

Thomas Fritz

**Kreative Organisationsgestaltung
und berufliche Bildung in Freiheit -
Ausbildung als „Bildung“**

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Sozialwissenschaften

in der Fakultät

für Sozial- und Verhaltenswissenschaften

der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

2005

Gedruckt mit Genehmigung der
Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Universität Tübingen

Hauptberichterstatter:	Prof. Dr. Günter L. Huber
Mitberichterstatter:	Prof. Dr. Hans-Ulrich Grunder
Dekan:	Prof. Dr. Regine Gildemeister
Tag der mündlichen Prüfung:	30. Mai 2005

Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen oder Hilfsmittel benutzt habe sowie wörtliche und sinngemäße Zitate als solche gekennzeichnet sind.

Backnang, 30. November 2004

Anschrift des Verfassers:

Thomas Fritz
Melanchthonweg 24
71522 Backnang
thomas.fritz@voith.com

Inhaltsverzeichnis

	Seite	
1.	Einführung	1
1.1	Kreative Organisationsgestaltung und berufliche Bildung in Freiheit	1
1.2	Selbstbestimmung und Berufsbildung	2
2.	Beziehungsbereiche der Berufsbildung Voith, 1999	5
3.	Forschungskreis	5
4.	Das Praxisfeld	6
4.1	Das Unternehmen Voith	6
4.2	Die Berufsbildung Voith in Zahlen	7
4.2.1	Die (Aus-)Bildungsphilosophie - Verbindung von Denken und Tun, Lernen und Arbeiten, Üben und Produzieren	8
4.2.2	Künstlerischer Unterricht und Kultur- und Sozialkunde zur Bildung und individuellen Förderung der Persönlichkeiten	8
4.2.3	Ausbildung als „Bildung“ - Aufbruchstimmung und Veränderungswille	8
4.3	Ergebnisbericht der Forschungsk Kooperation der Universität Witten/Herdecke mit dem Siemens Arts Programm München im Wintersemester 2003/2004	9
4.3.1	Kunst und Kultur in der Ausbildung bei Voith: Konzept und Projekte	9
4.3.2	Der Förderlehrgang	10
4.3.3	Wirkungen innerhalb und außerhalb des Unternehmens	11
4.3.4	Zusammenfassung	11
5.	Forschungsimpulse - Zeit bis 1999	12
5.1	Berufsbildung in der Diskussion	12
5.2	Orientierungsmerkmale in der Analyse- und Diagnosephase	12
5.2.1	Problemfeld 1 - Ausbildung außerhalb realer Arbeitsprozesse	12
5.2.2	Problemfeld 2 - Fehlende Ausbildungsreife	12
5.2.3	Problemfeld 3 - Abnahme der Ausbildungspotentiale	13
5.2.4	Problemfeld 4 - Strukturelle, konzeptionelle und methodische Probleme	13
5.2.5	Problemfeld 5 - Die Rolle des Fachausbilders und Lernbegleiters	14
5.2.6	Problemfeld 6 - Jugendalter - Zeit der Ausbildung des Willens zur Freiheit und der freien Initiative	15
5.2.7	Problemfeld 7 - Persönlichkeitsbildung - Grundlage der Entwicklungsbeteiligung	19
5.2.8	Problemfeld 8 - Aufmerksamkeit - Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit als Voraussetzung der Mitgestaltung des eigenen Lebensraumes	19
5.2.9	Problemfeld 9 - Sprache - Mittler des Überbewussten und der kommunikativen Fähigkeiten	20
5.2.10	Problemfeld 10 - Umgebung - Lernfeld für nicht vererbte Fähigkeiten	20
5.2.11	Problemfeld 11 - Wille - Drang nach Neuem	21
5.2.12	Problemfeld 12 - Reflektion - Stärkung der Eigenverantwortung und Selbstständigkeit	21
5.2.13	Problemfeld 13 - Beweglichkeit - Voraussetzung für Urteilsfreiheit und Initiativkraft	21
5.2.14	Problemfeld 14 - Zwischenmenschliche Atmosphäre - Bedingung für Entwicklung	22
5.2.15	Problemfeld 15 - Kommunikative Atmosphäre - Bedingung für kreative Begegnung	23
5.3	Zusammenfassung und Ausblick	25

	Seite	
6.	Bildung und die Zukunft des Lernens	25
6.1	Erkenntnisse der Gehirnforschung	25
6.2	Orientierungsmerkmale in der Analyse- und Diagnosephase	27
6.2.1	Problemfeld 1 - Lernen in Zusammenhängen	27
6.2.2	Problemfeld 2 - Offene Aufgabenstellungen und positive Konsequenzen als Voraussetzung für Lernen	27
6.2.3	Problemfeld 3 - Lernen als Lebensaufgabe	29
6.2.4	Problemfeld 4 - Lernen am Vorbild und in Prozessen	29
6.3	Zusammenfassung und Ausblick	30
7.	Gesellschaftliche Veränderungen	32
7.1	Postmoderne - Zeit der Internationalisierung und multikulturellen Durchdringung	32
7.2	Persönliche, gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Herausforderungen des 21. Jahrhundert und Konsequenzen für die Berufliche Bildung	32
7.3	Orientierungsmerkmale in der Analyse- und Diagnosephase	34
7.3.1	Problemfeld 1 - Auswirkungen der Individualisierung auf das Sozialgefüge	34
7.3.2	Problemfeld 2 - Selbsterziehung, Selbstbildung und Lernen in der Gemeinschaft	34
7.3.3	Problemfeld 3 - Wissen und Kompetenzen - Bedingungen beruflicher Beteiligung	36
7.3.4	Problemfeld 4 - Veränderte Anforderungen an die Menschen als Arbeitskräfte und zur Gestaltung des Gemeinwesens der Zukunft	36
8.	Wirtschaftliche Veränderungen	37
8.1	Begriffsbestimmung	37
8.2	Arbeit im Wandel - Von der Handarbeit zur schlanken Produktion	38
8.2.1	Die dritte industrielle Revolution	38
8.3	Die Arbeitssektoren der Volkswirtschaft	39
8.4	Orientierungsmerkmale in der Analyse- und Diagnosephase	39
8.4.1	Problemfeld 1 - Entwicklung von Verfügungswissen und der moralisch-praktischen Vernunft	39
8.4.2	Problemfeld 2 - Kernqualifikationen der Zukunft	40
8.4.3	Problemfeld 3 - Mitgestaltung der Lebenswelt	40
8.4.4	Problemfeld 4 - Umdenken im Wirtschaftsleben - Neugestaltung der Zusammenarbeit	40
8.4.5	Problemfeld 5 - Technologischer Fortschritt - Forderung nach neuen Organisationsformen	41
8.4.6	Problemfeld 6 - Gruppen- und Teamarbeit	42
8.4.7	Problemfeld 7 - Fähigkeiten für Dienstleistungen	42
8.4.8	Problemfeld 8 - Zukunft der Arbeit und Entwicklung neuer Arbeitsformen	42
8.4.9	Problemfeld 9 - Digitale Basiskenntnisse und Fähigkeiten für Problemlösung	43
8.5	Zusammenfassung und Ausblick	43

