

Michael Brater, Hilmar Dahlem, Marlies Rainer

Arbeit als pädagogisches Mittel

**Zusatzqualifikation „ZQ 21“ am
Institut für Waldorf-Pädagogik, Witten / Annen**

München, im Januar 2004

Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung – GAB München

1. Vorwort

Fragen des Lernens und der Schule spielen seit einiger Zeit in der Öffentlichkeit – wieder einmal – eine große Rolle. Zahlreiche Beiträge, wie die Verkürzung der Schulzeit oder die Vorverlegung des Einschulungsalters lassen jedoch befürchten, dass es letztendlich nur darum geht, bekannte pädagogische Ansätze effizienter zu handhaben, bzw. in noch früheren Jahren mehr davon zu bieten. Die Tätigkeit des Lehrers und die damit verbundenen Anforderungen spielt dabei, wenn überhaupt, lediglich eine untergeordnete Rolle. Das Gleiche gilt für die damit verbundenen Fragen der Lehrerbildung. Von einer größeren Öffentlichkeit kaum wahrgenommen und auch seitens der weiterhin wachsenden Zahl von Waldorfschulen kaum ausreichend diskutiert, hat das Institut für Waldorf-Pädagogik in Witten seit vielen Jahren auch mit seinerzeit eher unkonventionellen Ansätzen in der Ausbildung von Waldorflehrern sehr gute Erfahrungen gemacht. An einen Teil dieser Erfahrungen, nämlich an jenen der mit dem Element der praktischen Arbeit verbunden ist, knüpft das Projekt, über das im Folgenden berichtet wird an. Dabei zeigte sich im Projektverlauf immer deutlicher, dass es vor allem darum ging, bereits vorhandene Ansätze und Erfahrungen neu zu fokussieren, klarer zu profilieren und nur dort, wo neue Elemente sich wirklich als notwendig erwiesen, Ergänzendes zu entwickeln. Sich ändernde Rahmenbedingungen im Bereich der Waldorflehrerbildung in Witten/Annen und andere Unvorhersehbarkeiten führten dazu, dass einerseits bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt lediglich einzelne Elemente des entwickelten Konzepts erprobt werden konnten, andererseits aber das Element „Arbeit als pädagogisches Mittel“ durch eine Neukonzeptionierung des Grundstudienjahres für alle Studierenden der grundständigen Ausbildung zum Klassenlehrer an Waldorfschulen Bestandteil ihres Weges zur Lehrerpersönlichkeit ist. Mit der Zusatzqualifikation hat eine erste Pilotgruppe mit 7 Studierenden im Sommer 2003 begonnen.

Auf der Basis von freundschaftlichem Interesse und mit der gebotenen forschenden Neugier werden die entstehenden Erfahrungen weiterhin von der GAB München wahrgenommen und – bei Bedarf – mit den Kollegen in Witten/Annen diskutiert. Seitens der GAB München geht ein herzliches Dankeschön an die Mitwirkenden der Wittener Projektgruppe (Stefan Baum, Michael Hertel, Heike Korfmann, Marion Körner, Alexander Kubitz) sowie an die Studierenden des Instituts für Waldorf-Pädagogik, die mit großer Offenheit und großem Engagement an der Entwicklung dieses Projekts beteiligt waren. Ein weiterer Dank geht auch an die Software AG – Stiftung, die Mahle-Stiftung, die

Hausser-Stiftung, die Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen sowie die Zukunftsstiftung Bildung in der Gemeinnützigen Treuhandstelle Bochum für die finanzielle Unterstützung dieses Projekts.

Der vorliegende Projektbericht ist so angelegt, dass er auf eine detaillierte Wiedergabe des gemeinsamen Arbeitsprozesses nur in der unbedingt notwendigen Form eingeht. Sein Schwerpunkt liegt viel mehr auf den zu Vorgehensweisen oder Instrumenten gewordenen Arbeitsergebnissen des Projekts. Diese sind hier gemeinsam mit weiteren Arbeitsmaterialien und erarbeiteten Texten so zusammengefasst, dass die vorliegende Darstellung als Handbuch für die verantwortlichen Dozenten der Zusatzqualifikation dienen kann. Für deren Umsetzung und Entwicklung wünschen wir den Beteiligten alles Gute!

München, im Januar 2004

Dr. Michael Brater, Hilmar Dahlem, Marlies Rainer

2. Einführung

Seit seiner Gründung im Jahre 1973 verfolgt das Institut für Waldorf-Pädagogik in der Ausbildung von Waldorflehrern ein Konzept, das auf den drei Säulen Wissenschaft – Kunst – Arbeit basiert. Ziel ist es, den angehenden Lehrerinnen und Lehrern nicht nur das notwendige Wissen sowie das erforderliche methodische Rüstzeug für ihren zukünftigen Beruf zu vermitteln, sondern auch die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit aktiv zu fördern. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass das Erreichen von pädagogischen Zielen wesentlich von der Person des Lehrers abhängt. Sein tägliches Verhalten, wie er vor der Klasse steht, wie er sich bewegt, wie er spricht, wie er sich verhält, wie er in den vielen unvorhersehbaren Situationen des pädagogischen Alltags handelt, das alles hat enorme pädagogische Wirkung. Diese Sichtweise gehört zu den Grundüberzeugungen, die die Waldorfpädagogik seit ihren Gründertagen vertritt. Auch über die Waldorfpädagogik hinaus findet diese Sicht heute in wachsendem Maße Anerkennung in der pädagogischen Öffentlichkeit.

So sahen Herbert Altrichter und Peter Posch schon vor vielen Jahren in den raschen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Entwicklungen neue Anforderungen auf Schule und Lehrer zukommen, die es notwendig machten, eingespielte Routinen des Lehrens und Lernens zu überdenken. In ihrem Ansatz der Aktionsforschung für Lehrer werden Lehrer zu „Forschern im Klassenzimmer“. Sie fordern ein verändertes Selbstverständnis des Lehrerberufs, zu dessen professioneller Qualifikation auch die Fähigkeiten gehört, „selbst ein der spezifischen Arbeitssituation angemessenes Wissen erzeugen und angesichts praktischer Anforderungen weiterentwickeln zu können.“¹ Der Lehrer wird hier als kompetenter Praktiker gesehen, von dem in jeder Situation professionelles, das heißt auch situativ angemessenes und pädagogisch zielgerichtetes Handeln erwartet wird: „Vom *professionellen Handeln* des kompetenten Praktikers werden alle drei Handlungstypen [Handlung auf der Basis unausgesprochenen Wissens-in-der-Handlung, Reflexion-in-der-Handlung, Reflexion-über-die-Handlung; Anm. d. Verf.] erwartet. Im Zentrum steht die Kompetenz zur Reflexion-in-der-Handlung, mit der komplexe professionelle Situationen ökonomisch bearbeitet werden, doch ist sie in nicht (mehr) reflektierte Handlungsselbstverständlichkeiten eingebettet und muss durch Reflexion-über-die-Handlung ergänzt werden, soll ein größeres Problem gelöst oder das eigene Wissen im Gespräch mit Kollegen, Klienten oder in die Profession neu aufzunehmenden Personen formuliert werden.“²

¹ Herbert Altrichter, Peter Posch, *Lehrer erforschen ihren Unterricht – Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*, 3. Auflage, Bad Heilbrunn 1998, S. 319

² Altrichter / Posch, a.a.O. S. 329

Während für Herbert Altrichter und Peter Posch dabei vor allem die forschende Grundhaltung des Lehrers im Vordergrund steht, vermittelt der er reflektierend aus der Praxis lernt und in diesem Forschungsprozess Erkenntnisse und Fähigkeiten erwirbt, die neben einer Entwicklung der Theorie auch wieder unmittelbar in die pädagogische Praxis einfließen, stellt der Göttinger Professor Christian Rittelmeyer die Anforderungen des Lehrers im Unterricht in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Er weist darauf hin, dass es heute mehr und mehr um eine „situativ realisierte Lehrkunst“³ gehe, die mit einer jeweils eigenen Dramaturgie des Unterrichts arbeite, um eine „künstlerische Gestaltung des Unterrichts“. Für ihn ist jede Unterrichtsstunde ein neuer schöpferisch-kreativer Akt, der aus dem situativen Zusammenwirken von Schülern und Lehrer entsteht. „Dramaturgie des Unterrichts“, „künstlerische Gestaltung des Unterrichts“, so Rittelmeyer, sind dabei von besonderer Bedeutung, denn „das heißt, den Suchbewegungen von Schülerinnen und Schülern mehr Raum zu geben, den Rhythmus von Spannung und Entspannung im Unterrichtsgeschehen zu berücksichtigen, den lebendigen Wechsel von Spontaneität (z.B. produktivem Nachdenken) und Rezeptivität (Wahrnehmung mit allen maßgebenden Sinnen) zu gewährleisten, keine pädagogischen Routinen auszubilden, sondern – auch an den jeweiligen Schülerindividualitäten orientiert – immer wieder neue didaktische Konturen des Unterrichtsgeschehens spontan entwerfen, ausprobieren zu können; auf eine ästhetische Gestalt des Unterrichts zu achten: alle Elemente des Geschehens sollen ihren Sinn für das Ganze haben; den für das Lebensgefühl der Schüler richtigen Rhythmus von körperlicher Bewegung und Ruhe, von Sprechen und Schweigen, von Denken, Fühlen und Wollen zu finden – kurzum: den Unterricht wie eine gute musikalische Komposition zu gestalten.“⁴

Der forschende, initiative Lehrer, der, beweglich und lebendig, die Gestaltung der jeweiligen Unterrichtssituation pädagogisch-künstlerisch erfasst und gestaltet, gehört zu den grundlegenden Motiven der Waldorfpädagogik. Es geht um ein pädagogisches Vorgehen, das am Kind, seiner Entwicklungsstufe und seinen individuellen Bedürfnissen orientiert ist und dessen tägliches Ziel ein lebendiges pädagogisches Geschehen

³ Christian Rittelmeyer, Gute und schlechte Lehrerinnen und Lehrer, Befragungsergebnisse und Übungsvorschläge; in: Johannes Kiersch, Harm Paschen (Hg.), Alternative Konzepte für die Lehrerbildung; Zweiter Band: Akzente, Bad Heilbrunn / Obb., 2001, Seite 16

⁴ Christian Rittelmeyer a. a. O.

ist: „Aus der besonderen Situation eines bestimmten Lehrers und seiner Schüler soll Tag für Tag, Stunde für Stunde, das notwendige Neue zur Welt gebracht werden.“⁵

An die Persönlichkeit des Lehrers richtet Rudolf Steiner, der Begründer der Waldorfpädagogik, in diesem Zusammenhang drei zentrale Forderungen:

- „Der Lehrer sei ein Mensch der Initiative im großen und kleinen Ganzen. (...)“
- Der Lehrer soll ein Mensch sein, der Interesse hat für alles weltliche und menschliche Sein. (...)
- Der Lehrer soll ein Mensch sein, der in seinem Inneren nie ein Kompromiss schließt mit dem Unwahren.“⁶

Betrachtet man dies nicht als einen moralischen Appell, sondern als die Beschreibung einer realen Anforderung auch an heutige Lehrer, der gerecht zu werden notwendig ist für den pädagogischen Erfolg ihres Handelns, dann stellt sich die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer sich im Rahmen ihres Studiums so ausbilden können, dass sie diesen Anforderungen gerecht werden können. Mit dem Wissen, was gute Pädagogik auszeichnet, lässt sich diesen Anforderungen im pädagogischen Alltag nicht gerecht werden. Es geht vielmehr darum Fähigkeiten zu entwickeln, die eng mit der Person des zukünftigen Lehrers verbunden sind: Wahrnehmungsfähigkeit, Fähigkeit auf Schüler einzugehen, Engagement, Kreativität, Initiativkraft und Flexibilität sowie die Fähigkeit zur Reflektion des eigenen Handelns und dessen Wirkungen sind nur einige derjenigen Fähigkeiten, die ein, in diesem Sinne, moderner Lehrer braucht. Diese Fähigkeiten, die er je nach Situation sehr unterschiedlich handhaben und einsetzen können muss, bilden das Fundament für ein situativ angemessenes, kindorientiertes, pädagogisch-künstlerisches Handeln.

Für den Erwerb dieser Fähigkeiten hat man in Witten/Annen schon früh die Bedeutung der Kunst, besonders der so genannten „Lehrerkünste“ (Plastizieren, Musik, Sprachkunst) sowie der praktischen Arbeit erkannt. Als Vision in den Gründerzeiten des Instituts schrieb dessen Mitbegründer Johannes Kiersch zur Bedeutung der Arbeit in der Lehrerbildung: „Es wird Lehrerbildungsstätten geben, hochschulartige Einrichtungen zur Ausbildung von Waldorflehrern, die in ungleich entschiedenerer Weise, als es bisher gelingen konnte, den politischen und den artistischen Ansatz Steiners in ihre Arbeit

⁵ Johannes Kiersch, Die Waldorfpädagogik – Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners, Stuttgart 1997

⁶ Rudolf Steiner, Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches (GA 294), Schlussworte am 6. 9. 1919, Dornach 1997

einbeziehen. Diese Lehrerbildungsstätten werden zugleich für andere Berufe ausbilden. Der Student der Waldorfpädagogik wird sich dort in überschaubare Lebensverhältnisse versetzt sehen. Er wird industrielle oder landwirtschaftliche Arbeit zu leisten haben (sicher auch körperliche, aber nicht nur), wird diese Arbeit in ‚republikanischer‘ Absprache mit Lehrern und Mitstudenten selbst organisieren und verantworten und ihren Ertrag verwalten. Er wird auf diese Weise alltäglichen Anteil am Rechts- und Wirtschaftsleben nehmen. Er wird sich herausgefordert sehen, seine Lebensgewohnheiten zu ändern und damit erst einmal die Grundlage für seine besondere pädagogische Ausbildung zu schaffen. (...)“

Es geht also um Persönlichkeitsbildung und –entwicklung in der Arbeit und gleichzeitig geht es auch darum, durch reale Arbeit einen Bezug zum realen Leben mit all seinen Herausforderungen zu schaffen sowie den angehenden Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit zu geben, stärker mitten im Leben zu stehen und direkt an sich selbst zu erleben, was „Initiative im Großen und im Kleinen“ (siehe oben), was „Interesse für alles weltliche und menschliche Sein“ konkret heißen kann. Voraussetzung hierfür ist es allerdings, dass Arbeit in diesem Zusammenhang nicht eindimensional als zweckgerichtete Tätigkeit angesehen wird, sondern dass hier mit einem reichhaltigen, lebendigen Begriff der Arbeit umgegangen wird, der Arbeit in ihrer objektiven Dimension als Arbeit für andere deutlich herausstreicht und gleichzeitig die vielfältigen persönlichen und sozialen Entwicklungschancen in der Arbeit eröffnet. Grundlage einer solchen Betrachtung ist der Ansatz der „Dreigliederung des sozialen Organismus“⁷, der davon ausgeht, dass Sozialformen nichts Statisch-Schematisches sind, sondern, ähnlich wie der menschliche Organismus, etwas überaus Lebendiges und Komplexes sind. Historisch haben sich unter diesem Gesichtspunkt im sozialen Leben drei Wesensglieder – Geistesleben, Rechtsleben, Wirtschaftsleben – entwickelt, die in überaus vielfältiger Weise in der mikro-, meso- und makrosozialen Ebene ineinander greifen und deren sinnvolles Zusammenwirken einerseits eine permanente Herausforderung für die jeweils Handelnden ist und gleichzeitig auch Grundvoraussetzung ist für die weitere, gesunde, soziale Entwicklung, die den „geheimen Wirklichkeitsfaktor *Ich*“ (Johannes Tautz⁸) als zentrale Kraft sieht.

