Umsetzungen als „Metamedien“ zunächst für die Hand des Lehrers so transportieren, daß Handlungslernen nachvollziehbar wird. Sie könnten damit die Beschreibungen durchgeführten handlungsorientierten Unterrichts sinnvoll ergänzen.

Die Diskussion um handlungsorientiertes Lernen bzw. projektorientiertes Lernen in der Berufsschule läßt eine mehr als nur graduelle Veränderung dieses Lernortes erkennen. Vor dem Hintergrund eines ganzheitlich verstandenen und subjektorientierten Berufsbildungsbegriffs wird nicht mehr abstrakt Theorie vermittelt. In handlungsorientierten Lernkonzepten soll über den Vollzug praktischer Problemstellungen der beruflichen Wirklichkeit theoretisches Fachwissen erarbeitet werden, wobei dessen Stellenwert innerhalb einer umfassend verstandenen beruflichen Handlungskompetenz für die Lernenden deutlich werden muß.¹⁶ Indem aber in der systematischen Vermittlung der Berufsschule auch praktischer Umgang mit der handwerk-

lichen Technik zur Lösung komplexer Aufgaben erforderlich wird, überschneidet sie sich – gerade in den Vorstellungen von Ausbildern und Lehrlingen – mit Aufgaben, die bisher ausschließlich der betrieblichen und der überbetrieblichen Ausbildung zugewiesen wurden.

Mit dem Konzept der Handlungsorientierung kommt es zu einem Verschwimmen der ehemals klaren Aufgabenzuweisungen an die Lernorte im dualen System. Die unzeitgemäße Aufteilung in Theorievermittlung durch die Schule und Praxisvermittlung durch den Betrieb sollte abgelöst werden durch ein den neuen Lernkonzepten angemesseneres Verständnis des Berufsbildungsbeitrags der Lernorte. Hilfreich ist hier LEMPERS dynamisches Verständnis der Dualität, wonach diese nicht eine Sache von Lernorten, sondern ein „Prinzip der Rotation“ zwischen „Prozessen koordinierten, systematischen und kasuistischen Lernens“ sei.

Systematisches Lernen heißt dabei „der Erwerb expliziten Regelwissens und kanonisierter Arbeitsmethoden ... unter Anleitung professioneller Lehrer und hauptberuflicher Ausbilder; **kasuistisches Lernen** bedeutet demgegenüber die intuitive Vergegenwärtigung der impliziten Struktur berufstypischer Problemfälle sowie geeigneter Lösungswege unter Anleitung erfahrener Angehöriger des Ausbildungsberufs, die als Mentoren fungieren“.¹⁷

Handlungsorientierung im Betrieb

Angesichts der vielfältig dokumentierten Schwierigkeiten in der Berufsschule, handlungsorientiertes Lernen zu verwirklichen, könnte das betriebliche Lernen als Lernen an realen Gegenständen im authentischen Arbeitsprozeß von vornherein als Handlungslernen charakterisiert werden. Betrachtet man jedoch betriebliche Lernorte genauer, so wird man sehen, daß die zentralisierte betriebliche oder überbetriebliche Lehrgangsunterweisung oder die sogenannte „Beistelllehre“ im Handwerk weder den komplexen

technologischen, sozialen und personalen Anforderungen einer sich wandelnden Arbeitswelt noch den ganzheitlichen Ansprüchen des handlungsorientierten Lernens gerecht wird.

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Komplexität der Technik und der Arbeitsdurchführung – gerade im Handwerk – zeigt das unmittelbare erfahrungsgeleitete Lernen an den realen Gegenständen und Prozessen der Arbeitswelt Grenzen auf, bei dem wesentliche Bereiche und Gegenstände beruflichen Handelns den Charakter von undurchschaubaren „black boxes“ annehmen können. Diese möglichen Grenzen des Lernens in realen Arbeits- und Produktionsprozessen lassen sich nur durch eine Ausweitung ihrer beschränkten Lernpotentiale durch die Einbeziehung von Modellen, Simulationen, technologischen Experimenten und medial aufbereiteten Vermittlungen (wie z. B. Leittexte) überwinden. Offensichtlich müssen sich auch in der betrieblichen Ausbildung sowie im Lernen am Arbeitsplatz bestimmte handlungssystematisierende Strukturschemata – wie z. B. das der „vollständigen Handlung“ – und eine die einzelnen konkreten Arbeitsschritte (Tätigkeiten) überschreitende und sie verbindende Ganzheitlichkeit erkennen lassen, damit hier wirklich den Ansprüchen des Handlungslernens Genüge getan wird. Genau diese fehlenden Strukturierungen und Handlungsregulationsschemata können durch offene Leitfadenkonzepte geleistet werden.