	Seite	
9.	Forschungsbericht - Entwicklungen seit 1999	43
9.1	Analyse und Diagnose	43
9.1.1	Bewusstseinsprozess mit der Orientierung an der Vorbereitung eines Weges zu einer lernenden Gemeinschaft	44
9.1.2	Strategisch-didaktischer Prozess mit der Orientierung an den beteiligten Menschen, an einem zielorientierten Leitbild und an einem dynamischen, lebendigen Konzept mit dialogischen Methoden	45
9.1.3	Pädagogischer Prozess mit der Orientierung, die Ausbildung als Bildung zu gestalten	45
9.1.4	Allgemeine Bildung und Fachausbildung 1999	46
9.1.5	Arbeitsorganisatorische Veränderungen	46
9.2	Ziele und Entschluss	47
9.2.1	Theorie 1 - Der Weg zu einer lebendigen Organisation	48
9.2.2	Die Problemfelder	48
9.2.2.1	Persönlichkeit und Vertrauen	48
9.2.2.2	Leitbild, Grundsätze und Ziele	49
9.2.2.3	Kommunikationsstruktur und Methoden	49
9.2.3	Ergebnisbericht der „Round table-Gespräche“	50
9.2.3.1	Problemebene 1 - Pädagogisches Konzept der Berufsbildung und didaktisch-methodische Gestaltung der Lernabschnitte	51
9.2.3.2	Problemebene 2 - Strukturelle Situation und Missverständnisse in der Kommunikation	52
9.3	Entschluss und Entwicklungsplan	53
9.3.1	Ziele der Projektgruppe	53
9.3.2	„Top Ten Steps“ der Zusammenarbeit	54
9.4	Entwicklungsschritte	54
9.4.1	Einsetzung eines Prozess- und Lernbegleiters	54
9.4.2	Methodisch-inhaltliche Neugestaltung des Allgemeinbildenden Unterrichts Kultur- und Sozialkunde	55
9.4.3	Theorie 2 - Ausbildung als Weg	56
9.4.4	Methodische Neugestaltung der Lernphasen	56
9.4.4.1	Auswertung Gruppe 1 - Technische ZeichnerInnen, Zeitraum 2000/2001, 2001/2002	56
9.4.4.1.1	Zielgespräche im September 2000	57
9.4.4.1.2	Zielkriterien (Persönlichkeit - Methodik - Fachlichkeit)	57
9.4.4.1.3	Überprüfung der Entwicklungen und Wahrnehmungen	57
9.4.4.1.4	Absprachen	57
9.4.4.1.5	Lerninhalte	57
9.4.4.1.6	Lernerfolge	58
9.4.4.1.7	Auswertung im Juni 2002 (Persönlichkeit - Methodik - Fachlichkeit - Ziele - Prozess)	58
9.4.4.1.8	Veränderungen der Selbstwahrnehmungen im Bereich der Persönlichkeit	58
9.4.4.1.9	Entwicklung der Persönlichkeit und Fähigkeiten	59
9.4.4.1.10	Rolle des Fachausbilders/Lernbegleiters (qualitativ-inhaltliche Auswertung)	59
9.4.4.2	Auswertung Gruppe 2 - Konstruktionsmechaniker, Zeitraum 2002/2003, 2003/2004	61
9.4.4.2.1	Zielgespräche	61
9.4.4.2.2	Zielkriterien (Persönlichkeit - Methodik - Fachlichkeit)	61
9.4.4.2.3	Überprüfung der Entwicklungen und Wahrnehmungen	62
9.4.4.2.4	Absprachen	62
9.4.4.2.5	Lerninhalte	62

	Seite	
9.4.4.2.6	Lernerfolge	63
9.4.4.2.7	Auswertung im Juni 2004 (Ziele - Prozessgestaltung -Entwicklungen)	63
9.4.4.2.8	Veränderungen der Selbstwahrnehmungen im Bereich der Persönlichkeit	63
9.4.4.2.9	Entwicklung der Persönlichkeit und Fähigkeiten	64
9.4.4.2.10	Rolle des Fachausbilders/Lernbegleiters (qualitativ-inhaltliche Auswertung)	64
9.4.4.3	Auswertung Gruppe 3 - Konstruktionsmechaniker, Zeitraum 2002/2003	66
9.4.4.3.1	Zielgespräche	66
9.4.4.3.2	Zielkriterien	66
9.4.4.3.3	Überprüfung der Entwicklungen und Wahrnehmungen	66
9.4.4.3.4	Absprachen	67
9.4.4.3.5	Lerninhalte	67
9.4.4.3.6	Lernerfolge	67
9.4.4.3.7	Auswertung im Juni 2003 (Ziele - Prozessgestaltung - Entwicklungen)	67
9.4.4.3.8	Veränderung der Selbstwahrnehmungen im Bereich der Persönlichkeit	68
9.4.4.3.9	Entwicklung der Persönlichkeit und Fähigkeiten	68
9.4.4.3.10	Rolle des Fachausbilders/Lernbegleiters (qualitativ-inhaltliche Auswertung)	68
9.4.4.4	Auswertung Gruppe 4 - Industriemechaniker, Zeitraum 2003/2004 (Kontrollgruppe)	70
9.4.4.4.1	Zielgespräche	71
9.4.4.4.2	Zielkriterien	71
9.4.4.4.3	Überprüfung der Entwicklungen und Wahrnehmungen	71
9.4.4.4.4	Absprachen	72
9.4.4.4.5	Lerninhalte	72
9.4.4.4.6	Lernerfolge	72
9.4.4.4.7	Auswertung im April 2004 (Ziele - Prozessgestaltung - Entwicklungen)	72
9.4.4.4.8	Veränderung der Selbstwahrnehmungen im Bereich der Persönlichkeit	73
9.4.4.4.9	Entwicklung der Persönlichkeit und Fähigkeiten	73
9.4.4.4.10	Rolle des Fachausbilders/Lernbegleiters (qualitativ-inhaltliche Auswertung)	73
9.4.4.5	Konsequenzen für den Entwicklungsprozess	75
9.4.5	Auswertung der Meetings mit den Fachausbildern, Zeitraum: Januar 2002 - März 2004	77
9.4.5.1	Ziele, Kriterien, Variablen und Wissenschaftliche Begleitung	77
9.4.5.2	Ziele der Meetings	77
9.4.5.3	Leitgedanken	78
9.4.5.4	Leitgedanken zur Rolle als Fachausbilder (Januar 2002)	78
9.4.5.5	Teilnehmende Beobachtung und Leitfaden-Interviews	79
9.4.5.6	Beobachtungskategorien und Praxisbeispiele	79
	1. Individualität	
	2. Mündigkeit/Urteilsfähigkeit	
	3. Kreativität (Problemlösung)	
	4. Selbstmotivation	
	5. Prozessorientierung	
	6. Wertesystem/Soziales Verhalten	
	7. Methodische Fähigkeiten	
	8. Basale Kulturwerkzeuge	
9.4.5.7	Lernbedarf der Fachausbilder/Lernbegleiter (Auswertung von 3 Leitfaden-Interviews)	97