Arbeit ist in diesem Zusammenhang mehr als notwendiges Übel, sie ist der zentrale Entwicklungsplatz für den „Wirklichkeitsfaktor *Ich*“, dessen Vielschichtigkeit und Reich-

⁷ Näheres siehe u.a. Rudolf Steiner, Die Kernpunkte der sozialen Frage, Dornach 1961 / Christoph Lindenau, Soziale Dreigliederung: Der Weg zu einer lernenden Gesellschaft, Stuttgart 1981

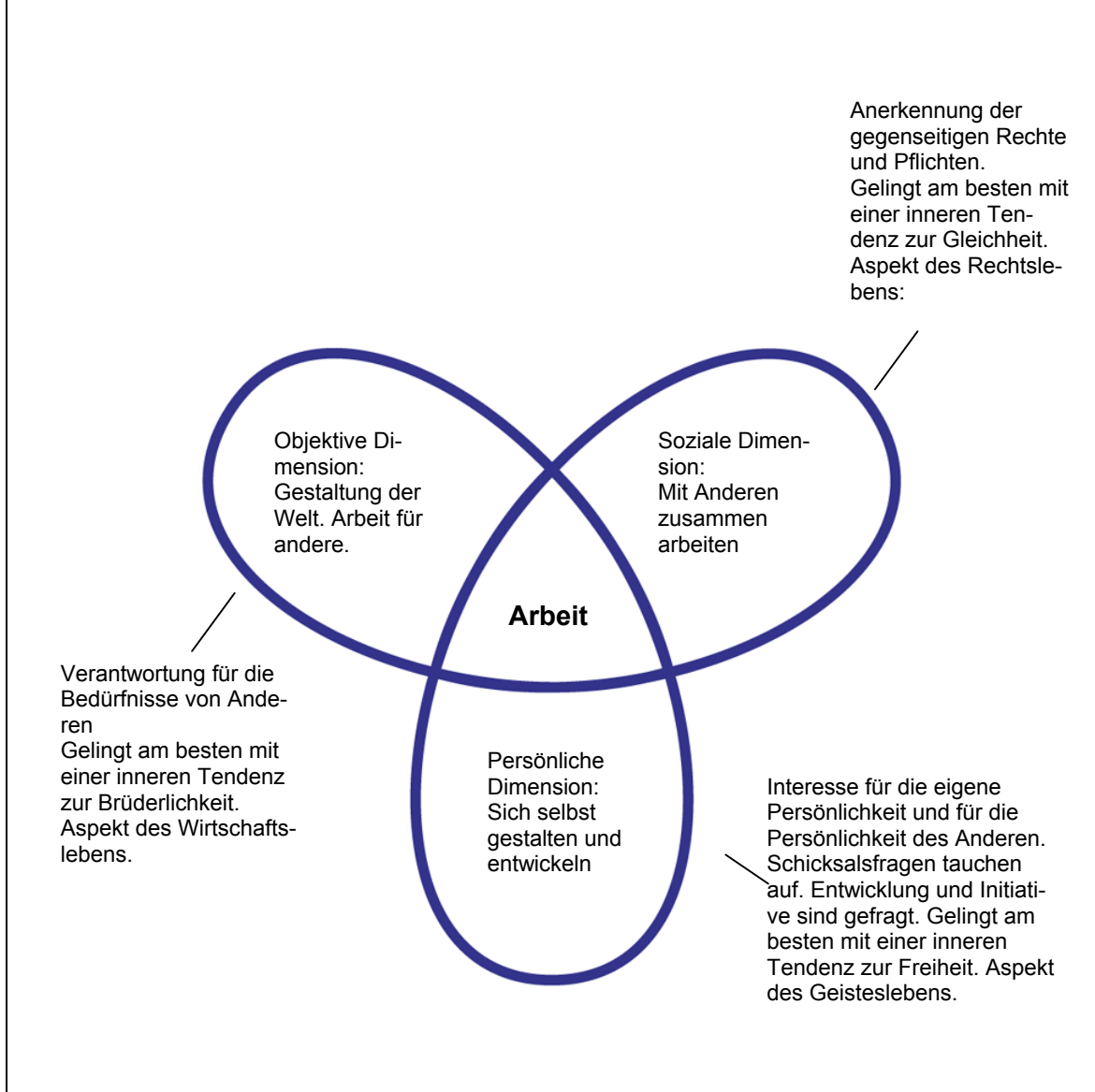
⁸ Johannes Tautz, Lehrerbewusstsein im 20. Jahrhundert – Erlebtes und Erkanntes, Dornach 1995

weite hinter den alltäglichen Arbeitserfahrungen freigelegt werden muss. „Hier liegt nicht nur eine Zeitaufgabe, sondern auch eine konkrete epochale Chance, daran mitzuarbeiten, dass soziale Arbeitsformen gefunden werden können, die der objektiven Bedeutung der Arbeit mehr entsprechen und sie stärker in den Vordergrund treten lässt. Es kann dabei nicht darum gehen, in Form einer sozialen Ingenieurleistung ‚bessere Modelle‘ zu konstruieren. Der Ansatzpunkt liegt bei den einzelnen Menschen. Ihnen muss bei ihren aktuellen beruflich-biografischen Problemen geholfen werden, und zwar so, dass sie selbst fähig werden, jene Entfremdung zu durchschauen und aktiv neue Arbeits- und Sozialformen zu finden und zu realisieren. Aus anthroposophischer Perspektive heißt *Überwindung der Entfremdung*: Spiritualisierung der Arbeit, Rückbindung der Arbeit an die geistig-schöpferischen Kräfte des Menschen, Wiedereinholen der Arbeit in die Ich-Tätigkeit des Menschen, so dass sie die Arbeit ihrem geistigen Wesen entsprechend und als bewusst eingebrachten Dienst an und für den anderen ergreifen können.“⁹

Dies führt zu einem qualitativen Arbeitsbegriff, der Arbeit als Entwicklungsfeld begreift, das immer eine objektive, eine persönliche und eine soziale Dimension hat. Und: Arbeit ist immer „Arbeit für andere“. Ihr entscheidendes Merkmal ist es, dass es jemanden gibt, der ein Bedürfnis hat. Durch die Arbeit des Einen wird das Bedürfnis eines Anderen befriedigt. Diese objektive Dimension der Arbeit, das Bedürfnis des Anderen, das mit ihr befriedigt werden soll, ist heute oft durch zahlreiche andere Aspekte überlagert oder verschüttet. Mit dem Freilegen dieser objektiven Dimension beginnt jede Betrachtung von Arbeit.

⁹ M. Brater, U. Büchele, E. Fücke, G. Herz, Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung, Stuttgart 1988, Seite 13 f.

Die objektive, die persönliche und die soziale Dimension Arbeit



Soweit in Kurzform einige der Hintergründe, die dazu führten, dass nach und nach, zahlreiche Elemente praktischer Arbeit in die Lehrerbildung in Witten/Annem integriert wurden. Der Beginn des Studienjahres mit der so genannten 4 – 5wöchigen Bauzeit, die Arbeit der Studierenden in Hauswirtschaft und Küche, in Garten, Park und Schreinerwerkstatt sind hier ebenso zu nennen wie die Selbstverwaltung eines Studentenfonds mit einem jährlichen Volumen von derzeit ca. € 250 000.¹⁰

¹⁰ Siehe Erwin Roth, Die Integration praktischer Arbeit im Lehrerstudium am Institut für Waldorfpädagogik Annener Berg, in: Michael Brater / Michael Bockemühl (Hrsg.) Studium und Arbeit – Lernen im vierten Jahrsiebt, Stuttgart 1988, Seite 125ff.

2.1 Erfahrungen und aktuelle Fragen

Die persönlichkeitsbildende Wirkung praktischer Arbeit kam in der Folge immer wieder in Auswertungsgesprächen und Berichten der Studierenden zum Ausdruck. So zieht zum Beispiel ein Student zum Abschluss seines Baujahres das Fazit, dass er sich selbst besser kennen gelernt habe, dass es darum gehe, „sich selber auseinanderzusetzen, daran zu wachsen, dass die Arbeit mehr an mir als an den materiellen Gegenständen arbeitet.“¹¹ Diese und ähnliche Wirkungen konnten auch in mehreren Untersuchungen belegt werden. So kommt die Untersuchung „Studium und Arbeit – Lernen im 4. Jahrsiebt“ unter anderem zu folgendem Fazit: „Durch die Arbeit kann so in das akademische Studium über das Aufnehmen und Verarbeiten von Wissen hinaus ein Schulungs- und Übungsmoment hineinkommen, das nicht nur den Kopf verselbstständigt, sondern den handelnden Menschen erfasst und ihn umbildet zum Werkzeug des Ich, zum Träger der Freiheit. Gerade für die anthroposophischen Komponenten der verschiedenen Studiengänge heißt das: Im Arbeitsteil kann man das *tun* lernen, was man in den Kursen und Seminaren gedanklich-literarisch *aufnimmt*.“¹² Zwölf Jahre später, auf dem Hintergrund ihrer Untersuchungen des Elements der Bauzeit, identifizierten Michael Brater und Marlies Rainer sechs „Tiefenschichten“ wie diese Form der praktischen Arbeit wirkt:

1. Die Bauzeit vermittelt den einzelnen Studenten vielschichtige und wichtige persönlich Lernerfahrungen.
2. Die Bauzeit öffnet den Studenten die Augen für die Tatsache, dass Arbeitsprozesse immer zugleich Lernprozesse sind und als Lernmittel genutzt werden können; sie kann Arbeit als Bildungsmittel bewusst machen.
3. Die Bauzeit vermittelt den Studenten eine elementare Erfahrung dessen, was „Lernen“ ist, und lässt sie deshalb als Betroffene verstehen, womit sie in ihrem späteren Beruf umgehen.
4. Mit der Bauzeit beginnt der Prozess zur Bildung der Lehrerpersönlichkeit; außerdem vermittelt die Bauzeit zahlreiche methodische Grundfähigkeiten, die für den Lehrerberuf wichtig sind.
5. Die Bauzeit kann ganz unmittelbar die Studierfähigkeit der Studenten fördern

¹¹ Materialien zur Entwicklung der Zusatzqualifikation, GAB München, 2002, Seite 11

¹² Michael Brater, Die Bedeutung der Arbeit für das Studium, in Michael Brater / Michael Bockemühl (Hrsg.) Studium und Arbeit – Lernen im vierten Jahrsiebt, Stuttgart 1988, Seite 223

6. Die Bauzeit bietet mit der Projektleitung eine praktisch-pädagogische Aufgabe für ältere Studenten und ein Paradigma einer möglichen Lehrerrolle für Anfänger¹³

Trotz dieser positiven Wirkungen zeigte sich jedoch weiterer Entwicklungsbedarf: „Der hier gewählte Aspekt, sie [die Bauzeit, Anm. d. Verf.] als exemplarische Situation des Lernens anzusehen, ist bisher konzeptionell nicht bewusst gegriffen und spielt bei der Planung und Durchführung der Bauzeit eigentlich keine Rolle. Die Lernerfahrungen finden eher spontan, zufällig und en passant statt, ohne dass die Veranstalter sie bewusst gewollt oder gestaltet hätten. Hier dürfte ein gewaltiges, noch unausgeschöpftes Potential dieser Bauzeit liegen, sie nicht nur unter dem Gesichtspunkt ihres praktischen Nutzens für das Institut, sondern unter dem Gesichtspunkt der Erfahrung des Lernens der Studenten zu sehen.“¹⁴ Ebenso stellte sich in einer Bestandsaufnahme auf der Basis schriftlicher Berichte von Studierenden, die im Rahmen des Grundkurses das Baujahr absolviert hatten, neben vielen positiven Ergebnissen, die die These der persönlichkeitsbildenden Wirkung der praktischen Arbeit weiter untermauerten, auch folgendes heraus: „Eine Verzahnung von praktischer Arbeit und weiterem Studium wird von den Studenten nicht wahrgenommen, teilweise werden diese beiden Ausbildungselemente sogar als alternativ zueinander stehend wahrgenommen. Dabei wird eine stärkere Verzahnung der beiden Elemente von den Studierenden ausdrücklich gewünscht.“¹⁵ Hier setzte die Entwicklung der Zusatzqualifikation an. Im Folgenden wird sie ausführlich beschrieben.

¹³ Michael Brater, Marlies Rainer, a. a. O., Seite 97ff.

¹⁴ Michael Brater, Marlies Rainer, a. a. O., Seite 96

¹⁵ Materialien zur Entwicklung der Zusatzqualifikation, GAB München, 2002, Seite 4

3. Konzeptionelle Überlegungen

Die Akzeptanz seitens der Studierenden war ein wesentlicher Gesichtspunkt in der Entwicklung dieser Zusatzqualifikation. Es sollte nicht einfach ein weiteres, natürlich „sehr wichtiges“, Angebot geschaffen werden, das es den Studierenden allein überlässt, dieses Angebot mit all ihren sonstigen Verpflichtungen in Einklang zu bringen. Vielmehr ging es darum, hier die Hürden möglichst gering zu halten und weitgehend an vorhandenen Arbeits- und Ausbildungselementen am Institut für Waldorf-Pädagogik anzusetzen und diese für die Zusatzqualifikation neu zu schärfen, zu optimieren und miteinander zu verbinden. Lediglich dort, wo es als unbedingt erforderlich im Sinne der Qualifizierung angesehen wurde, sollten neue Elemente in den Ausbildungsgang eingeführt werden. Dieses Vorgehen sollte Interesse und Akzeptanz der Studierenden fördern und ihnen ein „handhabbares“ Angebot machen. Eine Modularisierung dieses Angebots sollte zudem individuelle Studienwege ermöglichen. Die Ausbildungssäule „Arbeit“ (Wissenschaft – Kunst – Arbeit) sollte also konzeptionell weiter entwickelt werden und gleichzeitig mit möglichst wenig zusätzlichen Ressourcen ein hochwertiges Angebot geschaffen werden.