In verschiedenen Forschungsprojekten des Bundesinstituts für Berufsbildung zeigten sich drei mit Leitfäden zu stützende und zu strukturierende Lernkonzepte zur Qualitätsverbesserung und Innovation der Ausbildung besonders geeignet:¹⁸

- **Projektorientierte Lernkonzepte**, mit denen die aufgaben- oder auftragsbezogene Kommunikation der Lerngruppe, die Gestaltungsfähigkeit und die Befähigung zur selbständigen bzw. gruppengemeinsamen Pla-

nung, Durchführung und Bewertung einer umfangreichen Arbeit verstärkt werden können.

- **Auftragsbezogene Lernkonzepte**, mit denen in der eigentlichen Lernform des Handwerks, nämlich der Mitwirkung der Lehrlinge bei der Durchführung der Kundenaufträge, durch die Bereitstellung von Strukturhilfen und Checklisten nicht nur ein Qualitätssprung in der Ausbildung, sondern darüber hinaus auch Qualitätsverbesserungen in der Auftragsabwicklung selbst erreicht werden können.

- **Erkundungs-Lernkonzepte**, mit denen besonders in problemorientierten Bereichen, wie dem der beruflichen Umweltbildung, ein lernortübergeifendes Zusammenwirken aller Lernorte des Handwerks verstärkt werden können. Dieses Lernkonzept ist besonders für die Öffnung der Berufsschule geeignet.¹⁹

Mit den auftrags- und erkundungsorientierten Leitfadententwicklungen entstanden Konzepte, die den Bedingungen des Lernens im realen Arbeitskontext bzw. an realen Arbeits- oder Kundenaufträgen angemessen waren. Entstanden war das Auftragskonzept bei Großunternehmen, in denen die Ausbildungsabteilungen im Rahmen innerbetrieblicher Auftragsvergabe mit geeigneten Arbeitsaufträgen an der realen Produktion beteiligt wurden. Diese Ausrichtung an der realen betrieblichen Produktion sollte nicht zugunsten „simulativer“ pädagogischer Projekte aufgegeben werden. Dabei versteht sich „simulativ“ nach G. WIEMANN als unter primär pädagogischen Intentionen organisierter Bereich im Unterschied zum „authentischen“ Lernen in der realen „produktiven“ Arbeit.²⁰

Handlungsorientierung und Leittexte

In ihrem Bezug auf den Begriff der „vollständigen Handlung“ haben Leittexte einen gemeinsamen lernpsychologischen Kern mit dem Konzept der „Handlungsorientierung“.

Gerade die prinzipielle Offenheit und Ganzheitlichkeit des Lernprozesses, die Handlungslernen meint, und dieses schließt eine Fülle von Entdeckungen und Irrwegen ein, könnte aber auch durch vorgegebene Werkstücke und Lösungswege eines Leittextes in einen eindimensionalen „zweckrationalen Unterrichtsprozeß“ verformt werden.²¹ Es kommt also darauf an, ob Leittexte als geschlossene zweckrationale Methode, als Gängelband oder als offenes Erkundungs- und Entdeckungskonzept gestaltet werden.

In seiner Dissertation „Handlungslernen in der beruflichen Bildung“ hat H. D. SCHULZ zum Stellenwert der Leittextmethode im Konzept handlungsorientierten Lernens angemerkt, daß sie nur bestimmte Bereiche der angestrebten Qualifikationsentwicklung verstärken kann. Sie kann zwar fach-, aufgaben- und produktbezogene Selbststeuerung, personale und methodische Kompetenzen entwickeln helfen, sie hat jedoch Schwächen bezüglich einer fächerübergreifenden Kompetenzentwicklung, weil sie Einschränkungen durch vorgegebene Handlungsprodukte und Lösungswege impliziert.²² Diese Einschränkungen mögen zwar bei den zunächst entwickelten produkt- und projektorientierten Leittexten gegeben sein, müssen aber nicht notwendig Bestandteil eines offenen Leitfadenskonzeptes bleiben. Richtig bleibt aber die zentrale These von SCHULZ, daß im Konzept des Handlungslernens unterschiedliche Methoden reflektiert zur Anwendung kommen müssen, von denen die sog. Leittextmethode nur eine darstellt, wenn sie nicht als Konzeptmedium mehrere Methodenvorschläge enthält.