	Seite	
9.4.6	Bewertungs- und Beurteilungssystem	97
9.4.6.1	Ziele	97
9.4.6.2	Prozessgestaltung und wissenschaftliche Begleitung	98
9.4.6.3	Entwicklungsphasen	98
	1. Phase: Theorie 3 - Ausbildung und die Bedeutung für Gesellschaft und Betrieb	
	2. Phase: Ist-Stand und Ziele der Berufsbildung	
	3. Phase: Ziele des Lernziel- und Reflektionsbogens	
	4. Phase: Auswertung der Lernphasen (Zeitraum: November 2000 - Juli 2001)	
	5. Phase: Ausbildungsphilosophie und Leitbild	
9.4.7	Lernende Gemeinschaft und Zusammenarbeit	104
9.4.7.1	Ziele und Praxisbeispiel	104
9.4.7.2	Gruppenreflexion mit Auszubildenden (Praxisbeispiel)	104
9.4.7.2.1	Ziele	104
9.4.7.2.2	Beschreibung der Wahrnehmungen	105
9.4.7.2.3	Problembereiche	105
9.4.7.2.4	Prozessplanung	105
9.4.8	Entwicklungsschritte des Förderlehrgangs Voith und Aufbau einer Privaten Sonderberufsfachschule und einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme	106
9.4.8.1	Theorie 4 - Schriftliches Konzept und Preisschrift	106
9.4.8.2	Wissenschaftliche Begleitung	106
9.4.8.3	Die Leitlinien	106
9.4.8.4	Auswertung von 10 Einzelinterviews und 4 Gruppengesprächen (Thema: Persönlichkeitsprofil der Fachausbilder und Lehrkräfte als Voraussetzung für eine dialogische Zusammenarbeit)	108
9.4.9	Auswertung der einjährigen Vorbereitungszeit auf die Zusatzprüfung zur Erlangung eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsstandes	109
9.4.9.1	Theorie 5 - Subjektwissenschaftlicher Forschungsansatz	109
9.4.9.2	Ist-Stand (September 2002)	110
9.4.9.3	Ziele, Vereinbarungen und Beobachtungskriterien	110
9.4.9.4	Reflektionsgespräche	111
9.4.9.5	Auswertung (Juli 2003)	111
9.4.9.5.1	Ziele der Teilnehmer	111
9.4.9.5.2	Strukturelle, methodische und soziale Erfolgskriterien	111
9.4.9.5.3	Die Person des Lernbegleiters	111
9.4.9.5.4	Zusammenarbeit und Lernatmosphäre im Förderlehrgang	112
9.4.9.5.5	Zusammenarbeit und Lernatmosphäre während der Schulzeit	113
9.4.9.5.6	Nachbetreuung	114
9.4.9.5.7	Zusammenfassung	114
9.4.10	Projektbericht	115
9.4.10.1	Projekt 1 - Gestaltung einer Gartenanlage mit Terrasse	115
9.4.10.2	Projekt 2 - Sport- und Gesundheitstag 2003	116
9.4.10.3	Projekt 3 - Persönlichkeitsbildung durch Theater	118
9.4.11	Umfrage zur Verbesserung von Qualität und Image der Berufsbildung Voith	119
9.4.11.1	Schüler	119
9.4.11.2	Fachausbilder und Lehrkräfte (gewerblich-technischer und kaufmännischer Bereich)	119
9.4.11.3	Auszubildende der Grund- und Fachbildung	119

	Seite	
10.	Visionen und radikale Anregungen für die Praxis der Berufs(aus)bildung	119
10.1	Veränderung des gegenwärtigen Menschenbildes - dem Bild vom unfreien Menschen - im Wirtschaftsleben	119
10.2	Menschenbildung	124
10.3	Schaffung von Möglichkeiten zur Gestaltung eines aktiven, sich selbst bestimmenden und sich ständig transformierenden Gemeinwesen	127
10.4	Schaffung von Möglichkeiten zur Ausbildung direkter Kommunikation und ökologischer Verantwortung	130
10.5	Bildung der Vernunft, Ästhetische Bildung und Veränderung der didaktischen Bedingungen	132
11.	Fundamentalkategorien einer dynamischen gegenwarts- und zukunftsorientierten Berufsbildung	132
11.1	Persönlichkeitsbildung	133
11.1.1	Persönlichkeit - Wechselwirkung zwischen Körper und Geist	133
11.1.2	Persönlichkeit und soziale Bedürfnisse	134
11.1.3	Persönlichkeit und Kreativität	134
11.1.4	Persönlichkeit und Motivation	135
11.1.4.1	Kennzeichen der Motivation	135
11.1.4.2	Intrinsische Motivation und extrinsische Motivation	137
11.2	Ästhetische Bildung	140
11.2.1	Friedrich Nietzsche und die Suche nach dem Schöpferischen	140
11.2.2	Weltanschauungen	141
11.2.2.1	Ästhetische Weltsicht und das dionysische Gestaltungsprinzip	141
11.2.2.2	Wissenschaftliche Weltanschauung	142
11.2.2.3	Moralische Weltanschauung	142
11.2.2.4	Ästhetische Weltanschauung	143
11.2.3	Berufsbildung Voith	144
11.2.4	Ästhetische Theorien	144
11.2.4.1	Antike	144
11.2.4.2	Mittelalter und die Entdeckung der Gestaltungskraft im Menschen	145
11.2.4.3	Das 18. Jahrhundert und die Lösung der Kunst vom Verstand	145
11.2.4.4	Das 19. Jahrhundert und die Idee des Ästhetischen Staates	147
11.2.4.5	Das 20. Jahrhundert und die geistige Auseinandersetzung zwischen Mensch und Außenwelt	148
11.2.4.6	Der erweiterte Kunstbegriff - „Die Zukunft muss ein Werk des Menschen sein“	151
11.2.4.7	Die Plastische Theorie als Grundlage zur Überwindung der Entfremdung in der Arbeitswelt und der Umstrukturierung des Bildungs-, Rechts- und Wirtschaftslebens	151
11.3	Ethischer Individualismus	153
11.3.1	Herausforderung Individualität	154
11.3.2	Das neue Verhältnis zum Ich: Stufen der Freiheit	155
11.3.3	Das neue Verhältnis zu den anderen Menschen	156
11.3.4	Die Kunst der Zusammenarbeit	156
11.3.5	Dialog	159
11.3.6	Dialog als Methode der Berufsbildung Voith	160

		Seite
12.	Die Person des Fachausbilders und Lernbegleiters in der Berufsbildung	162
12.1	Grundsätzliche Erfahrungen	162
12.2	Die Zielkriterien der Organisation Berufsbildung Voith (im Zusammenhang mit dem Forschungsthema seit 1999)	163
12.3	Handlungsleitlinien zur Rolle als Fachausbilder und Lernbegleiter der Zukunft (vgl. Punkt 9.4.5.4 im Forschungsthema)	164
12.4	Forschungsergebnisse	165
12.5	Organisations- und personenbezogene Konsequenzen (Berufsbildung Voith)	168
13.	Begleitmaterial (Leitfaden zur Anwendung des Lernziel- und Reflektionsbogens)	
14.	Literaturverzeichnis	
	Anlagen	

1. Einführung

1.1 Kreative Organisationsgestaltung und berufliche Bildung in Freiheit (vgl. Anlage 1)

Die konzeptionelle und inhaltliche Orientierung der Kultur- und Sozialkunde (neben Künstlerischem Unterricht ein betriebsinternes Angebot für die gewerblich-technischen Auszubildenden) war eng mit Themen zur Förderung von Selbstbestimmung des Einzelnen, der Steigerung von Kreativität im Denken und im konkreten Handeln und der Motivationssteigerung der Auszubildenden für Weltinteresse verbunden. Dabei pflegten die Verantwortlichen, die Fachausbilder und Lehrkräfte das Selbstverständnis, den Jugendlichen die zweckfreien Bildungsangebote neben der zweckorientierten Fachausbildung zu ermöglichen. Ich war jedoch überzeugt, dass die Ende der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts immer lauter geforderte Umsetzung der schon Jahre vorher proklamierten Ideen zur Veränderung der Ausbildungspraxis radikaler Reformen und konsequenter Strategien bedurfte. Es erforderte nicht nur ein gemeinsames Leitbild für die Fachausbildung und die allgemeinbildenden Angebote, sondern vor allem die Entwicklung der Organisationsstrukturen und das fundamentale Umdenken des Rollenverständnisses als Fachausbilder.