Immer davon ausgehend, dass reale (Arbeits-)Aufgaben im Mittelpunkt dieser Zusatzqualifikation stehen, soll es Ziel sein, mit dieser Zusatzqualifikation folgende Fähigkeiten zu vermitteln:

- a. Absolventen können gegebene konkrete Arbeit als Bildungsmittel (Lern- und Entwicklungsfeld) *verstehen* und *pädagogisch nutzen* bzw. für pädagogische Zwecke aufbereiten, insbesondere können sie die moderne Arbeitswelt für die Fähigkeits- und Persönlichkeitsentwicklung nutzen.
- b. Sie können reale Arbeitssituationen so *gestalten* bzw. *verwandeln*, dass sie betrieblichem wie persönlich-biografischem Lernbedarf dienen; sie sind also Arbeitsgestalter unter Lerngesichtspunkten.
- c. Sie können praktische Lernprogramme bzw. altersgemäßen praktisch-persönlichkeitsbildenden Unterricht / praktisch-pädagogische Projekte bzw. Real-Lern-Situationen gestalten (Projektlernen, action-learning, usw.) entwickeln.

- d. Sie können den Waldorflehrplan ebenso wie den künstlerisch-praktischen Unterricht unter arbeitspädagogischen Gesichtspunkten variieren und modifizieren.
- e. Sie können moderne Arbeitswelt unter pädagogischen Gesichtspunkten auch kritisch reflektieren und nach einem möglicherweise in der Zukunft zu entwickelnden weiteren Modul auch bei der Berufswahl assistieren.

Ihre objektive Aufgabe besteht für die Absolventen von „ZQ 21“ also darin, Arbeitswelt und das „Leben“ selbst als Lernfeld bzw. als Lernmittel zu erschließen und zu helfen, den Lern- und Entwicklungsertrag der „Arbeit für andere“ den Beteiligten bewusst zu machen. Damit können sie helfen, Schule zu öffnen für dieses Lebenslernen und ein anderes Lernverständnis im Sinne von *Lernen in der Arbeit* in Schulen hineinzubringen. Durch die Verbindung von Arbeiten und Lernen können sie neue Brücken bauen zwischen Schule und Arbeitswelt und einen Beitrag leisten, diese beiden Bereiche wieder stärker zueinander zu bringen – und damit auch in den aktuellen schulpolitischen Diskussionen wichtige Anregungen geben.

Die Zusatzqualifikation wendet sich also als wahlfachübergreifendes Angebot an Studierende des Instituts für Waldorf-Pädagogik. Interessierte Studenten sollen hier, kurz gesagt, die Möglichkeit erhalten, Arbeit als Bildungsmittel, d.h. als Lern- und Entwicklungsfeld für Fähigkeits- und Persönlichkeitsentwicklung zu erleben, zu verstehen und pädagogisch nutzbar zu machen. Ziel der Zusatzqualifikation ist es, diejenigen Kompetenzen zu vermitteln, die notwendig sind, um real vorhandene Arbeit lernförderlich zu gestalten und umgekehrt für erkannte Lernbedarfe oder pädagogische Motive geeignete Arbeitssituationen zu finden und zu gestalten.

3.1 Grundgedanken des Lernens in der Arbeit und Grundsätze des entdeckenden Lernens

In der konzeptionellen Gestaltung der Zusatzqualifikation wird sehr viel Wert darauf gelegt, dass die Studenten persönliche Erfahrungen mit den Grundgedanken des Lernens in der Arbeit machen. Auf der Basis dieser persönlichen Erfahrungen sollen sie in der Lage sein, diesen Ansatz zukünftig auch selbst in Arbeitsprojekten zu entwickeln und zu realisieren. Bei diesem Lernen in der Arbeit stehen folgende Grundgedanken im Vordergrund:

- Grundsätzlich kann man alles, was man für die Arbeit können muss, auch in der Arbeit lernen – das meiste davon sogar nur in der Arbeit.
- Das entspricht dem paradoxen Grundgesetz des praktischen Lernens: Man lernt, indem man das, was man erst lernen möchte, schon einmal tut.
- Man kann nur selber lernen, niemals „gelernt werden“; Aufgabe der „Lehrenden“ ist es, dafür die Rahmenbedingungen und die Gelegenheiten zu schaffen und die Lernprozesse zu begleiten.
- Sie achten auf eine lernförderliche Gestaltung der Arbeit und erschließen deren Lernpotentiale durch die dafür geeignete Methode, nämlich das entdeckende Lernen.

Entdeckendes, selbstgesteuertes Lernen heißt, dass das Lernen vor allem in der eigenen Aktivität des Lernenden stattfindet. Gelernt wird an *realen Arbeitsaufgaben* und unter *realen Bedingungen*. Daher steht auch die Arbeit an eigenen Projekten im Mittelpunkt dieser Zusatzqualifikation. Vor allem in der Arbeit an diesen Projekten kann das notwendige Wissen vermittelt und können die notwendigen Fähigkeiten gebildet werden.

Die Dozenten des Instituts für Waldorf-Pädagogik haben in diesem Zusammenhang vor allem die Aufgabe des Lernbegleiters. Sie schaffen Situationen, in denen gelernt werden kann, helfen bei der Formulierung von Aufgaben, unterstützen zum Beispiel in der Vorgehensplanung, weisen ggf. auf Schwierigkeiten hin, machen durch Fragen auf unerkannte Zusammenhänge aufmerksam, ermuntern zu Fragen, besprechen (Lern-)

Fragen bzw. Möglichkeiten, Antworten zu finden, machen auf Lernfortschritte aufmerksam, ermutigen und geben Feedback. Dabei achten sie in dem gesamten Prozess auch auf nicht-kognitive Lernebenen, z.B. soziales Verhalten, persönliches Auftreten, Verhaltensweisen usw. und bieten immer wieder Übungsmöglichkeiten an.

In der Lernbegleitung folgen sie dem Grundsatz, dass möglichst ganzheitliche, vollständige Aufgaben gestellt werden. Das Lernen findet vorwiegend in der Auseinandersetzung mit diesen Aufgaben statt. Damit hier seitens der Studierenden tatsächlich in umfassender, die Persönlichkeit bildender Weise gelernt werden kann, ist hier der Rollenwechsel vom Dozenten zum Lernbegleiter von besonderer Bedeutung. Auf der konkreten Ebene heißt dies, dass für den Lernbegleiter die folgenden Grundsätze des entdeckenden Lernens „Gesetzeskraft“ haben sollten. Sie können ihm helfen, nicht durch vorschnelle „Hilfen“ die eigentlichen Lernchancen, die in der individuellen Auseinandersetzung mit der jeweiligen Aufgabe liegen, zu vereiteln. Sie ermöglichen den Einstieg in einen offenen, selbstorganisierten und dennoch zielgerichteten Lernprozess.

Grundsätze des entdeckenden Lernens

1. *Selbständige Lösungssuche* statt vormachen oder vorher erklären
2. Ausprobieren, *Umwege* sind erlaubt
3. *Fehler* sind als Lehrmeister zugelassen
4. Leitend ist die *eigene Fragestellung*
5. *Eigene Lösungswege* sind ausdrücklich erwünscht
6. Hilfsmittel können *selbständig* benutzt werden
7. In der Regel: *Praxis vor der Theorie! Erst handeln, dann erklären!*
8. *Eigene Lernstile* und *eigenes Lerntempo* anerkennen und ermutigen
9. *Selbstkontrolle* vor Fremdkontrolle
10. Kein Lernen ohne Reflexion und Auswertung!

3.2 Vorphase: Arbeiten und Lernen in der Bauzeit und im Grundkurs

Wie bereits dargestellt, knüpft das Konzept der Zusatzqualifikation so weit wie möglich an vorhandene Elemente in der Waldorflehrerausbildung des Instituts für Waldorfpädagogik an. Es geht davon aus, dass Studierende bereits im Grundkurs erste Arbeitserfahrungen gemacht haben bzw., dass mögliche „Quereinsteiger“ vergleichbare Erfahrungen nachweisen können. So ist der Eintritt in die Zusatzqualifikation an folgende Voraussetzungen gebunden. Die Teilnehmer sollen:

1. eigene Arbeitserfahrungen gemacht haben (zum Beispiel Teilnahme an der Bauzeit)
2. Arbeitserfahrungen reflektiert haben (zum Beispiel einen strukturierten Rückblick auf Bauzeit gemacht haben)
3. über einen ersten eigenen Lern- und Entwicklungsbegriff verfügen (wie er zum Beispiel in der Kursveranstaltung zum Thema Lernen im Grundkurs vermittelt wird)
4. über erste eigene Erfahrung in der Durchführung von Projekten verfügen (zum Beispiel an der Projektarbeit im Grundkurs teilgenommen haben)
5. Eigene Projekte unter dem Gesichtspunkt Arbeiten und Lernen reflektiert haben

Das im Studienjahr 2002 / 2003 eingeführte neue Grundkurs-Konzept des Instituts, das die bisherigen zwei Grundkurs-Angebote (Grundkurs A = Erkenntniswissenschaft und Kunst und Grundkurs B = Baujahr) zu einem Angebot zusammenfasst und aufbauend auf den drei Säulen Wissenschaft – Arbeit – Kunst eine integriertes Studienangebot mit einem hohen Anteil an praktischer Arbeit (zwei Nachmittage in der Woche), Praktika und Projekten macht, bietet hier eine gute Basis für den möglichen Eintritt in die Zusatzqualifikation. Der Vorteil gegenüber dem früheren Konzept des Instituts besteht vor allem darin, dass alle Absolventen der grundständigen vierjährigen Ausbildung erste Arbeitserfahrungen machen und Basiskenntnisse im Bereich Arbeiten und Lernen erhalten. So wirkt der Grundkurs gewissermaßen auch als ein vorbereitendes Modul für die eigentliche Zusatzqualifikation.

Für den Einstieg in die Zusatzqualifikation erscheint eine Erst-Information bereits etwa zur Hälfte des Grundkurses sinnvoll. Etwa zu diesem Zeitpunkt taucht meistens die Frage auf, wer bei der nächsten Bauzeit bereit ist, eine Aufgabe als Projektleiter zu übernehmen. Die Entscheidung, eine solche Aufgabe zu übernehmen, kann nun zusätzlich die Möglichkeit eröffnen, in diese Zusatzqualifikation einzusteigen.

3.3 Die Zusatzqualifikation

Im Folgenden werden nun die einzelnen Module der Zusatzqualifikation hinsichtlich der Teilnahmevoraussetzungen, der Lernziele, der inhaltlichen Gestaltung, des Kompetenznachweises und der erforderlichen Lernzeit beschrieben. Auf dieser Grundlage wird die Zusatzqualifikation auch den Studierenden dargestellt. Instrumente und weitere Aspekte, mit denen die Lernbegleiter in diesen Modulen arbeiten können, werden unter Punkt 4.) dargestellt.

Modul I: Arbeitsprojekte planen und durchführen

A) Teilnahmevoraussetzungen

Voraussetzungen für die Teilnahme an diesem Modul sind eigene Arbeitserfahrungen und deren Reflektion; eigene Projekterfahrungen und deren Reflektion sowie das Vorhandensein eines ersten eigenen Lern- und Entwicklungsbegriffs. Ob diese Voraussetzungen vorhanden sind, wird in einem persönlichen Gespräch zwischen dem jeweiligen Studierenden und den für die Zusatzqualifikation verantwortlichen Dozenten geklärt.

B) Ziele

Die TeilnehmerInnen können umfassende Arbeitsprojekte vor allem unter fachlichen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten planen und durchführen. Des Weiteren erwerben sie sich Kenntnisse über Ansätze im Bereich Arbeiten und Lernen an Waldorfschulen und darüber hinaus.

C) Inhalte und Gestaltung

Im Mittelpunkt steht hier eine eigene Projektarbeit: Die Planung und Durchführung eines umfassenden Arbeitsprojekts. Aufgabe ist es, dieses Projekt sowohl fachlich und wirtschaftlich zu bewältigen als auch, dieses so zu gestalten, dass andere (die neuen Studierenden) hier umfassende Arbeitserfahrungen machen können. Diese Projektarbeit wird von den Dozenten (=Lernbegleitern) der Zusatzqualifikation im Stile des entdeckenden Lernens angeleitet, begleitet.

Hinzu kommen Erkundungsaufgaben, zum Beispiel: Herausfinden, an welchen Waldorfschulen und in welchen außerschulischen Bereichen mit der Verbindung von Arbeiten & Lernen gearbeitet wird. Geeignete Ansprechpartner finden und diese zu Projekt-darstellungen / Forschungsgesprächen nach Witten / Annen einladen. Organisation, Durchführung und Dokumentation der entsprechenden Veranstaltungen (In Einzelarbeit oder Zweiergruppen mindestens eine Veranstaltung).

D) Kompetenznachweis

Studierende erfassen ihre Projektarbeit und die Erkundungsaufgabe nach der Methode des Kompetenzportfolios (dokumentieren – reflektieren – nachweisen) mit Selbst- und Fremdeinschätzung (Dozenten).

E) Lernzeit

Insgesamt 40 Tage:

- Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Arbeitsprojekts: 35 Tage¹⁶
- Erkundungsaufgabe: 2 Tage
- Kolloquia: insgesamt etwa 24 Stunden

¹⁶ Dauer der Bauzeit inklusive Vorbereitungszeit

Modul 2: Moderne Arbeit heute

A) Teilnahmevoraussetzungen

Die TeilnehmerInnen können umfassende Arbeitsprojekte vor allem unter fachlichen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten planen und durchführen. Sie kennen Ansätze im Bereich Arbeiten und Lernen an Waldorfschulen und darüber hinaus.

B) Ziele

Die Studierenden verstehen die Grundtendenzen der modernen Arbeitswelt und können sie unter Entwicklungsgesichtspunkten würdigen, d. h. Lernpotentiale in der Arbeit erkennen und beschreiben können. Sie kennen Aufbau und Funktion von Wirtschaftsbetrieben und sie kennen die historische Entwicklung der Arbeit.

C) Inhalte und Gestaltung

Im Mittelpunkt stehen hier Kurz-Praktika in Verbindung mit Erkundungs- und Analyseaufgaben in folgenden Bereichen:

- Dienstleistung (z. B. Bank, ...)
- Wissen (z. B. Bibliothek, Bildung, Weiterbildung ...)
- Produktion (z. B. Autoindustrie, ...)
- Handel

Die Studierenden bekommen die Aufgabe, sich für jeweils zwei Bereiche zu entscheiden und zwar solche, die sie möglichst noch nicht aus eigener Erfahrung kennen. In diesen Bereichen sollen sie sich eine jeweils 2wöchige Praktikumsstelle suchen und über ihre Erfahrungen jeweils einen kurzen „pädagogischen Bericht“ schreiben. Hier soll die jeweilige Arbeit beschrieben, im Hinblick auf darin enthaltene Anforderungen untersucht werden und dargestellt werden, wie man diese pädagogisch nutzen könnte. In der Vorbereitung lernen die Studierenden Instrumente zur Analyse des Unternehmensaufbaus, zur Arbeitsanalyse und zum Entdecken von Lernchancen in der Arbeit kennen.