Die neuen offenen Leitfadenskonzepte bieten erheblich größere Gestaltungsspielräume als die Leittexte der „ersten Generation“. Sie enthalten im Unterschied zu den Leittexten mit „Werkstückausrichtung“ offene exemplarische Problemstellungen und „Aufgabenstellungen“ mit „lern- und handlungsanleitendem Charakter“²³ und geben Hilfen zur

Selbstentwicklung von Lösungswegen. Daß gute Lehrer in einer innovationsfördernden Schule auch ohne die Hilfe von Leittexten Handlungslernen verwirklichen können, zeigen viele Beispiele. Insbesondere in der betrieblichen Ausbildung des Handwerks, aber auch im Berufsschulalltag stellen Leitfäden eine gute erste Hilfe dar, sich auf den Weg vom ausbilder- oder lehrerzentrierten Unterricht zum selbstgesteuerten Lernen zu begeben. Die gerade von engagierten Verfechtern des handlungsorientierten Unterrichts vorgebrachte kritische Einschätzung von Leittexten verliert vielleicht ihr Gewicht, wenn man Leittexte bzw. besser Leitfäden als allgemeine Strukturhilfe für den Ablauf komplexer Lern- und Gruppenprozesse, als variables, jederzeit durch die Lernenden zu änderndes und weiterzuentwickelndes offenes „heuristisches“ Arbeitsmittel betrachtet. Heuristisch meint hier: Helfend bei der Identifizierung von Problemen und dem Finden von Lösungen.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Arnold, R.: Die Krisen der Fachbildung. In: BWP 25 (1996) 1, S. 9ff.

² Vgl. z. B. Ott, B.: Ganzheitliche Berufsbildung – Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb, Stuttgart 1995, S. 33ff. und S. 173ff.

³ So Bader auf der Abschlußtagung des Transfer-Modellversuchs „Handlungslernen in der Versorgungstechnik“ am 22. 2. 1996 an der TU Dresden.

⁴ Pätzold, G. (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung, Frankfurt a. M. 1992, S. 9

⁵ Vgl. Koch, J.; Selka, R.: Leittexte – ein Weg zu selbständigem Lernen, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin/Bonn 1991 und Höpfner, H.-D.: Entwicklung selbständigen Handelns in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.), Berlin/Bonn 1992 (Berichte zur Beruflichen Bildung, H. 142)

⁶ Vgl. Höpfner, H. D.; Meerten, E.: Die neue Rolle der Ausbilder verwirklichen, Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung (Hrsg.) 1992

⁷ Feller, G.: Duale Ausbildung. Image und Realität – Eine Bestandsaufnahme aus Lernericht. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär. Berlin/Bonn 1995, (Materialien zur beruflichen Bildung, H. 95), S. 46ff.

⁸ Vgl. Stratenwerth, W. (Hrsg.): Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk, 2 Bände, Köln 1991

⁹ Feller, G: *Duale Ausbildung . . .*, a. a. O., S. 48

¹⁰ Schelten, A: in seinem Einführungsvortrag zum „Tag des Beruflichen Schulwesens“ in München 1992. In: *lernen & lehren*, 1993, H. 29, S. 86

¹¹ Vgl. Hoppe, M.; Schulz, H.-D.: *Handlungslernen – ein sinnstiftendes, lernorganisierendes Konzept*. In: *berufsbildung*, 1995, H. 31

¹² Vgl. Klafki, W.: *Exemplarisches Lehren und Lernen*. In: *Unterrichten und Erziehen*, 1983, H. 1, S. 6–13

¹³ Vgl. Arnold, R: *Die Krisen . . .*, a. a. O., S. 13ff.

¹⁴ Ebenda, S. 14

¹⁵ Vgl. Klafki, W.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim/Basel 1985

¹⁶ Ott, B.: *Ganzheitliche Berufsbildung . . .*, a. a. O., S. 111ff.