Meine Arbeit ist von der Vision getragen, mit den Kollegen, den Auszubildenden und der Ausbildungsleitung die erforderlichen Initiativkräfte freizusetzen, um nicht „Befehlsempfänger“ und „Umsetzungsinstrument“ von theoretischen gesellschafts- oder wirtschaftspolitischen Vorgaben zu sein, sondern durch Eigeninitiative zu Mitgestaltern der eigenen Lebenswelten und des Gemeinwesens zu werden.

siehe Anlage 2 / siehe Anlage 3 / siehe Anlage 4

Aus der Darstellung des Praxis- und Forschungsfeldes wird ersichtlich, dass diese thematische Auseinandersetzung bei Voith eine lange Tradition hat und die Geschäftsleitung eine vorbildliche Haltung zum Stellenwert der Berufsbildung einnimmt. Auf dem Weg der verstärkten pädagogischen Gewichtung des Ausbildungsalltags waren die Reflexionen und Bewertungen einzelner Entwicklungsschritte zweier Kommissionen von besonderer Bedeutung für die Steigerung der Motivation und die Planungen der weiteren Prozesse:

1. Die Verleihung eines Initiativ-Sonderpreises für Aus- und Weiterbildung 2002 durch die Otto-Wolff-Stiftung, des Deutschen Industrie- und Handelskammertages und der Wirtschaftswoche am 25. Juni 2002 in Berlin. Thema der Preisschrift: „Entwicklungsbezogene und individuelle Förderung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf als Voraussetzung für eine Arbeitsplatz- und Ausbildungsreife“.
2. Die Auseinandersetzung im Rahmen des Projektes „Corporate Cultural Responsibility“ des Siemens Arts Programms in Kooperation mit der Freien Universität Witten/Herdecke (WS 2003/2004), das zu der Veröffentlichung mit dem Thema führte: Voith AG - Kunst und Kultur als Bestandteil der Ausbildung am Standort Heidenheim“.

In der Darstellung der verschiedenen Aktivitäten wird deutlich, dass die Veränderung der Funktionen der Fachausbilder/Lernbegleiter und Lehrkräfte die Entwicklung weiterer Teilbereiche der Berufsbildung Voith auslöste. Die Organisation befindet sich in der Konsolidierungs- und Vereinfachungsphase in der auf der Metaebene die Lenkung des Bewusstseins der Kollegen und der Führungskräfte auf die Zusammenhänge der Teilbereiche und des eigenen Rollenverständnisses im Verhältnis zu den Notwendigkeiten und realen Aufgaben einer zeitgemäßen Berufs(aus)bildung wichtige Voraussetzungen für die gemeinsame Initiative waren, über die Lernschritte einer Lernenden Organisation zukünftig eine Lernende Gemeinschaft werden zu können. Meine Aktivitäten orientierten sich an den Visionen einer Neugestaltung der Zusammenarbeit in der Berufsbildung als einem „Übungsfeld“ des Wirtschaftslebens, die eine individuelle Gemeinschaftsfähigkeit jedes Einzelnen voraussetzte, die hierarchische Strukturen in Frage stellte und die auf den Grundsätzen der Freiwilligkeit und Kooperation aller Beteiligten für die Gestaltung

von Prozessen gebaut sein sollte. In diesem Sinne ging es stets um die Formulierung von gedanklichen und „geistigen“ Ideen durch die Fachausbilder, die Strukturen, Arbeitsmethoden und Lerninhalte in Frage stellten, um eine Verringerung der Institutionalisierung zu initiieren und einen strategisch-didaktischen Prozess ermöglichen, der die pädagogische Dimension in der Berufsbildung akzeptierte und als konkrete Handlungsverpflichtung erkannte. In den einzelnen Bereichen sollten die festen Strukturen von sozialen Prozessen abgelöst werden, um der Verwirklichung einer aktiven, sich selbst bestimmenden und sich ständig transformierenden „Organisation“ näher kommen zu können. Es ging mir um die Suche nach Möglichkeiten Weiterentwicklung der demokratischen Errungenschaften, die weder im Ausbildungsalltag noch im Berufsleben selbstverständlich gelebt wurden. Ziel war die Förderung von individuellen Fähigkeiten und das Zulassen der Vielfalt, um daraus in der Gemeinschaft Lösungen für die kleinen und großen Problemstellungen unserer Zeit zu finden.

Mir war von Beginn der gedanklichen Initiative an bewusst, dass ein Umgestaltungsweg in diese Richtung einen begleiteten Schulungsweg der Fachausbilder erforderte, um eine kreative Gemeinschaftsbildung als Voraussetzung für die kreative Organisationsgestaltung zu erreichen. Die dargestellten Problemfelder aus der Analyse- und Diagnosephase bis 1999 waren für die Argumentation hinsichtlich des Entwicklungsbedarfs und der Planungen wichtig; sie wurden selbstverständlich seit 1999 aus Gründen der Aufgabenerweiterungen oder Erkenntnissen und Erfahrungen aus einzelnen Entwicklungsschritten überarbeitet.

1.2 Selbstbestimmung und Berufsbildung

„Erkenne dich selbst“
(Anweisung über dem Eingang
des Heiligtums von Delphie)

Den gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussionen liegt ein soziogenetisches Menschenbild zugrunde. In diesem wird das Denken von vordergründigen Kausalitäts- und Funktionalitätsprinzipien beherrscht, die unterstellen, dass bei definiertem Input ein berechenbarer Output zu realisieren sei. Der Mensch wird zum gestaltbaren Modell.

Diesem reduktionistischen Menschenbild entgegengesetzt gibt es ein ganzheitliches Menschenbild, in dem der Mensch als sich selbst gestaltendes Körper-Seele-Geist-Wesen angesehen wird, das die Potenz seiner Weiterentwicklung ein Leben lang behält: der Mensch als ewig Werdender. Ausbildungskonzepte stehen diesem Menschenbild in der Regel diametral entgegen. (vgl. Menschenbild des Förderlehrgangs Voith, Private Sonderberufsfachschule, Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme) Dies waren auch meine realen Praxiserfahrungen 1998, obwohl das Konzept der Berufsbildung Voith (gewerblich-technischer Bereich) die Berufs(aus)bildung als Bildung verstand. Dazu kamen die in Fachkreisen andauernden Diskussionen über Innovations- und Entwicklungsbedarf für die Berufsvorbereitenden Maßnahmen und die Ausbildungspraxis. Während meiner Zeit als Wissenschaftlicher Lehrer der betriebseigenen Allgemeinbildung (Kultur- und Sozialkunde für Auszubildende) nahm ich diesbezüglich viele Widersprüche zwischen Theorien, Konzepten und der tatsächlichen Praxis wahr. Mein Aufgabenfeld umfasste die Förderung der Selbstbestimmung und Weltoffenheit, der allgemeinen Persönlichkeitsbildung und der Kreativität von gewerblichen Auszubildenden. Wie konnte Selbstbestimmung erlangt und gefördert werden fragte ich mich? Ich erinnerte mich der Theorien des Humanismus und der geistesgeschichtlichen Bewegung, die die Ursachen für moralisches Handeln im Menschen selbst fanden. Der Humanismus gab mir allerdings keine Handlungsanweisungen, sondern war ein theoretisches Konzept vom Menschen, das ihren Ursprung in der antiken Philosophie fand. Schnell erkannte ich, dass Persönlichkeitsbildung als Bildungsziel ein ganzheitlich bestimmtes Menschenbild voraussetzte und die Anwendung bevorzugter Umgangsformen und Lernmethoden erforderte. Das wichtigste Instrument war die Reflexion, wie meine Erfahrungen zeigten (vgl. das entwickelte Konzept des Beurteilungssystems der Berufsbildung Voith - Begleitmaterial, die Auswertungen der begleiteten Projekte und Lernabschnitte seit 1999 - Forschungsbericht). Ziel waren Kollegen und Auszubildende, die selbst bestimmt handeln und mit der (auch heute laut geforderten, doch oftmals missverstandenen) Freiheit

umzugehen wussten, weil sie sich durch ein starkes Ich auf sich selbst verlassen konnten.