Eine Kursveranstaltung zum Thema Arbeits- und Bewusstseinsgeschichte rundet dieses Modul ab.

D) Kompetenznachweis

Zwei schriftliche Praktikumsberichte (s.o.) mit Fremdeinschätzung (Dozenten).

E) Lernzeit

Insgesamt 27 Tage:

- Praktikumsvor- und nachbereitung (im Rahmen der Kolloquia): je 1 Tag
- 2 Praktika à 10 Tage
- Kursveranstaltung Arbeits- und Bewusstseinsgeschichte: 2 Tage
- Kolloquia: insgesamt etwa 20 Stunden

Modul 3: Arbeit als pädagogisches Mittel

A) Teilnahmevoraussetzungen

Die TeilnehmerInnen können umfassende Arbeitsprojekte vor allem unter fachlichen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten planen und durchführen. Sie kennen Ansätze im Bereich Arbeiten und Lernen an Waldorfschulen und darüber hinaus. Sie verstehen die Grundtendenzen der modernen Arbeitswelt und können sie unter Entwicklungsgesichtspunkten würdigen, d. h. sie können Lernpotentiale in der Arbeit erkennen.

B) Ziele

Die Studierenden können den individuellen Lernbedarf von SchülerInnen erkennen. Sie können vorhandene Arbeit lernförderlich gestalten und sie können Arbeit gezielt als pädagogisches Mittel einsetzen.

C) Inhalte und Gestaltung

Integriert in ein vorhandenes Kursangebot oder in Form eines Wochenendseminars lernen die Studierenden die Klassenmotive mit Bezug zu den Entwicklungsphasen von Kindern / Jugendlichen kennen. Daran anknüpfend ist es ihre Aufgabe, den Lehrplan für jede Stufe mit Arbeitsprojekten zu instrumentieren.

Anschließend bekommen die Studierenden die Aufgabe, in einer Schule bei ausgewählten SchülerInnen den individuellen Lernbedarf zu erkennen und sich zu fragen, wie eine konkrete Arbeit für diesen Lernbedarf aussehen könnte.

Nach diesen Vorbereitungen bildet wiederum Projektarbeit den Schwerpunkt dieses Moduls. Aufgabe ist es diesmal, selbst ein Projekt zu entwickeln, in dem Arbeit als pädagogisches Mittel eingesetzt wird. Drei Projektfelder stehen zur Auswahl:

- Arbeitsprojekt in einer Schule für eine bestimmte Klassenstufe
- Außerschulisches Arbeitsprojekt mit Jugendlichen
- Individuelle Maßnahme mit ausgewählten SchülerInnen

Der Projektauftrag umfasst die Konzeption, Durchführung, Dokumentation / Auswertung sowie die abschließende Präsentation des Projekts. Ein gutes Mentoring für die Studierenden bei dieser Projektaufgabe muss gewährleistet werden.

Im Rahmen der Zusatzqualifikation hat diese Aufgabe den Charakter eines „Meisterstücks“. Daher soll dieses Projekt auch im Rahmen einer Abschlussarbeit dargestellt werden.

Liegt diese Abschlussarbeit vor, erhalten die TeilnehmerInnen das Abschlusszertifikat für eine erfolgreich absolvierte Zusatzqualifikation.

D) Kompetenznachweis

Durchgeführtes Projekt in Verbindung mit Abschlussarbeit und Bericht des Mentors.

E) Lernzeit

Insgesamt 18 Tage:

- Kursveranstaltung: 2 Tage
- Übung Lernbedarf insgesamt: 1 Tag
- Projekt mit Vor- und Nachbereitung: 7 Tage
- Abschlussarbeit: 5 Tage
- Kolloquia: insgesamt etwa 24 Stunden

4. Instrumente und Materialien

4.1 Vollständige Arbeitshandlung

Ein geschärfter Blick für die eigentlichen Handlungen in der Arbeit sowie den inneren Prozess, den der Arbeitende durchläuft, ist die Voraussetzung, um überhaupt Lern- und Entwicklungschancen in der Arbeit entdecken zu können. Arbeit ist ein Prozess in der Zeit, der, wenn er vollständig absolviert wird, nach unserer Auffassung 8 typische „Stationen“ hat. Oder anders gesagt, jede vollständige Arbeitshandlung besteht aus einer Abfolge von einzelnen Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Qualitäten und unterschiedlichen Anforderungen. Gerade um diese unterschiedlichen Qualitäten und Anforderungen einer Arbeitshandlung zu erfassen, kann es hilfreich sein, jede Tätigkeit nach den 8 Stufen der „Vollständigen Arbeitshandlung“ zu beschreiben. Das muss man nicht formalistisch machen, aber so, dass man im Hinterkopf alle diese Phasen eines Arbeitsablaufs durchgeht und sich dazu die folgenden Fragen stellt. Natürlich kann man eine Tätigkeit unendlich detailliert beschreiben. Doch bei der Beschreibung geht es nicht um Vollständigkeit und Detailwut, sondern darum, Relevantes, wirklich Charakteristisches, Typisches hervorzuheben. Für eine Beschreibung unter Lerngesichtspunkten besonders wichtig und hilfreich ist ein Blick auf diese Merkmale:

- Welches Ziel hat die Tätigkeit, wann ist sie „gelingen“?
- Wie geht man vor (Vergegenwärtigung des Ablaufs)?
- Welche Hilfsmittel werden gebraucht?
- Mit wem muss man wie zusammenarbeiten?¹⁷
- Welche Informationen/Vorleistungen sind nötig/müssen wie beschafft werden?
- Wer hat welche Erwartungen an diese Tätigkeit und wie verhalten diese Erwartungen sich zueinander?
- Was kann schief gehen, was kann man leicht falsch machen, worauf muss man besonders achten?
- Welche Klippen und besonderen Schwierigkeiten sind zu meistern, welche Widerstände treten auf?
- Welche Entscheidungen sind zu treffen?

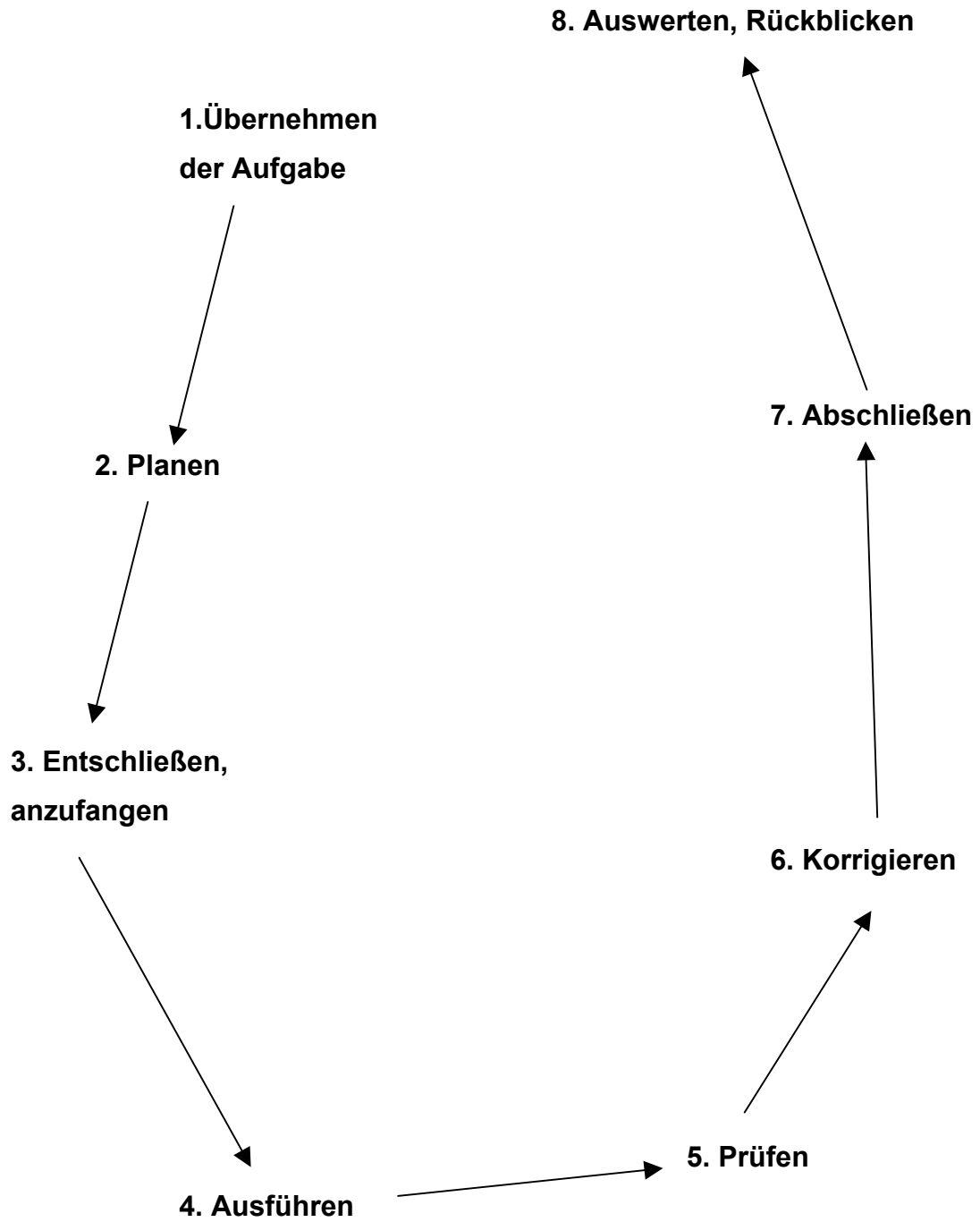
¹⁷ Formen der Zusammenarbeit sind z.B.: Parallelarbeit, Hand-in-Hand-Arbeit, Zuarbeit, Assistenz, selbstständige Teilarbeit, Gemeinschaftsarbeit

Am Ende der Beschreibung sollte ein Bild dieser Tätigkeit (Aufgabe) stehen mit ihren wesentlichen Merkmalen: Was ist gerade bei dieser Aufgabe das Besondere, worauf kommt es bei ihr vor allem an? Methodisch hilfreich kann es sein, *vergleichend* vorzugehen, d.h. eine ganz andere Tätigkeit danebenzuhalten, was unterscheidet zum Beispiel das Hobeln und das Sägen eines Brettes?

Das Instrument der „Vollständigen Arbeitshandlung“ kann eingesetzt werden zur Analyse von Tätigkeiten und Aufgaben, vor allem unter Lerngesichtspunkten. Dies können zum Beispiel Beobachtungsaufgaben am Institut für Waldorf-Pädagogik, in der Schreineri, im Garten oder im Café sein. Geübt werden kann mit diesem Instrument zum Beispiel auch an kleinen Beispielen: Reale Arbeiten am Institut ausführen (z.B. Stecker wechseln) und diese im Hinblick auf Abläufe und Anforderungen analysieren, u.a.m. Aber auch bei Erkundungen oder Betriebsbesichtigungen in der Umgebung lassen sich damit Beobachtungen zur Arbeitswelt machen.

Auch zur Reflektion eigener Arbeitstätigkeiten kann man mit diesem Instrument arbeiten. Wichtig ist dabei jedoch, dass die Betreffenden zunächst eine möglichst unmittelbare Arbeitserfahrungen machen und erst danach, für die Reflektion, ein solches Instrument kennenlernen. In Kombination mit weiteren Instrumenten, kann die „Vollständige Arbeitshandlung“ auch im Bereich des Projektmanagements hilfreich sein.

Die acht Stufen der Vollständigen Arbeitshandlung



Erläuterungen zu den acht Stufen

1. Erkennen der Aufgabe: Jeder Arbeitsprozess beginnt damit, dass irgendwo ein Problem auftaucht, das der Arbeitende als Aufgabe übernimmt.

2. Planen: Hat man die Ziele und Zwecke der Arbeit begriffen und zu seiner Sache gemacht, wird in der Regel nicht einfach losgearbeitet, sondern der Arbeitende muss sich jetzt genau überlegen, wie er nun vorgehen will.

3. Sich entschließen zur Tat: Obwohl es meist immer noch etwas zu bedenken gäbe, kann man nicht ewig planen oder alles noch genauer bedenken wollen, sondern man muss auch einmal entscheiden, dass man nun genug vor-gedacht hat und das Gedachte in die Tat umgesetzt werden soll.

4. Ausführen: Hier handelt es sich um den eigentlichen Arbeitsvollzug. Das Vor-Gedachte wird jetzt umgesetzt, wobei es sich erweist, ob man richtig gedacht hat.

5. Prüfen: So schwungvoll ein Arbeitsvollzug auch sein mag – er muss immer wieder unterbrochen werden, um zu prüfen, ob alles auch noch nach Plan und im Rahmen der vorgegebenen Maße verläuft.

6. Korrigieren: Aus dem bei der Prüfung Wahrgenommenen müssen Bewertungen und Beurteilungen gewonnen werden, ob das vorherige Vorgehen fortgesetzt oder korrigiert wird.

7. Abschließen: Ähnlich wie beim Entschluss, mit einer Arbeit anzufangen, ist auch für das Abschließen und die Beendigung einer Arbeit ein Übergang zu vollziehen aus der Tätigkeit zum Nachdenken und Betrachten.