¹⁷ Vgl. Lempert, W.: *Das Märchen vom unaufhaltsamen Niedergang des „dualen Systems“*. In: *ZBW* (91) 1995, H. 3, S. 9

¹⁸ *Projekte zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmitteln für das Tischlerhandwerk, Bodenbelagarbeiten und für Baustellen- und auftragsbezogene Kleinbetriebe*

¹⁹ Vgl. Hahne, K.: *Umwelterkundung: Ansatz zur Öffnung der Berufsschule*. In: *berufsbildung*, 1995, H. 32

²⁰ Vgl. Wiemann, G: *Systemberatung: Microsysteme beruflichen Lernens*. In: Greinert, W. D.; Biermann, H.; Janisch, R. (Hrsg.): *Systementwicklung in der Berufsbildung*, Baden-Baden 1994

²¹ Rumpf, H.: *Zweifel am Monopol des zweckrationalisierten Unterrichtskonzepts – Thesen über das Verhältnis von Lernzielen und Unterrichtsereignissen*. In: *Neue Sammlung*, H. 5/71, S. 393–411

²² Schulz, H.-D., S. 108–112

²³ Vgl. Hoppe, M.; Schulz, H.-D.: a. a. O., S. 4

LEONARDO DA VINCI in der Bundesrepublik Ergebnisse und Erfahrungen aus dem ersten Jahr

Georg Hanf

LEONARDO DA VINCI, das Programm zur Durchführung einer Berufsbildungspolitik in der Europäischen Union, hat im ersten Jahr vieles in Bewegung gebracht. Im Bereich der transnationalen Pilotprojekte und Forschungsvorhaben waren europaweit ca. 4 000, aus der Bundesrepublik ca. 400 Anträge eingereicht worden. Davon ging europaweit jeder sechste, aus der Bundesrepublik jeder fünfte erfolgreich aus einem langen Auswahlverfahren hervor.

80 deutschen Antragstellern wurde Ende 1995 die Förderung für zwei bzw. drei Jahre bewilligt, im Durchschnitt ein Zuschuß von 175 000 ECU pro Partnerschaft. Die Projekte mit deutscher Leitung vereinen 14 Prozent des europäischen Gesamtbudgets für Pilot- und Forschungsprojekte von ca. 95 Mio. ECU auf sich. Deutsche Einrichtungen sind in 170 Projekten, die von anderen Ländern beantragt wurden, als Partner engagiert. Damit laufen in der ersten LEONARDO-Genera-

tion 250 europäische Projekte (40 %) mit deutscher Beteiligung.

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie wie auch die Ministerien anderer Länder hatten in den bilateralen Verhandlungen mit der Kommission – erfolgreich – versucht, möglichst viele Projekte in die Förderung zu bringen. Bei insgesamt unveränderlichen Mitteln mußte dies zwangsläufig zu einer drastischen Kürzung der Zuschüsse für das einzelne Projekt (im Durchschnitt um ein Drittel) und zu Anpassungen des Arbeitsprogramms führen.

Die Partnerschaften setzen sich aus mindestens drei Ländern zusammen. Spitzenreiter bei den Partnerländern sind Frankreich, Großbritannien und Italien, die Schlußlichter bilden Luxemburg, Island und Liechtenstein. Das von den Projekten abgedeckte Themenspektrum ist sehr breit; es reicht von der Innenraumbegrünung bis zum Airport Crisis Management. Unter anderem lassen sich folgende Schwerpunkte ausmachen: Neue Berufe/Neue Qualifikationen, Umweltschutz, Multimedia/Telematik, Neue Arbeitsorganisation und fachübergreifende Qualifikationen, Qualitätssicherung, Sozialer Dialog in der Weiterbildung, Europäische Transparenz von Qualifikationen, Berufsbezogene Fremdsprachen für kleine und mittlere Unternehmen, Innovationstransfer zwischen Hochschulen und Unternehmen (z. B. in der Lasertechnologie).

180 dieser Projekte werden vom BIBB betreut, 66 davon gehören in den Bereich Ausbildung, 98 in den Bereich Weiterbildung und 16 in den Bereich Erhebungen und Analysen; drei dieser Projekte sind im BIBB selbst angesiedelt. Die übrigen 70 Projekte fallen in die Zuständigkeit der Fachkoordinierungsstellen Bundesanstalt für Arbeit, NATALI (Nationale Agentur LINGUA), Deutscher Akademischer Austauschdienst/Arbeitsgemeinschaft industrieller Forschungsvereinigungen.