Mit dem Bildungsziel Selbstbestimmung war ein hoher Anspruch verbunden, der in Beruf und Gemeinwesen den häufig erlebten Eigenwahrnehmungen von Fremdbestimmung und Einflusslosigkeit entgegenstand. Selbstbestimmung ist vor allem durch das innere Erleben gekennzeichnet, durch die Urheberschaft des eigenen Handelns, der Fähigkeit zur Intersubjektivität mit anderen Menschen und dem Tragen der Verantwortung für das eigene Handeln.

Das didaktisch-methodische Handeln war für die Auszubildenden während der Ausbildungszeit nahezu ausschließlich an fachlichen (kognitiven und handwerklichen) Lerninhalten orientiert, während die emotionale Entwicklung zu wenig Beachtung fand (Anmerkung: Trotz betriebseigenem allgemeinbildenden Unterricht in Kultur- und Sozialkunde und Kunst). Wie sollten die von der Personalleitung und Vertretern der Berufspraxis geforderten sozialen und methodischen Kompetenzen entwickelt werden?

„... Offenheit im Geiste und in Beziehungen und Vertrauen in andere Menschen werden nicht in erster Linie mit dem Verstand durch ein umfangreiches Faktenwissen erlernt, sondern sind Resultat von Erfahrungen, die Menschen über Interaktionen mit ihren Beziehungspartnern im Laufe ihrer Entwicklung machen“ (Wieczorek-Schauerte, 2000, S. 3). Nimmt man diese Aussage als Prämisse, ist didaktisches Handeln unmittelbar an ein Beziehungsangebot gebunden, das von den Fachausbildern/Lernbegleitern, der Ausbildungsleitung und den Pädagogischen Mitarbeitern über eine entsprechende Haltung im Alltag ausgehen musste (v. a. denke ich an gemeinsame Werte, Leitlinien, ...). "In der neuen psychoanalytischen Selbstpsychologie existiert kein autonomes Selbst, das Selbst entsteht in der Interaktion mit anderen und es entwickelt sich lebenslang über eine wohlwollende Spiegelung innerhalb von Beziehungen weiter" (Wieczorek-Schauerte, 2000, S. 3f). Für die Gestaltung eines fruchtbaren Lern- und Arbeitsklimas mussten in diesem Verständnis die Fachausbilder/Lernbegleiter und Lehrkräfte verantwortlich werden, deren Aufgabe es werden musste durch Beobachtung und Reflexionen entsprechende Konsequenzen anzuregen (vgl. die Auswertung der begleiteten Vorbereitungszeit auf die Zusatzprüfung zum Hauptschulabschluss von Teilnehmern des Förderlehrgangs Voith). Dies bedurfte wiederum entsprechender Kenntnisse über psychologische Prozesse bei Einzelpersonen und Gruppen, die in begleiteten Reflexionen besprochen werden konnten (vgl. Entwicklungs- und Lernprozess durch gemeinsame Meetings der Fachausbilder und Päd. Mitarbeiter). Mein Entwicklungsinteresse der Berufsbildung Voith orientierte sich an der Vernetzung der persönlichen Sozialisierungserfahrungen aller am Ausbildungsprozess Beteiligten mit den Bildungsinhalten (Fachausbildung); dies war wesentliche Voraussetzung zur Förderung der Persönlichkeitsbildung, wie es in den modernen Konzepten zur Berufs(aus)bildung inzwischen häufiger propagiert wird (vgl. Konzeption der Berufsbildung Voith). Mein Erkenntnisinteresse 1998 war auf die Frage bezogen, wie im Ausbildungsalltag das Selbst der Auszubildenden dahingehend gestärkt werden konnte, dass das angestrebte Bildungsziel Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung verwirklicht würde? (u. a. Vertrauen in andere Menschen, Empathie, Urteilsvermögen, geistige Freiheit, vgl. Kohlberg, 1997).

Im Unterricht Kultur- und Sozialkunde wendete ich zu dieser Zeit zur differenzierten Betrachtung zeitgeschichtlicher Themen häufiger die Methoden des Dialogs und des Zwiegesprächs an, um die Jugendlichen im verbalen Ringen mit mir und miteinander zum selbstständigen differenzierten Denken anzuregen und sie auf den Weg zu führen, ihre vielfachen Vorurteile in Frage zu stellen.

Sokrates entwickelte die Methode des Zwiegesprächs, um Erkenntnis und Weisheit (wird in der Psychologie heute mit Ich-Stärke umschrieben) zu erreichen. Er ging davon aus, dass jeder Mensch Erkenntnis schon in sich trage, basierend auf der Vorstellung der Pythagoreer von der Seelenwanderung, wo der Mensch aus seinen früheren Leben viele Erfahrungen mitbringt. Sokrates oberstes Ziel war, „... dass die Seele so gut als möglich werde“ (Platon, 1973, S. 10ff, S. 59ff).

In Platons Vorstellung hat Erziehung und Bildung die wichtige Aufgabe, Menschen zum

selbstständigen Denken anzuregen (vgl. Text in Menon, indem Sokrates durch geschicktes Frage einen Knaben zum Denken anregt, die Erinnerung wachrüttelt und den Wissensdrang auslöst) (Nestle, 1973, S. 59ff.) Der Unterricht bei Sokrates war ein dialektischer Prozess, ein Zwiegespräch, ein gemeinsames Streiten zwischen Lehrern und Schülern.

Zur Vorbereitung des in dieser Arbeit beschriebenen Entwicklungsganges der Berufsbildung Voith ließ ich mich auf das Abenteuer ein, als Lernender und Suchender neue Wege für die Berufsbildung entdecken zu wollen, die nicht an gesellschaftliche oder betriebliche Konventionen gebunden waren, sondern einzig dem Urteil der Vernunft stand halten mussten. Meine Idee war Wege zu suchen, die den einzelnen Menschen in den Mittelpunkt des Interesses rückten und die umfassende Entfaltung jeder einzelnen Persönlichkeit als Voraussetzung zur Gestaltung des Gemeinschaftslebens und Entwicklung der fachlichen Fähigkeiten zum Ziel haben. Ich erinnerte mich an die Theorie von Jean Jaques Rousseau (1712-1778), wonach man den Kindern und Jugendlichen nur gute Lebens- bzw. Lernbedingungen zu schaffen braucht, um sie zu guten Menschen „werden zu lassen“. Konnte ich Ansätze für das Entwicklungsvorhaben der Berufsbildung finden? Sein Ideal ist der schlaue, gute Wilde, der über eine natürliche Urteilskraft verfügt und selbst bestimmt handelt. Vor allem Rousseaus Einstellung bezüglich der Zurückhaltung der Erwachsenen (Lehrer, Erzieher) hat die humanistische Psychologie und Pädagogik bis heute stark beeinflusst und war auch für meine Präferenz in der Methodenwahl eine wichtige Orientierungshilfe (v. a. Projektorientierung, offene Aufgabenstellungen). Seine Methoden waren verstärkt auf die individuelle Entwicklung gerichtet und weniger an gesellschaftlichen und sozialen Zusammenhängen orientiert. Doch macht das Gemeinwesen (die Gesellschaft) Erziehung nicht erst notwendig? Ist neben der Stärkung der Individualität (Persönlichkeitsbildung) die Bildung der sozialen Fähigkeiten als Voraussetzung des Zusammenlebens und -arbeitens nicht ein wesentlicher Teil meiner Aufgabenstellung? Die Interaktion zwischen Ausbildern ("Erziehern") und Jugendlichen hat eine entscheidende Funktion im Ausbildungsgeschehen. Nach meinen Ideen hat der Ausbilder die Aufgabe sich in die Bedürfnisse der jungen Menschen einzufühlen (vgl. Ausführungen zum ethischen Individualismus und dem Dialogverständnis) und die Entwicklungsgänge zu unterstützen durch persönliche Urteile (vgl. den Reflexionsgrundsatz beim Lernziel- und Reflexionsbogen) und unmittelbare Begleitung. Die Jugendlichen nach den eigenen Vorstellungen und Erwartungen zu formen, bzw. sie "zu zwingen", wie ich es immer wieder in der Ausbildungspraxis erlebte war sicher ein falsches Verständnis der Aufgaben als Fachausbilder/Lernbegleiter.