8. Auswerten: Ist die Arbeit abgeschlossen, kommt die Zeit der Rückschau, des Lernens, der inneren Verarbeitung.

4.2 Die Schritte der Gestaltung einer Lernaufgabe nach der Methode des entdeckenden Lernens in der Arbeit

In der Arbeit zu lernen, das bedeutet vor allem, dass der Studierende selbst aktiv wird. Er muss Wege finden, sich mit einer Aufgabe auseinanderzusetzen oder ein Problem zu lösen. Für die beteiligten Dozenten heißt diese Lernform jedoch nicht, dass sie nichts mehr zu tun haben. Denn es geht hier ja nicht um Laissez-faire oder zielloses Herumprobieren. Für die Dozenten geht es darum, offene Lernsituationen zu schaffen, in denen Studierende eigenverantwortlich, selbstgesteuert und dennoch zielgerichtet lernen können. Für die Gestaltung von Lernaufgaben in diesem Sinne ist es nützlich, wenn sich die Lehrenden mit folgenden Punkten auseinandersetzen:

- **Individuellen Lernbedarf ermitteln**
Wo steht der Betreffende? Was sollte er/sie in diesem Studienabschnitt, dieser Situation lernen? Welche Lerngelegenheiten bietet z. B. der aktuelle Arbeitsanfall in der Gärtnerei, Schreinerei, etc.?
- **Auswahl und Zuschnitt einer Aufgabe**
Wie formuliere ich die Aufgabe genau? Welche Vorgaben mache ich bezüglich Arbeitsmitteln oder Vorgehensweisen oder Zusammenarbeit? Siehe auch „Dimensionen des Lernarrangements“.
- **Beurteilung ihres Lernpotentials, zum Lernen arrangieren**
Anhand der Vollständigen Arbeitshandlung die jeweilige Aufgabe und deren Anforderungen durchdenken, ggf. anhand des individuellen Lernbedarfs geeignete Aspekte (z. B. „Planen“ oder „Durchführen“ oder „Auswerten“) besonders betonen.
- **Hilfsmittel planen, evtl. Übungsmöglichkeiten bedenken**
Welche Hilfsmittel sollten bei der Bearbeitung der Aufgabe verwendet oder auch nicht verwendet werden? Welche Übungsmöglichkeiten böten sich ggf. zusätzlich (zum Beispiel Umgang mit Maschinen oder Werkzeugen)?
- **Kontrollpunkte setzen**
Wie eng oder weit soll der Studierende bei der Bewältigung der Aufgabe begleitet werden. Dies hängt ab von seinem individuellen Stand sowie von der Komplexität der Aufgabe. Eine sehr offene Form wäre es z. B., die Aufgabe zu ü-

bergeben und zu sagen „Melde Dich, wenn Du alles erledigt hast“. Eine engere Form wäre es, zu sagen „Überlege, wie Du die Aufgabe angehen willst und melde Dich, wenn Du fertig bist mit planen“. In ähnlicher Weise könnten dann auch Kontrollpunkte nach weiteren Schritten des Arbeitsprozesses gesetzt werden.

- **Übergabegespräch planen**

Die Formulierung der Aufgabenübergabe sollte dem Motto folgen: „So wenig wie möglich sagen, und so viel wie unbedingt nötig!“. In der Formulierung sollten enthalten sein: Klare Beschreibung der Aufgabe, die gelöst werden soll, evtl. mit Lösungskriterien / Hinweise auf Arbeits- und Informationsmittel, sofern der Lernende dies nicht selbst herausfinden kann / Evtl. Brückenschlag zu früheren Aufgaben, Themen, sofern der Lernende diese Brücke nicht selbst herausfinden soll / Klare Angabe zum nächsten Arbeitsschritt und zum ersten Kontrollpunkt / Klare Zeitangaben / Evtl. – aber Vorsicht! – zarte Hinweise auf wichtige Gesichtspunkte, die bedacht werden sollten, sofern man nicht davon ausgehen kann, dass der Lernende selbst darauf kommen kann.

- **Übergabegespräch führen**

Ist sich der Dozent darüber im Klaren, wie er die neue Aufgabe dem Lernenden übergeben möchte, vereinbart er einen Gesprächstermin zu diesem Thema mit ihm. Das Übergabegespräch muss nicht lange dauern – 10 bis 15 Minuten reichen auch bei größeren Aufgaben normalerweise bequem aus - aber es sollte in einem etwas geschützten Raum stattfinden, in dem ein konzentriertes Gespräch möglich ist.

- **Zwischengespräche an den Kontrollpunkten**

Das entscheidende Mittel, mit dem der Dozent einerseits den Prinzipien des Entdeckenden Lernens treu bleiben und dennoch ein gewisses Maß an Vorsicht und Übersicht walten lassen kann, sind die *Kontrollpunkte*. Das sind vorher, im Übergabe- oder Zwischengespräch vereinbarte Punkte, an denen der Lernende von sich aus kommt und mit dem Dozenten oder Ausbilder das, was er bisher gearbeitet oder herausgefunden hat, und ggf. auch sein weiteres Vorgehen durchspricht. Das Zwischengespräch beginnt damit, dass der Lernende berichtet, was er getan bzw. sich überlegt hat, zu welchem Ergebnis er gekommen ist, und wie weiterzumachen er vorschlagen möchte. Ferner kann der Dozent fragen, ob der Lernende selbst ir-

gendwelche Fragen hat, oder ob er sich über etwas gewundert hat. Darüber sollten beide dann ins Gespräch kommen. Nach dem eher rückblickenden Teil folgt im Zwischengespräch dann der Blick nach vorne: Wie soll es jetzt weitergehen, was hat sich der Student dazu gedacht oder vorgenommen? Das Zwischengespräch endet mit der Freigabe der Umsetzung bis zum nächsten vereinbarten Kontrollpunkt (der ebenfalls im Zwischengespräch festgelegt werden kann). Bei diesem Gespräch sollte der Dozent niemals belehrend werden oder massiv korrigierend eingreifen, denn auch bei allen Zwischengesprächen gilt die Devise: „Es ist wichtiger, der Lernende kommt selbst darauf, als dass ich es ihm sage!“

- **Auswertungsgespräch mit neuen Lernvereinbarungen**

Ist die Aufgabe schließlich abgeschlossen (oder ist der vereinbarte Endtermin gekommen), treffen sich Dozent und Studierender zum Auswertungsgespräch. Dieses hat einen außerordentlich hohen Stellenwert. Es gehört zu den besonders wichtigen Elementen des Lernprozesses, denn hier werden die oftmals unbewussten Lernerlebnisse ins Bewusstsein gehoben: Wahrgenommen, diskutiert, erkannt und zumindest mündlich festgehalten, so dass sie Erfahrungen und fester „Besitz“ werden können. Ohne diesen Bewusstseinschritt droht die Gefahr, dass das Erlebte flüchtig bleibt und der Lernende gar nicht bemerkt, dass er etwas gelernt hat.

Thema des Gesprächs ist immer die gerade abgeschlossene Aufgabe. Deshalb sollte das Auswertungsgespräch auch unbedingt zeitnah zu diesem Abschluss liegen, so dass die Erinnerungen noch frisch sind.

- **Lern-Portfolio**

Arbeitsaufgaben und Lernerträge (Fähigkeiten) können in einem Portfolio dokumentiert werden, (-> siehe dort).

4.3 Dimensionen des Lernarrangements / Steuerung des Lerngehalts

Weiß der Dozent, welche Aufgaben er zur Bearbeitung übergeben will, kann er sich überlegen, wie er diese Aufgabe zuschneiden und gestalten möchte. Das ist das „Lernarrangement“ der Arbeit und dabei unterscheiden wir 3 Möglichkeiten, wie eine Aufgabe für das Lernen arrangiert werden kann:

I. Arbeitsteilung

Vollständiger Arbeitsablauf oder Beschränkung auf bestimmte Teilabschnitte (Umfang der Arbeitsteilung)? Gestaltung sozialer Beziehungen durch die Art der Arbeitsteilung:

- Zuarbeit
- Assistenz
- Juniorpartner
- Mitarbeiter
- (Parallelarbeit, Teamarbeit, Reihenarbeit, Untergruppen)

Bewirkt: differenzierte Gestaltung des Selbstständigkeitsgrades, der Aufgabenkomplexität und des Kommunikationsspielraums

II. Technik- bzw. Methodenwahl

- manuell
- mündlich
- telefonisch
- schriftlich
- elektronisch

Bewirkt: Dosierung der Anforderungskomplexität, der sozialen Kompetenzen, der Planbarkeit, der Tätigkeitsspielräume

III. Formalisierungsgrad

- enge Vorgaben (Ebene der Handgriffe): „diesen Gegenstand an diese Stelle“
- Ebene der Tätigkeiten: „in diesem Schrank Werkzeuge sortieren“
- Ebene der Aufgaben: „Werkstatt aufräumen“
- Ebene der Ziele: „Einhalten der Liefertermine!“
- Sinnebene: „Zufriedene Kunden, die wiederkommen“

Bewirkt: Dosierung der Problemhaltigkeit, Offenheit und der Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume

4.4 Was ist ein Projekt?

Besonders geeignet für das entdeckende Lernen sind Projekte. Ein Projekt [lat. proiec-tum, ‚das nach vorn Geworfene] ist immer etwas Neues, man formuliert neue Aufgaben und bündelt Kräfte um neue Ziele zu erreichen. Projekte sind in der Regel so etwas wie komplexere Arbeitsaufgaben, bei denen es darum geht Mitarbeiter, Tätigkeiten und Ressourcen im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel zu koordinieren. Zur Unterscheidung von Projekten und Alltagsaufgaben dienen die folgenden Kriterien.¹⁸ Gleichzeitig können sie auch ein Hilfsmittel für die Planung und Durchführung von Projekten sein:

- Auftraggeber
- Eindeutige Zielsetzung
- Die Aufgabe ist eine Ganzheit
- Das angestrebte Ergebnis soll in vollem Umfang brauchbar sein
- Einmaligkeit / keine Routineangelegenheit
- zeitliche Begrenzung, Anfang und Ende
- begrenzte finanzielle und personelle Ressourcen
- offener Prozess – a) Ziel oder b) Frage vorhanden, aber man weiß nicht wirklich, a) auf welchen Wegen man dahinkommt bzw. b) was dabei herauskommt
- Initiative, Eigenverantwortung, Zusammenarbeit mit anderen (Teams, Kooperation) sind gefordert
- Überfachlichkeit und Verbindung mit anderen Fachbereichen (ganzheitliches Denken)
- eigene Projektorganisation (personelle Verantwortlichkeiten, Finanzplanung, Arbeitsplanung mit Meilensteinen)
- wird zum Abschluss an den Auftraggeber übergeben

¹⁸ Erstellt unter Verwendung von: Wolfgang Antes, Projektmanagement für Profis, Münster 2001 und Thomas Stöckli, Jugendpädagogik – was tun?!, Dornach 1998

4.5 Checkliste der Bauzeit-Projekte¹⁹

1. Name des Projektes
2. Was ist das Ziel des Projektes (Auftrag)
3. Welche Arbeiten müssen zum Erreichen des Ziels ausgeführt werden?
 - a. Und in welcher Reihenfolge?
4. Projektskizze anfertigen
5. Welche und wie viel Materialien werden benötigt?
6. Welche Werkzeuge/Maschinen werden benötigt? (spezifiziert nach Reihenfolge 3.a)
7. Wo sollen die Materialien eingekauft werden?
 - a. Angebote einholen
 - b. Kosten-Kalkulation
 - c. Entscheiden
8. Zwischenprüfung: bei den anderen Projekten anfragen, ob die gleichen Materialien gebraucht werden.
9. Gesamtbestellliste
 - a. nach Lieferanten und
 - b. nach Projekten erstellen
10. Materialien und Werkzeug bestellen – wer?
11. Werden die Materialien gebracht oder geholt?
 - a. Wenn geholt, wie und durch wen?
12. Müssen die Materialien gelagert werden? Wenn ja, wo?
13. Wie viele Menschen werden zur Durchführung des Projektes benötigt?
14. Wie sieht der zeitliche Rahmen (Arbeitsschritte; Wochenplan; ggf. Tagesplan; Zwischenergebnisse) für das Projekt aus?

¹⁹ Arbeitsblatt aus der Vorbereitung der Bauzeit 2002 in Witten/Annen

4.6 Die Rolle des Dozenten beim Lernen in der Arbeit

Beim Lernen in der Arbeit verändert sich die Rolle des Dozenten. Er arbeitet nicht weniger, aber anders. Gerade am Anfang kann es schwierig sein, sich in diese neue Rolle hineinzufinden. Einige Merkmale zur Orientierung und Rollenfindung.

Die Rolle des Dozenten bzw. Ausbilders ... beim Unterweisungsstil:	Die Rolle des Dozenten bzw. Ausbilders ... beim Lernen in der Arbeit:
<ul style="list-style-type: none"> • ist er „Unterweiser“ 	<ul style="list-style-type: none"> • wird er zum Lernberater
<ul style="list-style-type: none"> • erklärt er einen Vorgang vorweg genau 	<ul style="list-style-type: none"> • gibt er Erklärungen erst nach der praktischen Erfahrung
<ul style="list-style-type: none"> • gibt er oft reine Übungsaufgaben 	<ul style="list-style-type: none"> • wählt er reale Arbeitsaufgaben nach indiv. Lernfortschritt
<ul style="list-style-type: none"> • folgt er dem Prinzip Vormachen – Nachmachen 	<ul style="list-style-type: none"> • übergibt er Aufgaben zum selbständigen Durchdenken und Lösen
<ul style="list-style-type: none"> • gibt er alle Informationen vor 	<ul style="list-style-type: none"> • lässt er den Studierenden die nötigen Informationen selbst beschaffen
<ul style="list-style-type: none"> • versucht er Fehler zu vermeiden 	<ul style="list-style-type: none"> • lässt er Fehler als Lernchancen zu
<ul style="list-style-type: none"> • leitet er Schritt für Schritt an 	<ul style="list-style-type: none"> • bleibt er im Hintergrund, beobachtet, steht für Rückfragen zur Verfügung, wartet ab
<ul style="list-style-type: none"> • führt er zur „einen richtigen Lösung“ 	<ul style="list-style-type: none"> • lässt er viele richtige Lösungen zu
<ul style="list-style-type: none"> • bespricht er alles genau vor 	<ul style="list-style-type: none"> • bespricht er alles intensiv nach

4.7 Das Lerntagebuch

Das Lerntagebuch dient zur individuellen Dokumentation von Arbeits- und Lernerfahrungen. Es kann nach Leitfragen strukturiert oder offen geführt werden. Wichtig ist in jedem Falle, dass der Inhalt des Lerntagebuchs persönliche Angelegenheit (und damit Privatsache) des Lernenden ist. Dozenten können lediglich dazu anregen, es zu führen, denn die persönlichen Notizen im Lerntagebuch sollten Grundlage sein für Auswertungsgespräche oder das Erstellen eines Kompetenz-Portfolios.

Prolog für ein Lerntagebuch in Witten/Annen

Wir stehen in einem Zeitenstrom: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. Irgendwann werden wir auf unser Leben zurückblicken und fragen: Was habe ich getan? Warum? Wie habe ich mich entwickelt?

Diese Frage kann täglich im Rückblick bewegt werden. Denn jeden Tag erleben wir etwas, was uns fordert, an dem wir uns entwickeln können - wir lernen. Für einen zukünftigen Lehrer kann es zudem interessant sein, bei sich selbst etwas über das Lernen zu entdecken. Was geschieht da eigentlich?

Es gibt die inhaltlichen Kurse im Grundstudium, da wird bewusst gelernt und reflektiert. Ein weiterer Bestandteil des Grundstudiums ist die praktische Arbeit. Gerade dabei erlebt man oft die Begegnung mit etwas ganz Neuem, was man noch nie gemacht hat. Das kann eine elementare Lernerfahrung sein. Wie erlebt man dies? Als Verunsicherung, als Herausforderung, Mühe oder Freude?

Diese Fragen bitten wir Sie während des Grundstudiums für sich zu reflektieren und zu dokumentieren. Ganz für Sie persönlich. Ihre Aufzeichnungen bekommt kein anderer zu sehen. Aber sie können eine Grundlage geben für unsere gemeinsame Forschungsarbeit zum Lernen.

4.8 Leitfragen für das Lerntagebuch:

Was habe ich fachlich neu gelernt?

Wie ging es mir mit der Arbeitsgruppe?

Habe ich mich ähnlich erlebt wie sonst, oder habe ich etwas ganz Neues entdeckt?

Wie lerne ich andere Menschen bei der praktischen Arbeit kennen?

Hatte ich heute ein „Aha-Erlebnis“?

Wo stoße ich an meine Grenzen?

Was fällt mir schwer?

Wo habe ich richtige Widerstände?

Habe ich erlebt, dass ich einen Widerstand überwinden konnte? Wodurch?

Gab es Erfolgserlebnisse?

Wie wichtig sind für mich solche Erfolgserlebnisse?

Nehmen andere meine Arbeit wahr?

Hat das eine Bedeutung für mich?

Wie reagiere ich auf Kritik?

Was motiviert mich, aktiv zu werden?

Wie selbstständig kann ich arbeiten?

Spielt das eine Rolle?

4.9 Arbeitsblatt: Persönliche Auswertung meiner Projektarbeit

Erster Schritt: Die eigene Projektarbeit charakterisieren und auswerten

- Wie bin ich vorgegangen?
- Worauf kam es an?
- Wo gab es Probleme, Widerstände, Fehler?
- Wie war die Zusammenarbeit?
- Was ist mir schwergefallen, wo war ich unsicher, unzufrieden?
- Was nehme ich mit:
 - a) in Bezug auf die Arbeit;
 - b) in Bezug auf mich?

Zweiter Schritt: Projektarbeit mit einer anderen, möglichst unterschiedlichen Projektarbeit, vergleichen

- Welche Unterschiede gibt es?
- Welche Ähnlichkeiten gibt es?
- Welche unterschiedlichen Fähigkeiten konnte man gerade an diesen Arbeiten besonders gut entwickeln?

Dritter Schritt: Fragen Sie sich, wo kann ich welche Fähigkeiten aus der Projektarbeit im Studium / im Lehrerberuf einsetzen?

4.10 Stufen eines Auswertungsgesprächs

1. Teil: Rückblick	2. Teil: Rückmeldung
Methode: Sokratisches Fragen und Zuhören; Durchhören, Paraphrasieren	Methode: Feedback-Regeln
<p>Einstieg: Worauf kam es Ihnen an? Wie sind Sie vorgegangen?</p> <p>Ergebnisprüfung: Ist die Aufgabe gelöst, sind Sie zufrieden, womit nicht, gibt es unerwünschte Nebenfolgen?</p> <p>Fehleranalyse: Wo gab es Probleme, Widerstände, Fehler? Welche unerwarteten Ereignisse sind aufgetreten, und wie haben Sie reagiert? Welche Entscheidungen haben Sie getroffen?</p> <p>Fachtheorie integrieren!</p> <p>Soziale Erfahrungen: Wie sind Ihnen Kunden und Kollegen begegnet? Wie war Ihr eigenes Sozialverhalten?</p> <p>Persönliche Erfahrungen: Was ist Ihnen schwer gefallen? Wo waren Sie mit sich selbst unzufrieden?</p>	<p>3 Grundregeln für das Feedback-Gespräch:</p> <p>Immer eine ganz konkrete Situation wählen und sie sachlich beschreiben!</p> <p>Ich-Botschaften geben: Wie erging es <i>mir</i> dabei? Wie kam das bei <i>mir</i> an?</p> <p>Mit einer konkreten Veränderungsbitte (Vorschlag) enden: „Ich wünsche mir...“)</p> <p>Diese drei einfachen Regeln können helfen, einem anderen auch etwas Kritisches oder Unangenehmes zu sagen, ohne dass er gekränkt wird oder ein Konflikt entsteht.</p>
<p>Fazit</p> <p>Lernfortschritt feststellen: Was ist Ihnen klar geworden? Was haben Sie fachlich, sozial und persönlich gelernt an dieser Aufgabe? Was möchten Sie in Zukunft nicht mehr vergessen? Was möchten Sie in Zukunft anders machen?</p> <p>Neue Lernvereinbarung: Welche Fragen stellen sich Ihnen jetzt? Was möchten Sie als Nächstes angehen? Was wünschen Sie sich von Ihrem Dozenten / Lernbegleiter?</p>	

4.11 Portfolio

Die Bearbeitung und Auswertung der eigenen Erfahrungen im Projekt kann noch intensiviert werden, wenn dazu ein „Portfolio“ erstellt wird. Der Begriff kommt aus dem Französischen und bezeichnet eine Sammelmappe, die Dokumente enthält. Im Zusammenhang mit der Erfassung von Kompetenzen bedeutet es die Sammlung persönlicher Daten, Fakten und Nachweise zum Werdegang, zum Fähigkeitenpotenzial, zum persönlichen Profil.

Dazu kommt, dass es in der letzten Zeit innerhalb der Waldorf-Schulbewegung Bestrebungen gibt, auch für Schüler ein Portfolio einzuführen. Hier ist eine der Intentionen sogar, einen anerkannten Waldorfabschluss auf diesem Weg zu erreichen. Die Lernprozesse der Schüler in Praktika und Projekten, Theateraufführungen, Auslandsaufenthalten und den vielfältigen künstlerischen Aktivitäten können ein interessantes Portfolio ergeben.

So könnten die Studenten schon während der Studienzeit das Verfahren zur Erstellung eines Portfolios kennen lernen. Auf einem solchen Hintergrund wären sie als Lehrer gut vorbereitet diesen Prozess bei Schülern zu begleiten.

Die Studenten des Grundstudienjahres machen in der Arbeit in den verschiedenen praktischen Bereichen neben ihrem Studium vielfältige neue Erfahrungen. Diese werden wie beschrieben bewusst reflektiert, um sie für das Studium und die spätere Berufsausübung nutzbar zu machen.

Für die Erstellung eines Portfolios würde es bedeuten, die wichtigsten Tätigkeiten zu dokumentieren und zu untersuchen, welche Fähigkeiten dadurch gefördert wurden. Außerdem könnten sie ihre bisherige Biografie untersuchen und das Portfolio so zum Ausdruck ihres ganz persönlichen Kompetenzprofils zu machen.

Die Studierenden lernen auf diese Weise eine Methode kennen, Lernpotentiale in praktischen Tätigkeiten zu erfassen und den darauf bezogenen eigenen Lernprozess zu untersuchen. Dies wird die Möglichkeit bieten, die Selbsterkenntnis zu vertiefen. Außerdem schärft diese Reflexion den Blick für in der Arbeit enthaltene Lernpotentiale. Die schon im Lerntagebuch angelegte Selbsteinschätzung kann so verstärkt werden. Mit dieser Dokumentation ist man gut ausgestattet für ein Gespräch über den eigenen Studienfortschritt, der ja eine Fremdeinschätzung durch Dozenten bedeutet.

Das Portfolio ist zunächst nur für die eigene Hand gedacht. Aus den Unterlagen kann man selbst das auswählen, was man anderen zeigen möchte. Später kann es für ein Bewerbungsdossier genutzt werden.

Der Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung kann auch für die später vom Lehrer geforderte Beurteilung sensibilisieren.

4.12 Portfolio - Konkretes Vorgehen

Die Studierenden werden informiert über die Möglichkeit, praktische Erfahrungen in der genannten Weise zu erfassen. Dabei muss deutlich werden, dass dazu ein gewisses Maß an zusätzlicher Eigenaktivität nötig ist. Außerdem ist die Bereitschaft gefordert, sich selbst und seine Fähigkeiten bewusst wahrzunehmen und sich im Erfahrungsaustausch mit anderen Studierenden darüber auseinander zu setzen sowie ausgewählte Ergebnisse dieser Arbeit in einer geschlossenen Gruppe darzustellen.

Schritte

1. Die Studierenden wählen in einem ersten Schritt exemplarisch eine Tätigkeit aus und untersuchen sie folgendermaßen:
 - Genaue Beschreibung der Tätigkeit und ihrer Ergebnisse.
 - Analyse der Anforderungen an die Person, die die Tätigkeit ausführt.
 - Schließen auf die dadurch erworbenen Fähigkeiten (Kompetenz) der ausführenden Person.
 - Dann werden die erworbenen Fähigkeiten auf ihr Niveau hin untersucht.
2. Diese Untersuchung wird zu zweit besprochen und korrigiert oder modifiziert.
3. Nun werden weitere Tätigkeiten auf die gleiche Art bearbeitet.
4. Dann wird versucht, eine Tätigkeit, die ein anderer ausgeführt hat, zu untersuchen. Das Verhältnis von Selbstbild und Fremdbild wird thematisiert.
5. Schließlich beginnt jeder, Dokumentationen (schriftlich und visualisiert) über die wichtigsten Tätigkeiten und Erfahrungen in den einzelnen Bereichen für ein Portfolio zu sammeln.

4.13 Kompetenzebenen

Um das „Kompetenzprofil“ erstellen zu können, ist es wichtig zu wissen, was sich eigentlich hinter dem Begriff Kompetenz verbirgt und wie man Kompetenzen erfassen kann.

Die Kompetenzen, die Fähigkeiten eines Menschen, entwickeln sich immer weiter und zeigen sich in der konkreten Handlung. Der Begriff „Kompetenz“ stammt vom Lateinischen *competere* (zusammentreffen, gemeinsam erstreben, entsprechen, zurückkommen auf....). Der heutige Sinn wird aber durch Rückgriff auf das Verb *petere* (streben nach, zu erreichen suchen) deutlich. Unter Kompetenz wird allgemeinsprachlich das Vermögen, die Fähigkeit, etwas zu erreichen, verstanden. Fachliche, methodische, soziale und persönliche Fähigkeiten ergeben im Zusammenwirken auf ein bestimmtes Ziel hin die Kompetenz, bestimmte Handlungen auszuführen. Letztendlich werden die Fähigkeiten immer weiterentwickelt und erweisen sich erst in der konkreten Handlung. Die Kompetenz kann erst dann im Verhalten unter Beweis gestellt werden, sie ist potentielle „Performanz“, das Agieren in der Situation.

Mit der Zunahme der Komplexität und der Beschleunigung der Veränderungen in der Arbeitswelt hat sich in der Berufsbildungsdiskussion auch international die Frage nach Erfassen und Anerkennen aller erworbenen Kompetenzen zunehmend in den Vordergrund gedrängt. Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit besonders auf die Fähigkeiten, die informell erworben wurden und bisher kaum Beachtung gefunden haben. Dabei scheint die Suche nach geeigneten Formen der Erfassung der Kompetenzen nur neu. Bereits nach dem 2. Weltkrieg hat man in den USA versucht, die Fähigkeiten zurückkehrender Soldaten in Form von „credits“ zu bewerten. Im kanadischen Quebec hat in den sechziger Jahren die Frauenbewegung Wege gesucht, die Fähigkeiten durch Erfahrungserfahrungen von Frauen nach der Familienphase sichtbar zu machen.²⁰ Nachdem es in Frankreich schon seit Mitte der achtziger Jahre den „Bilan de Compétences“ gibt, haben sich in den letzten Jahren gerade in der Schweiz zwei Verfahren entwickelt, die in der Berufspädagogik zunehmend Beachtung finden. Das „Schweizerische Qualifikationshandbuch, CH-Q“²¹ und das „Portfolio der Kompetenzen“²² sind

²⁰ Drexel, I.: „bilan de competences“ in: Kompetenzentwicklung, Hrsg. Arbeitsgemeinschaft Qualifikationsentwicklungsmanagement, Berlin, 1997

²¹ Schweizerisches Qualifikationshandbuch, Zürich 2000

²² Portfolio der Kompetenzen, effe, Biel 1993

zwei sehr ähnliche Anleitungen, die helfen sollen, eigene Kompetenz im Rückblick auf die bisherige Biografie zu erkennen.

In der deutschen Forschungslandschaft ist besonders das Werk von John Erpenbeck und Volker Heye „Die Kompetenzbiografie“ zu erwähnen, das aus einer umfangreichen Evaluation von Biografien entstanden ist, aus der eine Methode zur Erfassung des „Kompetenzprofils“ entwickelt wurde.²³ Außerdem gibt es inzwischen international eine ganze Reihe von Zertifizierungsmodellen zur Anerkennung gerade von informell erworbenen Kompetenzen, die hier nicht alle angeführt werden können. Allen Verfahren ist gemeinsam, dass es sich zunächst um die Anleitung zur Selbsteinschätzung handelt, die von ausgebildeten Personen begleitet werden kann. Dazu werden auch Dokumentationen der verschiedensten Aktivitäten in einem „Portfolio“ gesammelt.

Auf dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Methoden kann man eine bestimmte Vorgehensweise empfehlen. Voraussetzung ist, zu verstehen, dass alle Tätigkeiten, die man unternimmt, bestimmte Anforderungen stellen, die die Möglichkeit bieten, Fähigkeiten auszubilden. Um dies deutlich zu machen, schildern wir dies nun an einem simplen Beispiel.

Das Schälen eines Apfels

Beschreibung der Tätigkeit

(Voraussetzung ist das entsprechende Werkzeug, ein scharfes Messer)

Man muss den Apfel in der einen Hand gleichmäßig drehen und das Messer in der anderen Hand so halten, dass die Schale flach abgeschnitten wird. Die Schale sollte so dünn wie möglich und in einem Stück abgeschält werden, um weder zuviel Verlust an der Frucht und an Zeitaufwand zu haben.

Anforderungen:

Es ist nötig, die ganze Zeit die Drehbewegung der einen Hand mit der ruhigen Haltung des Messers in der anderen Hand zu koordinieren. Dazu muss ein bestimmter, aber nicht statischer Druck ausgeübt werden. Auch darf die Geschwindigkeit nicht zu schnell sein, aber die Bewegung muss zügig geschehen.

Fähigkeiten:

Das sind zunächst Fähigkeiten, die die Feinmotorik betreffen. Aber dazu kommt eine gewisse Konzentration, denn der Umgang mit dem scharfen Messer fordert große Aufmerksamkeit, um sich nicht zu verletzen. Auch Geduld und Feingefühl muss eingebracht werden.

²³ Erpenbeck, J., Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie, Münster 1999

Diesen Dreischritt kann man auf alle Tätigkeiten übertragen, die man untersuchen will.