Wichtige Anregungen erhielt ich auch von Immanuel Kant (1724-1804), der die Vernunft als Leitlinie für die Handlungen des Menschen ansieht. In seinem Verständnis bedarf es besonders bei der moralischen Bildung am meisten Unterstützung, um die Kinder und Jugendlichen entsprechend führen zu können. (vgl. Kant, 1996, S. 36). Für die (Aus)Bildung junger Menschen bedarf es nach Kant einer besonderen Zuverlässigkeit durch Fachausbilder/Lernbegleiter und Päd. Mitarbeitern. Für ihn ist die Förderung des moralischen Charakters zum Aufbau des Pflichtgefühls gegen sich selbst und gegenüber der Gemeinschaft von besonderer Bedeutung. Es bedarf der Vernunft, um sich Pflichten und Gesetze zu schaffen. Moralisch gut kann der Mensch nur über die Tugend werden, d. h. indem er sich einem gewissen Selbstzwang auferlegt. Der Fachausbilder/Lernbegleiter hat demnach in der Ausbildungspraxis die Aufgabe, die Würde, Tugendhaftigkeit und Selbstschätzung beispielhaft zu verkörpern. "Habe Mut, dich deines Verstandes zu bedienen" könnte durchaus eine zeitgemäße Maxime in der Berufsbildung sein, Mut Entwicklungen von Modeströmungen, herrschenden politischen Meinungen und gesellschaftlichen Kräften zu reflektieren und zu durchdenken. Kant ging es um die Selbstaufklärung in Freiheit, um die eigene Einsicht des Menschen durch gegenseitige Inspirationen und Diskussionen der Wahrheit näher zu kommen (vgl. Konzept der Kultur- und Sozialkunde). Die Forderungen der Aufklärer nach Gedanken-, Rede- und Meinungsfreiheit sind (neben der Pressefreiheit) in die Verfassungen moderner Demokratien eingeflossen. Für die Entwicklungsgedanken machte ich mir vielfache Überlegungen, wie eine moderne Berufsbildung die genannten Grundrechte des Menschen im Alltag lebendig werden lassen könnte (vgl. u. a. die Grundgedanken des Lernziel- und Reflexionsbogen, die Projekt- und Theaterpräsentationen)?

Für Wilhelm Humboldt (1767-1835) war Bildung "der Weg des Individuums zu sich selbst" (Gudjons, 1995, S. 92). Sein Anliegen war gegen die Vereinnahmung und gegen eine Erziehung zur Untertanenmentalität gerichtet. "Es war allein die Kraft der Bildung, die den Menschen zur Selbstbestimmung, auch zur politischen, befähigen sollte", (Gudjons, 1995, S. 94). Er betont, dass Bildung nicht zu trennen sei von Sozialisation und eine Bildungstheorie nur sinnvoll erscheint, wenn sie auch die Faktoren von Bildung durch Leben und Umgang mit einbezieht (vgl. Humboldt, Theorie der Bildung des Menschen). Für eine an Bildung orientierte Berufsbildung bedeutet menschliche Bildung (Humboldt) den Erwerb und die Übung von Fähigkeiten (Reflexionen), die Kenntnisse über sich selbst (Ich), die Mitmenschen (Du) und die Soziale Umgebung verbindet.

Theodor W. Adorno (1903-1969) konnte sich eine „verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen“ (Adorno, 1971, S. 107). "Wer innerhalb der Demokratie Erziehungsideale vertritt, die gegen Mündigkeit also gegen die selbstständige bewusste Entscheidung jedes einzelnen Menschen gerichtet sind, der ist antidemokratisch, auch wenn er seine Wunschvorstellungen im formalen Rahmen der Demokratie propagiert. Die Tendenzen, von außen her Ideale zu präsentieren, die nicht aus dem mündigen Bewusstsein selber entspringen, oder besser vielleicht: vor ihm sich ausweisen, diese Tendenzen sind stets kollektivistisch-reaktionär" (Adorno, 1971, S. 107).

Adorno wandte sich gegen die Menschenformung von außen. Für ihn war Erziehung (Bildung) die "Herstellung eines richtigen Bewusstseins" (vgl. Adorno, 1971). Über diese Textstelle dachte ich im Zusammenhang mit der Praxis der Berufsbildung lange nach. Als Aufgabe einer zukunftsorientierten Berufsbildung galt es, die jungen Menschen mit der Dialektik von Individualität und Anpassung zu konfrontieren und sie auf ein Leben mit diesem Widerspruch vorzubereiten.

Auf dem Hintergrund der Auseinandersetzungen meiner Praxiserfahrungen 1998/99 mit den Ansprüchen des Konzeptes der Berufsbildung Voith und theoretischen Grundlagen machte ich mich als Suchender auf den Weg Mitstreiter zu aktivieren, um gemeinsam verschiedene Entwicklungsschritte und Reformen theoretisch zu erschließen und praktisch umzusetzen. Die Ziele orientierten sich anfangs an den Ansprüchen die Ausbildungspraxis als Bildungsprozess zu gestalten und die Selbstbestimmung der Auszubildenden zu fördern. Im Laufe der Zeit erweiterten sich die theoretischen Grundlagen, die neben den Reflexionen und Ableitungen aus den Forschungsergebnissen die praktischen Entwicklungsschritte verschiedener Bereiche der Berufsbildung Voith bedingten und die Zielrichtung entsprechend erweiterten. War bei mir Anfangs das Thema der individuellen Selbstbestimmung im Vordergrund rückten die Möglichkeiten der Schaffung einer Lernenden Organisation mit der Zielrichtung eine Lernende Gemeinschaft zu werden immer mehr in den Mittelpunkt meines Interesses.

Meine Aufmerksamkeit war dabei von Anfang an auf die Rolle der Fachausbilder/Lernbegleiter und der Lehrkräfte gerichtet, da sie als menschliches Vorbild und Beziehungspartner für die Jugendlichen und Kollegen, als Gestalter von entsprechenden Lebens- und Lernbedingungen, zur gegenseitigen Inspiration und Reflexion von Lernphasen eine Schlüsselfunktion in der Berufsbildung einnahmen.

2. Beziehungsbereiche der Berufsbildung Voith, 1999 (siehe Anlage 5)

3. Forschungskreis (siehe Anlage 6)

4. Das Praxisfeld

4.1 Das Unternehmen Voith

Die Firma Voith wurde 1867 gegründet. Aus den Anfängen, einer Schlosserei im schwäbischen Heidenheim entwickelte sich ein Unternehmen, das heute zu den

führenden Herstellern von Papiermaschinen sowie Turbinen und Generatoren zur Wasserkraftnutzung geworden ist. So erfolgt ein Drittel der weltweiten Papierproduktion auf Maschinen von Voith, und auch bei einem Drittel der Energie, die weltweit aus Wasserkraft gewonnen wird, sind Turbinen und Generatoren des Gemeinschaftsunternehmens Voith Siemens Hydro Power Generation beteiligt. Schon relativ früh erkannte man bei Voith die Bedeutung der Internationalisierung des Geschäfts: Der Sohn des Firmengründers, Friedrich Voith, knüpfte bereits Ende des 19. Jahrhunderts Geschäftsbeziehungen nach den USA und Kanada, die unter anderem dazu führten, dass Voith die Turbinen für das Kraftwerk an den Niagarafällen lieferte. Die erste Auslandsniederlassung wurde 1903 in Österreich gegründet, um den österreichisch-ungarischen und russischen Markt zu erschließen. Mittlerweile ist die Voith AG ein globales Unternehmen mit über 60 Produktionsstandorten und nahezu 200 Service- und Vertriebsstandorten in Europa, Nord- und Südamerika, Afrika und Asien. Neben Papiermaschinen, Turbinen und Generatoren stellt Voith hochmoderne Antriebssysteme für Schiffe, Schienen- und Straßenfahrzeuge her und ist auch im Service- und Dienstleistungssektor vertreten. Die Voith Gruppe beschäftigt weltweit 24.000 Mitarbeiter, davon über 13.000 in Deutschland. Als Familienunternehmen, das über Generationen hinweg stark von einzelnen Persönlichkeiten geprägt wurde, zeichnet sich Voith durch Stabilität und kontinuierliche Pflege bestimmter Werte und Grundsätze aus. (Werte sind dabei das wichtigste Element beim Aufbau einer Unternehmenskultur und verbinden den Einzelnen mit der Gesellschaft. Mit den Werten legt eine Gesellschaft fest, welchen Beitrag und welches Verhalten sie von den Einzelnen zum Nutzen der Gesellschaft (bzw. Voith-Gemeinschaft) erwartet; u. a. ist Vertrauen Grundlage aller Aktivitäten, wobei der Blick auf die Kunden (Excellence), das Ergebnis (Effizienz) und die Mitarbeiter (Esprit) gerichtet ist. "Wir wollen, dass qualifizierte und hoch motivierte Fachkräfte ihr ganzes Wissen und all Ihre Fähigkeiten in einer Lebensstellung bei Voith einsetzen", heißt es bzw. bei Voith. Der Slogan "Engineered reliability prägt das Image und gibt der Marke Persönlichkeit. "Er stellt den Zusammenhang zwischen Marke, Produkt und Leistung her" (aus: Intranet, www.corporatedesign.voith.de, Stand: 8.10.2003).

4.2 Die Berufsbildung Voith in Zahlen

Mit Beginn des neuen Geschäftsjahres im Oktober 2004 haben 226 junge Menschen einen Ausbildungsvertrag mit dem Heidenheimer Maschinen- und Anlagenbauer abgeschlossen. Voith bildet 100 % über dem eigenen Bedarf aus.

Stand: 04-10-01

<u>Ausbildungsberufe:</u>	1. AJ	2. AJ	3. AJ	4. AJ	gesamt	
Industriemechaniker	16	16	20	10	62	
Fr. Maschinen- und Systemtechnik (IM)						
Konstruktionsmechaniker	2	3	3	1	9	
Fr. Metall- und Schiffbautechnik (KM)						
Zerspanungsmechaniker	}	3	2		5	
Fr. Drehtechnik (ZMDR)						
Zerspanungsmechaniker		6	5	4	4	19
Fr. Frästechnik (ZMFR)						
Fräser		1			1	
Technische Zeichner (TZ)	12	10	10		32	
Technische Zeichner (TZ) Umschüler			1		1	
Elektroniker für Betriebstechnik (EfBT)	3				3	
gewerblich / technisch	36	38	40	15	132	
Industriekaufmann-/frau / Versicherungskauf.	6	4	2		12	
Kauffrau für Bürokommunikation	7	8	7		22	
Industriekaufmann-/frau - LZH			1		1	
kaufmännisch	13	12	10		35	
Dipl.-BW - Industrie (BA)	5	5	5		15	
Dipl.-Wirtschaftsinformatik (BA)	1	1	2		4	
Dipl.-BW - Medien (BA)		1	1		2	
Dipl.-Ing. - Konstruktion (BA)	9	10	8		27	
Dipl.-Ing. - Fahrzeugtechnik (BA)		1	1		2	
Dipl.-Ing. - Int. Management (BA)						
Dipl.-Ing. -Engineering (BA)						
Dipl.-Ing. - Informationstechnik (BA)	1				1	
Ulmer Modell (FH Ulm)	2	3			5	
Dipl.-Ing. Papiertechnik	2				2	
BA / FH	20	21	17		58	
Voith Gastro	2	2			4	
Voith-Auszubildende insgesamt	71	73	67	15	226	
Fachinformatiker/-in	1	1	1	2	5	
Systemkaufmann/-frau		1			1	
Systemelektroniker/-in	1	2	2		5	
Informationskauffrau	1				1	
Summe ditis	3	3	3	2	12	
Summe Voith-Azubis inkl. ditis	74	76	70	17	238	
Ausbildungsverbund (VRVG u. Fremdfirmen)	13	2	5	7	27	
Sonderberufsfachschule	26				26	
BvB	24				24	
Ausbildungsring (IHK) inkl. BÜKO	1		2		3	
BBQ Start 2000plus (VOHD)	1	2	3	2	8	
Externe Auszubildende insgesamt	65	4	10	9	88	
Summe total	139	80	80	26	326	

4.2.1 Die (Aus-)Bildungsphilosophie - Verbindung von Denken und Tun, Lernen und Arbeiten, Üben und Produzieren

"Durch das Schalten und Walten in Freiheit werden bei den Jugendlichen schöpferische und schlummernde Kräfte geweckt, die ein gesundes Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen entstehen lassen" (Voith, 1960, S. 393f).

Die Qualifikation der Mitarbeiter, die hohe fachliche Kompetenz der Ingenieure und Facharbeiter waren für das Technologieunternehmen Voith schon in den Anfängen besonders wichtig: Technologieführerschaft und zuverlässig hohe Qualität der Produkte sicherten bereits im 19. Jahrhundert den Aufstieg des Unternehmens.

Die spezifische Bildungsphilosophie die im 1965 erbauten Ausbildungszentrum als Ideal gilt, geht auf Hanns Voith zurück, der in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg das Unternehmen leitete und die Visionen, bzw. Ideen "für das Ausbildungsgeschehen hauptsächlich entwickelte. Bis heute nimmt die entwicklungsbezogene und am Individuum orientierte Förderung der Jugendlichen einen hohen Stellenwert ein. Hanns Voith erkannte schon in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts eine "Bildungslücke" bei den Schulabgängern, die bei Voith eine "Lehre" begannen. Deshalb ... "haben einige Werke in der BRD, zu denen wir auch gehören, einstweilen zur Selbsthilfe gegriffen und versuchen, die Bildungslücke dadurch zu schließen, dass sie den Lehrlingen zusätzlich in den ersten Jahren allgemeinbildenden Unterricht mit Betonung des Künstlerischen erteilen lassen, z. B. durch Zeichnen, Holzschnitzen und Modellieren, wozu auch ein theoretischer Unterricht tritt. Dies schließt wenigstens einen Teil der Bildungslücke und vermittelt Kenntnisse vom deutschen und europäischen Kulturgut" (Voith, 1960, S. 393f).

4.2.2 Künstlerischer Unterricht und Kultur- und Sozialkunde zur Bildung und individuellen Förderung der Persönlichkeiten

Die Anregung und Weckung der schlummernden schöpferischen Kräfte zur Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen war der Leitgedanke des anthroposophisch orientierten Unternehmenslenkers, der auch heute wesentlicher Bestandteil der Ausbildungskultur am Standort Heidenheim ist. Zusätzlich zur üblichen Fachausbildung der jungen Industrie-, Zerspanungs- und Konstruktionsmechaniker, Technischen Zeichner und Teilnehmer des berufsvorbereitenden Jahres (Förderlehrgang Voith, Private Sonderberufsfachschule und Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme) gehören deshalb ästhetisch-künstlerische Angebote, Kultur- und Sozialkunde und fach- bzw. gruppenübergreifende Projekte als fester Bestandteil zum Lernangebot.