Beschreibung der Aufgabe

Komplexe Aufgabenstellungen müssen erst in ihre wichtigsten Tätigkeiten zerlegt werden. Dazu kann es hilfreich sein, die Handlung in Schritte zu zerlegen. Dazu bietet sich die Gliederung in die schon vorher erwähnte „Vollständige Arbeitshandlung“ an:

- Übernehmen der Aufgabe
- Planen
- Entschließen, anzufangen
- Ausführen
- Prüfen
- Korrigieren
- Abschließen
- Auswerten

In diese Schritte kann eine komplexe Aufgabe gegliedert werden, um sie dann Schritt für Schritt zu untersuchen. Das muss nicht formalistisch geschehen, aber so, dass man innerlich all diese Stufen eines Arbeitsablaufes durchgeht und sich dazu folgende Fragen stellt:

- Welches Ziel hat die Tätigkeit, wann ist sie gelungen?
- Wie geht man vor? (Ablauf)
- Welche Hilfsmittel werden gebraucht?
- Mit wem muss man wie zusammenarbeiten?
- Welche Informationen/Vorleistungen sind nötig/müssen wie beschafft werden?
- Wer hat welche Erwartungen an diese Tätigkeit und wie verhalten sich diese Erwartungen zueinander?
- Was kann schief gehen, was kann man leicht falsch machen, worauf muss man besonders achten?
- Welche Klippen und besonderen Schwierigkeiten sind zu meistern, welche Widerstände treten auf?
- Welche Entscheidungen sind zu treffen?

Bei der Beschreibung geht es nicht um Vollständigkeit, sondern darum, Relevantes, wirklich Charakteristisches, Typisches hervorzuheben. Am Ende sollte ein Bild dieser Tätigkeit mit ihren wesentlichen Merkmalen stehen. Was ist gerade bei dieser Aufgabe das Besondere, worauf kommt es vor allem an?

Von den Anforderungen zu den notwendigen Fähigkeiten

Nun kann man sich über die Anforderungen klar werden, indem man fragt: Was muss man wissen und können, um eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen? Die Aufgabe stellt diese und jene Anforderungen, und man braucht entsprechende Fähigkeiten, um sie zu erfüllen. So liegen Anforderungen und Fähigkeiten nahe beieinander und es kann passieren, dass man in der Tautologie stecken bleibt: „um ein Brett zu hobeln, benötigt man die Fähigkeit, ein Brett zu hobeln.“ Um nun wirklich zu den Fähigkeiten zu kommen, ist es hilfreich, Begriffe zu haben, die beschreiben, was man können muss. Diese Begrifflichkeiten finden sich in den gängigen Gliederungen der Kompetenzen:

- Fachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Personalkompetenz
- Sozialkompetenz

Oder

- Wissen
- Fertigkeiten
- Fähigkeiten
- Haltungen, Werte
- Selbstbild, Verhältnis zu sich selbst

Man kann beide Gliederungen so kombinieren, dass die zweite die vier Kompetenzarten der ersten differenziert.

Nun kann gefragt werden: „Welche Anforderung an die Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz stellt diese Aufgabe?“

Dazu ist es hilfreich, sämtliche Prozessschritte, Besonderheiten und Merkmale, die man beim 1. Schritt herausgehoben hat, anhand dieser Frage durchzugehen. Zu ihrer Beantwortung ist einiges an Phantasie nötig. Dazu ist es unterstützend, einige Begriffe zu den Kompetenzarten zu kennen. Z.B.

Fachkompetenz:

- Konkretes Fachwissen und fachliches Können

Methodenkompetenz:

- Methodenwissen
- Methodische Fertigkeiten (Sensomotorik)

- Methodische Fähigkeiten (Gedächtnis- und Ordnungsleistungen, Selbstorganisation, etc.)
- Haltungen, Werte (z.B. wirtschaftliches Verhalten)

Persönliche Kompetenz

- Wissen über Zeit- und Weltzusammenhänge, Allgemeinbildung
- Flexibilität
- Entscheidungsfähigkeit
- Verantwortungsbereitschaft
- Lernkompetenz
- Zuverlässigkeit

Soziale Kompetenz

- Wissen über Kommunikation
- Teamfähigkeit
- Konfliktfähigkeit
- Toleranz

Um die Frage, welche Kompetenzen in einer Aufgabe gefordert sind, beantworten zu können, kann man methodisch auf Selbsterfahrung zurückgreifen oder auf ein Expertenurteil. Fachleute wissen sehr gut, an welchen Stellen sie besonders gefordert sind und deshalb besonders aufpassen bzw. sorgfältig vorgehen. Häufig können sie sich allerdings in die elementaren Kompetenzanforderungen ihrer Arbeit an einen Anfänger nur noch schwer hineinversetzen.

Der Indikator für den Nachweis der entsprechenden Kompetenzen ist der Erfolg, d.h. die Frage, ob die Aufgabe „richtig“ bewältigt wurde. Ist das ohne Einschränkungen und Umwege der Fall, kann man davon ausgehen, dass alle notwendigen Fähigkeiten vorhanden sind.

Bei den schweizerischen Verfahren wird unterschieden nach dem Niveau einer Fähigkeit:

- unter Anleitung
- selbständig bei ähnlichen Bedingungen
- selbständig bei verschiedenen Bedingungen
- selbständig erklären und vorzeigen können

Erpenbeck und Heye unterscheiden bei der Diagnose der Kompetenzen auch noch zwischen den Situationen, in denen eine Fähigkeit eingesetzt wird:

Es wird untersucht, wie man sich zum einen unter normalen und günstigen Voraussetzungen und zum anderen bei Konflikten, Stress und Misserfolgen verhält.

Das sind die „Beherrschungsgrade“ der Fähigkeiten, z.B. kann jemand eine Tätigkeit sehr langsam und zögerlich und mit großer Mühe schaffen, oder er kann sie meisterhaft und sehr professionell bewältigen, so dass sie ihm scheinbar spielerisch von der Hand geht. Entsprechend unterschiedlich „kompetent“ wird man ihn einstufen.

Beherrscht er die Aufgabe nur teilweise, bleiben also Anforderungen unerfüllt, dann verweist dies auf einen bleibenden Lernbedarf. Dafür wäre es gut, wenn er an solchen Stellen ganz gezielt wiederholen und üben könnte.

Man kann so zwar feststellen, was jemand alles kann, aber nicht, ob er es auch anhand einer bestimmten Tätigkeit bzw. Aufgabe gelernt hat. Will man herausfinden, was jemand individuell durch eine bestimmte Tätigkeit /Aufgabe gelernt hat, dann kann man rückblickend fragen:

- Wo er besonders am Anfang unsicher war
- Wo er zunächst Fehler gemacht hat
- Womit er zu Beginn schwer oder nicht zurecht kam
- Worüber er sich geärgert hat
- Ob und worüber er zunächst unzufrieden mit sich und der Qualität seiner Arbeit war
- Wozu er schlechte Rückmeldungen von anderen bekommen hat
- Wo er das Gefühl hatte, etwas besser wissen oder können zu sollen, wo er selbst einen Lernbedarf gesehen hat.

Grundlage der Untersuchung ist also die Eigenerlebnisse des Lernenden. Man kann dann weiter fragen, inwiefern diese Mangel- und Defiziterfahrungen im Lauf der Arbeit an der Aufgabe verschwunden sind, um daraus auf einen inneren Entwicklungs- und Veränderungsprozess zu schließen.

Fremdeinschätzung

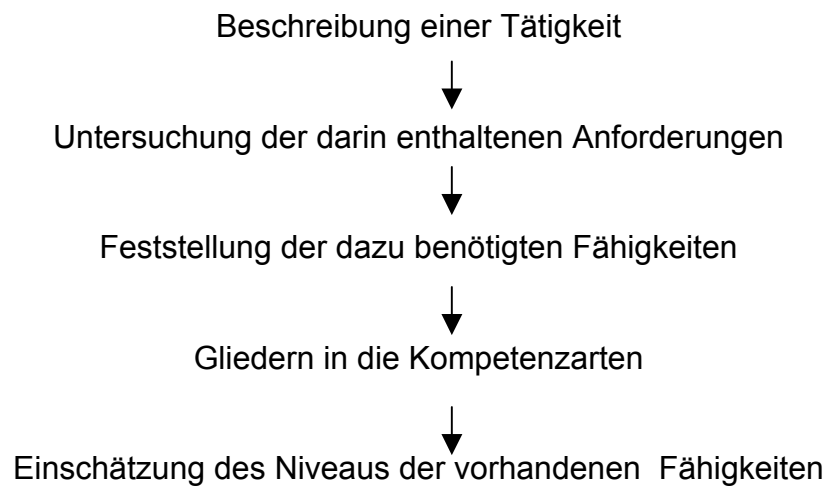
Die beiden ersten Schritte sind bei konsequenter Reflexion als Selbsteinschätzung im Rückblick möglich. Diese Selbsteinschätzung ist sehr wertvoll und kann dazu beitragen, sich die eigenen Fähigkeiten bewusst zu machen. Ein nächster Schritt kann nun sein, auch andere in den Prozess einzubeziehen. Das können zunächst begleitende Personen sein, die die Selbsteinschätzung bestätigen oder auch korrigieren können. Denn die Beobachtungen und Urteile Anderer, die etwas von dem Lernprozess mitbekommen haben, können eine gewisse Objektivität herstellen. Damit kann die Anerkennung der Kompetenzen, auch der informell erworbenen, vorbereitet werden.

Portfolio

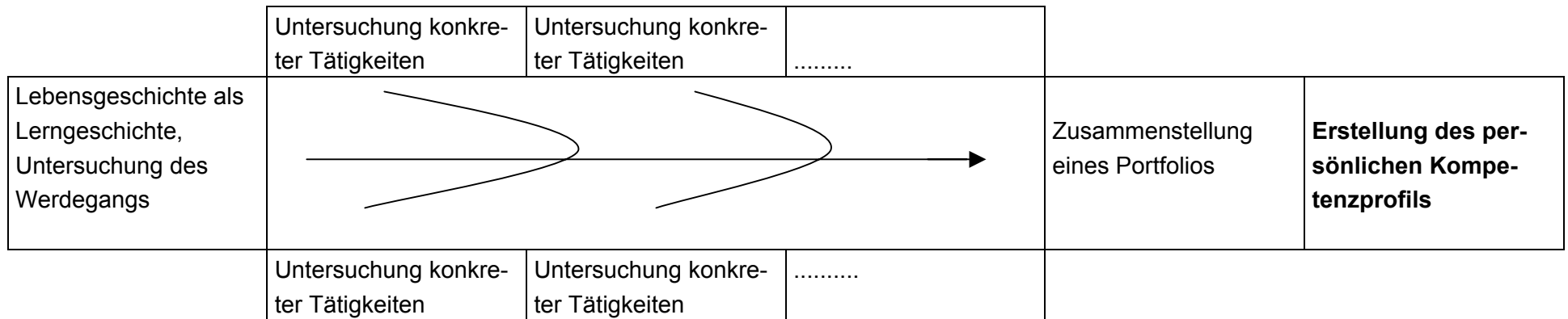
Um aber ein Potential an Kompetenz sichtbar zu dokumentieren, kann das schon beschriebene Portfolio zusammengestellt werden. Es sollte alle formal erworbenen Qualifikationsnachweise enthalten, aber auch Dokumentationen der informellen Erfahrungen, die zur Fähigkeitsbildung beigetragen haben.

Im Überblick ergibt sich für das Vorgehen zur Kompetenzerfassung folgendes Bild:

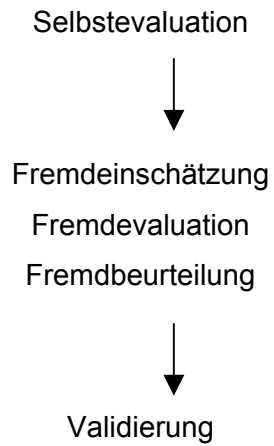
Schritte zur Einschätzung der Kompetenz



Kompetenzerfassung



Die drei Prozesse des Kompetenzmanagements:



Die bisherigen Verfahren gehen zunächst von der begleiteten Selbsteinschätzung aus. Durch die Art der Begeleitung ist die Ergänzung durch eine gewisse Fremdeinschätzung möglich.

Die nächsten Schritte der Fremdevaluation, Fremdbeurteilung und schließlich der Validierung haben bisher vor allem in Deutschland noch keine anerkannte Form gefunden.

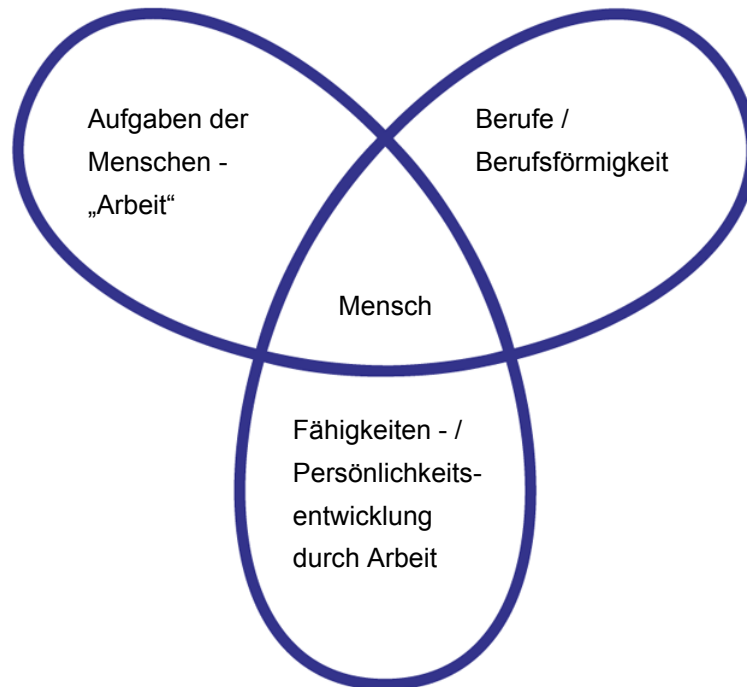
4.14 Thema Arbeit – Beruf – Fähigkeiten

Meist macht man sich gar keine Gedanken darüber, dass das, was wir als „Beruf“ bezeichnen, nicht gleichbedeutend mit „Arbeit“ ist. Dies wird jedoch deutlich, wenn man sich erinnert, dass es viele heutige Berufe früher nicht gab, und dass andere Berufe ausgestorben sind – z.B. weil sie, wie der Beruf des Schriftsetzers etwa, durch neue Technologien ersetzbar und daher nicht mehr nachgefragt wurden. Berufe wandeln sich also mit den gesellschaftlichen Verhältnissen. Sie bezeichnen Tätigkeiten und Fähigkeiten, die auf dem Arbeitsmarkt in bestimmten Formen „gehandelt“ werden. Diese „Handelsform“ war früher äußerst streng geregelt – man denke nur an die Zünfte oder daran, dass es für manche Menschen zu bestimmten Berufen keinen Zutritt gab. Heute regeln Gesetze, welche Ausbildungen etc. für welche Berufe vorgeschrieben sind. Zunehmend jedoch spricht man von einer „Entgrenzung“ der Berufe. Die große Veränderungsdynamik des gesellschaftlichen und technologischen Wandels bringen es mit sich, dass die gesetzlichen Regelungen meist der Entwicklung hinterherhinken, dass neue „ungeregelte Berufe“ entstehen, für die es kein vorgeschriebenes Berufsbild gibt, und dass sich auch die bestehenden Berufe mit ihren Anforderungen rasch ändern. Die in den Ausbildungsordnungen festgelegten Berufszuschnitte kommen in der Praxis in Reinform kaum mehr vor: Kaufleute müssen nun auch etwas von Technik verstehen, Meister erfüllen zunehmend Managementaufgaben, Ingenieure technischer Fachrichtungen müssen Projekte managen und Kalkulationen erstellen, usw.

Für etliche Arten von notwendigen Arbeiten wiederum besteht (bislang) noch kein „Arbeitsmarkt“ in dem Sinn, dass für dabei erbrachte Leistungen Geld bezahlt wird – die bekanntesten Beispiele sind die Ehrenämter oder die Hausarbeit. Sie gelten im engeren Sinn nicht als „Beruf“.

Das zeigt, dass es also einerseits „gesellschaftliche Aufgaben“, d.h. Bedürfnisse von Menschen gibt, von denen nur ein Teil in Form von Berufen erfüllt wird. Andererseits gibt es die Menschen mit ihren Fähigkeiten, mit dem Blick dafür, wo Leistungen fehlen, mit Engagement und Ideenreichtum. Wenn diese kraft eigener Initiative und Kompetenz noch nicht beruflich gefasste Leistungen anbieten, können neue Beschäftigungsfelder entstehen, die u.U. wieder in neue Berufsbilder münden – wie z.B. die neuen IT-Berufe.

Triade der Berufsentwicklung



Was hier beschrieben wird, nennen wir die „*Triade der Berufsentwicklung*“. Sie besagt, dass das Spannungsfeld Arbeit-Beruf-Fähigkeiten interpretationsbedürftig ist und Gestaltungsspielräume bietet. Sich gerade diese Gestaltungsspielräume klar zu machen, ist für unser Thema besonders wichtig. Denn wenn man zunehmend seinen eigenen Berufsweg selbst gestalten muss, entstehen möglicherweise Ideen für den Einsatz der eigenen Fähigkeiten, die noch keine Berufsform haben, aber dennoch gesellschaftliche Bedürfnisse befriedigen. Die „Triade“ macht deutlich, dass man sich hier nicht vorschnell mit dem auf dem „Berufemarkt“ Vorhandenen zufrieden geben muss, sondern dass man durchaus danach suchen kann, ob sich nicht aus der Kombination von eigenen Fähigkeiten und den Bedürfnissen anderer neue Beschäftigungsfelder finden lassen.

Dies Triade lässt sich in allen drei Richtungen verstehen: so können nicht nur aus dem Zusammentreffen von „Aufgaben/Bedürfnissen“ und „Fähigkeiten“ neue Möglichkeiten entstehen. Ebenso kann auch eine nicht mehr balancierbare Spannung zwischen dem bisherigen Beruf und den Fähigkeiten der Menschen auftreten, so dass man beispielsweise das Gefühl hat, in einer Sackgasse zu stecken, in seiner Arbeit nicht mehr weiterzukommen. Dann ist es angezeigt, den Blick sowohl auf andere „Berufe“ wie auch

auf andere „Aufgaben/Arbeit“ richten und daraus neue Perspektiven zu entwickeln. Und schließlich kann es geschehen, dass die Anforderungen in einem Beruf und die Fähigkeiten eines Menschen nicht mehr zusammenpassen, so dass man sich über- oder unterfordert fühlt. Dann gilt es, sich entweder weiterzuqualifizieren oder aber nach neuen Arbeitsfeldern Ausschau zu halten.

Die Kernaufgabe besteht also darin, immer wieder neue „Passungen“ zwischen den drei Feldern vornehmen zu können, sie so auszubalancieren, dass man sowohl der eigenen Entwicklung als auch den Anforderungen im Beruf und den gesellschaftlichen Aufgaben gerecht wird. Dies ist eine zentrale Aufgabe, die berufsbiografische Gestaltungsfähigkeit verlangt. Denn Aufgaben, Berufe und Menschen verändern sich. Nicht nur die persönliche Entwicklung muss heute selbst in die Hand genommen werden, sondern auch der „persönliche Beruf“. Manche Forscher fassen die Tatsache, dass ein Mensch im Lauf seines Lebens verschiedene Berufstätigkeiten ausübt, im Schlagwort vom „Beruf als Lebensabschnittspartner“ zusammen. Einige rechnen damit, dass sich die Entwicklung so fortsetzen wird, dass gewissermaßen „jeder Mensch sein eigener Beruf“ ist, d.h. er sich nicht mehr an vorgegebenen Berufsschablonen orientiert, sondern aufgrund seiner Kompetenzen und der Art, wie er sie einsetzt, sein Beruf „ist“.

Die Balanceakte immer wieder neuer Passungen sind nicht ohne „Absturzrisiko“. Insbesondere liegt heute das Abdriften in zwei polare Richtungen nahe: die eine verfolgt eine blinde Anpassung an Anforderungen von außen aus Risikoscheu und Sicherheitsdenken oder aber aus zu weit getriebener persönlicher „Flexibilität“ (wie R. Sennett kritisch untersuchte²⁴). Die andere verfällt in oberflächliche „Spaßorientierung“ und lässt sich auf keine Aufgabe mehr wirklich ein, oder sie sieht Arbeit lediglich als Mittel zum Geldverdienen und vernachlässigt eine tiefer gehende persönliche und fachliche Weiterentwicklung.

Erst eine „angemessen flexible“ Beweglichkeit im Umgang mit beruflichen und persönlichen Fragen erlaubt es, tatsächlich die *eigene* Kompetenzbiografie „zusammenzubauen“. Dazu müssen jedoch biografische Aspekte stärker thematisiert werden, muss ein stärkeres Denken in Lern- und Entwicklungsprozessen statt in erstarrten Berufsformen möglich werden. Die „Triade der Berufsentwicklung“ macht deutlich, dass man heute nicht am einmal erlernten Beruf kleben bleiben kann – und das auch nicht muss. Vielmehr geht es darum, ein produktives Wechselverhältnis zwischen Beruf und Biografie in Gang zu bringen. Der „eigene Beruf“ soll sich mit der eigenen Biografie mit-

²⁴ Sennett, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998

entwickeln können, um jeweils auf angemessene Art die eigenen Erfahrungen, Aufgabenstellungen und Strebungen zu verwirklichen. Arbeit und Beruf werden dann zu Feldern der Selbstentwicklung.

Arbeit und Beruf sind jedoch auch immer mit gesellschaftlichem Bedarf gekoppelt. Indem Menschen arbeiten, tun sie nicht nur etwas für ihre eigene Entwicklung, sondern zugleich etwas für andere – denn (Erwerbs-)Arbeit ist immer Arbeit für andere. Bräuchte niemand die Ergebnisse der Arbeit, entstünde kein Markt dafür. Diese Rückkopplung an die Gesellschaft ist es – neben den sozialpolitischen Aspekten wie Rentenversicherung, Kündigungsschutz usw., – die Arbeit und Beruf zum zentralen Mittel für gesellschaftliche Teilhabe werden lässt. Menschen, die längere Zeit arbeitslos sind, z.T. auch Hausfrauen und Mütter, erleben das Abgetrenntsein vom gesellschaftlichen „Strom“ meist schmerzlich. Keine noch so geliebte Hobby-Beschäftigung kann das ersetzen, was Menschen dadurch gewinnen, dass sie für andere sinnvoll tätig sind. Auch die Balance zwischen eigenem Entwicklungsstreben im Beruf und dem, was von anderen gebraucht wird, ist also immer wieder neu herzustellen.

Dazu ist zunächst hilfreich, das einmal erworbene Qualifikationsprofil um sämtliche Kompetenzen zu erweitern, die man im Lauf des Lebens entwickelt hat, und mit den erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten souverän umzugehen. Werden diese als flexible „Skillpakete“ (Karlheinz Geißler) begriffen, können sie nicht nur im erlernten Beruf eingesetzt, sondern auch „umgeschnürt“ und erweitert werden. Dies ist heute umso notwendiger, als alles dafür spricht, dass sich Arbeitende – und damit auch Auszubildende – immer mehr als „Unternehmer der eigenen Arbeitskraft“ verstehen und sich am Markt behaupten können müssen.

4.15 Neun Aspekte des Strukturwandels der Arbeit

1. Von der Maschinen- zur Computerarbeit
2. Von der Hierarchie zur lean Organisation
3. Von der Industrie- zur Wissensgesellschaft
4. Von der Produktions- zur Dienstleistungsgesellschaft
5. Von Dauerarbeitsplätzen zu prekären Arbeitsverhältnissen
6. Von der Vollbeschäftigung zum Ende des Arbeitszwanges
7. Von der bezahlten Arbeit zur Bürgerarbeit
8. Von nationalen Teilmärkten zur Globalisierung
9. Von vorgegebenen sozialen Ordnungen zur Individualisierung

Diese Aspekte des Strukturwandels sind dem 1. Zwischenbericht des Projekts „Arbeiten und Lernen im 21. Jahrhundert“ entnommen.²⁵ Für eine Textarbeit – z. B. im Rahmen eines Seminars – kann der entsprechende Text hinzugezogen werden. Hier allerdings die Anregung, diese 9 Aspekte zunächst einmal als Thesen aufzufassen und zu überlegen, ob und wie man – im Sinne einer Erkundungsaufgabe – diese Tendenzen in der heutigen Arbeitswelt beobachten kann.

²⁵ Michael Brater, Grundsätzliche Überlegungen zum Strukturwandel der Arbeit“ ebenda, Dornach 1999

5. Projektverlauf

Im Folgenden werden die großen Arbeitslinien des Projekts nachgezeichnet. Dabei wird darauf verzichtet, jede einzelne Projektsitzung der Steuerungsgruppe sowie viele kleinere Arbeitsschritte detailliert zu erwähnen.

Nach einer Vorphase, in der besonders die Erfahrungen in der Bauzeit im **Sommer 2000** unter dem Aspekt des Lernens ausführlich evaluiert wurden (siehe 1. Zwischenbericht), folgte anschließend eine Überarbeitung des Zwischenberichts sowie die gemeinsame Vorbereitung der Bauzeit 2001 inklusive qualifizierender Workshops für Steuerungsgruppe und Bauzeit-Projektleiter im **Juni 2001**. Hinzu kamen Hospitationen während der Bauzeit im **Sommer 2001** und eine anschließende Auswertungsveranstaltung im **September 2001**.

Die Klärung der weiteren konzeptionellen Fragen konkretisierte sich im Rahmen einer Klausurtagung der Steuerungsgruppe (Michael Brater, Hilmar Dahlem, Marlies Rainer, Stefan Baum, Michael Hertel, Marion Körner, Heike Korfmann, Alexander Kubitzka) vom **31.10. bis 2. 11. 2001** in Loheland. Hier wurden wesentliche Zielsetzungen der weiteren Arbeit sowie unter dem Arbeitstitel „Arbeitspädagoge“ Grundzüge der geplanten Zusatzqualifikation entwickelt. Ebenfalls verabredet wurden hier weitere Maßnahmen zur Evaluation vorhandener arbeitspädagogischer Ansätze am Institut für Waldorfpädagogik.

In der Planungskonferenz des Instituts für Waldorfpädagogik wurde am **29. 1. 2002** ein erstes Konzept für die Zusatzqualifikation vorgestellt und diskutiert. Nachdem seitens des Instituts grünes Licht für die weitere Arbeit in diese Richtung gegeben wurde, wurde dieses Konzept in der Folge weiter ausgearbeitet und besonders im Hinblick auf eine Modularisierung optimiert.

Des Weiteren stand im ersten Halbjahr 2002 die Optimierung der Bauzeit-Vorbereitung im Vordergrund. Anders als im Vorjahr wurde nun darauf verzichtet, die Bauleiter vorab bereits arbeitspädagogisch zu qualifizieren, sondern nun wurde der Schwerpunkt darauf gelegt, Handwerkszeug im Bereich des Projektmanagements mitzugeben (**Workshop im Juni 2001**). Die Arbeit an den Lerngesichtspunkten der Bauzeit erfolgte nun erst im Anschluss im Rahmen eines Auswertungsworkshops im **August 2002**.

Im zweiten Halbjahr 2002 wurde die konzeptionelle Arbeit an der Zusatzqualifikation fortgesetzt, besonders zu erwähnen ist hier ein Klausurtag im **September 2002**. In

diese konzeptionelle Arbeit flossen auch die Ergebnisse einer Auswertung von insgesamt 45 schriftlichen Berichten von Studierenden ein, die am sog. Baujahr teilgenommen hatten. Diese Bestandsaufnahme wurde im **November 2002** vorgelegt. Im **Dezember 2002** wurde zudem mit einem persönlichen Coaching für die Leiter der Arbeitsbereiche begonnen. Damit sollten sie bei der Anwendung von Instrumenten des Lernens in der Arbeit persönlich begleitet werden. Dieses Coaching wurde mit mehreren Terminen bis zum Sommer 2003 fortgesetzt.

In der ersten Hälfte des Jahres 2003 standen neben Coaching die weitere Ausarbeitung des Konzepts sowie die Klärung organisatorischer Fragen im Mittelpunkt. Eine Klausurtagung der Steuerungsgruppe am **12. / 13.5.2003** fasste diese Entwicklungen zusammen. Hier wurde auch das endgültige Konzept der Zusatzqualifikation verabschiedet sowie weitere Arbeitsschritte nach dem Ende des Projekts ins Auge gefasst. Nach weiteren Coaching-Terminen endete das Projekt mit einer abschließenden Projektsitzung im **September 2003**. Eine erste Pilotgruppe mit 7 Teilnehmern hat mittlerweile mit der Zusatzqualifikation begonnen. Ein weiterer Workshop mit den verantwortlichen Dozenten zum Thema Lernbegleitung ist für **März 2004** verabredet.

6. Danke

Ein herzliches Dankeschön geht an die Studierenden des Instituts für Waldorf-Pädagogik, die sich interessiert und engagiert an diesem Projekt beteiligt haben.

Des weiteren geht ein herzliches Dankeschön an Stefan Baum, Michael Hertel, Marion Körner, Heike Korfmann, Alexander Kubitzka, die in der Steuerungsgruppe beteiligten Dozenten des Instituts für Waldorf-Pädagogik für die konstruktive Zusammenarbeit sowie auch an Griet Hellinckx und Gerd Kellermann für manche gute Unterstützung und Anregung.

Ein herzliches Dankeschön geht auch an die Software AG-Stiftung, deren Mittel zum großen Teil die Durchführung dieses Projekts möglich gemacht haben und hier speziell auch an den verantwortlichen Projektleiter Dr. Dirk Randoll.

Des weiteren danken wir auch der Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, der Hausser-Stiftung, der Mahle-Stiftung und der Zukunftsstiftung Bildung in der Gemeinnützigen Treuhandstelle Bochum, die ebenfalls zum Gelingen dieses Projekts beitrugen.