Projekt- und am Einzelnen orientierter Unterricht, der ästhetische, kulturelle und soziokulturelle Fragen in den Mittelpunkt stellt, künstlerische Betätigung wie Malen und Modellieren, Theaterspielen und Aktionen, in denen Azubis ihr eigenes Lernumfeld ästhetisch und funktional von der Planung bis zur Realisierung (mit)gestalten und die Verzahnung von Persönlichkeitsbildung und Fachausbildung stehen für die gezielte Förderung von Zusatzqualifikationen (u. a. Kreativität, wahrnehmungsgebundenes Urteilen, Selbstbestimmung/Selbstverwirklichung und Flexibilität). Dieser Bereich zeichnet die Ausbildung der gewerblichen und technischen Auszubildenden am Stammsitz der Voith AG in Heidenheim aus. Das Konzept, Kunstunterricht und Kulturprojekte in den Ausbildungsalltag zu integrieren, wird hier seit Jahrzehnten mit sichtbarem Erfolg praktiziert: Die Erfahrungen von Voith zeigen, wie stark Schlüsselqualifikationen (Kommunikationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Methodik, Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit) verknüpft sind und wie sehr Auszubildende auch persönlich von diesen Erfahrungen profitieren können (vgl. Forschungsergebnisse und -bericht).

Die Orientierung an der Bildung von Fähigkeiten (u. a. Methoden und Kreativität) wuchs aus den bis 1999 gemachten Erfahrungen die deutlich machten, dass im Hinblick auf die technischen, wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen Kenntnisse schnell veralteten und Fertigkeiten immer weniger gefragt waren, während sich persönlichkeitsorientierte

Qualitäten eher eigneten, die unvorhersehbaren Änderungen von (fachlichen) Anforderungen zu bewältigen.

4.2.3 Ausbildung als „Bildung,, - Aufbruchstimmung und Veränderungswille

In diesem Zusammenhang haben sich dabei im Verlauf der Jahrzehnte die pädagogischen und didaktischen Ansätze ständig weiterentwickelt, wobei seit 1999 eine radikale Veränderung der theoretischen Blickrichtung diskutiert wurde, die seitdem nach Umsetzung in Konzepte und didaktischer Alltagsgestaltung strebt. Über Schlüsselqualifikationen, die "Human Resources" wird seitdem mehr gesprochen denn je. Ich nehme die Forderungen der Verantwortlichen aus der Betriebspraxis wahr, dass die Fachkräfte der Zukunft einer umfassenden Bildung bedürfen, um den Herausforderungen im internationalen Wettbewerb gewachsen zu sein (Stichworte: Internationalisierung, Weltmärkte). Die Berufsbildung Voith war allerdings seit Bestehen ein Wegbereiter moderner Ausbildungsgestaltung und offen für neue Lernwege. Die gegenwärtigen Ideen, Visionen und Gedanken sind jedoch fundamentaler und erfordern radikalere Veränderungen, da der Blick zielgerichtet auf die Bildung und individuelle Förderung der Persönlichkeiten gerichtet ist, um kulturelle und soziale Zukunft gestalten zu lernen. Ich bin überzeugt, dass über den Weg Ausbildung als "Bildung" zu gestalten, hoch qualifizierte und motivierte Fachkräfte auf das Berufsleben vorbereitet werden (Hypothese). Der Auftrag an die Berufsausbildung heute ist nicht mehr die Vorbereitung auf einen Beruf, sondern auf ein Berufsleben - das tätige Begreifen der Welt ist so verstanden die erweiterte Aufgabe. Bildung auf Vorrat ist kein Rezept mehr. Die Eintrittskarte für den beruflichen Erfolg ist die Verzahnung bzw. Integration von zweckorientierter Fachausbildung in die zweckfreie Bildung, sprich "Allgemeinbildung" (Hypothese). Die Vorbereitung auf Kernaufgaben steht im Mittelpunkt: Team-, Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit, sowie Veränderungs- und Methodenkompetenz. Trotz der theoretisch längst vollzogenen inhaltlichen Durchdringung (siehe die Forderungen der Berufswelt, die beschlossene Neuordnung der gewerblichen Berufe und der damit verbundenen Veränderungen der Prüfungsordnungen) sind in der Praxis des deutschen Bildungs- und Ausbildungswesens "allgemeinbildende" und "berufsbildende" Institutionen klar getrennt. Sie haben unterschiedliche Lernziele und folgen verschiedenen didaktischen- und methodischen Prinzipien. Eine zentrale Frage während des Forschungszeitraums war: Wie ist kulturelles Wissen, d. h. wie sind die immateriellen Dimensionen von Ästhetik, Kunst und Kultur, Motivation und ethischem Individualismus, ihre Ideen, Werte, Wünsche und Informationen (Ausdifferenzierung von Wahrnehmung und Bewusstsein, Persönlichkeitsbildung, ... bis zur Urteilsfähigkeit), in die fachspezifische (z. B. Berufsausbildung), bzw. pädagogische Praxis als Fundamentalkategorien zu installieren? Der beschriebene Wandel verlangt von allen Beteiligten mehr Breite und Flexibilität. In einer zeitgemäßen Berufs(aus)-bildung geht die Entwicklung von Basiskennnissen und individueller Lernfähigkeit mit der Vermittlung fachlicher Inhalte Hand in Hand, d. h. im Vordergrund steht der Bildungsgedanke: weg von passiver Konsumhaltung zu eigenverantwortlichem Lernen. Dies erfordert Aufbruchstimmung, Beweglichkeit, Veränderungswillen, Offenheit und Motivation der Fachausbilder, bzw. pädagogischen Mitarbeiter, der Ausbildungsleitung und die Akzeptanz und Mitarbeit von betrieblichen Entscheidungsträgern, um Ausbildung als "Bildung" gestalten zu können.

4.3 Ergebnisbericht einer Forschungsk Kooperation der Universität Witten/Herdecke mit dem Siemens Arts Programm, München im Wintersemester 2003/2004

4.3.1 Kunst und Kultur in der Ausbildung bei Voith: Konzept und Projekte

Wenn man das Gelände des Ausbildungszentrums Haintal von Voith betritt, gewinnt man bereits einen ersten Eindruck von den künstlerischen und gestalterischen Aktivitäten, die hier zum Ausbildungskonzept gehören: Da kümmern sich Jugendliche des Förderlehrgangs um ein kleines Gartenareal, das mit Wildpflanzen bestückt und mit Steinskulpturen gestaltet ist und einen so gelungenen Eindruck vermittelt, als würden hier Landschaftsgärtner ausgebildet. An einem Flügel des Gebäudes entsteht eine Terrasse,

die mit ihren Skulpturen und Natursteinarrangements durchaus die Arbeit von Profis vermuten lässt, aber ebenfalls ein Projekt der Förderlehrgangsteilnehmer ist. (Anmerkung: Es waren auch Auszubildende beteiligt). Ausgangspunkt für die Gestaltungsideen und Entwürfe zu solchen Projekten, die bei Voith im Rahmen der Ausbildung unter dem Oberbegriff "Allgemeinbildung" durchgeführt werden, ist der Kunstunterricht (Anmerkung: ... und Kultur- und Sozialkundeunterricht). Dort entstehen nicht nur Zeichnungen, Skulpturen in Metall, Ton und Stein, sondern auch Entwürfe wie der für die geplante Überdachung der Terrassenanlage, die ein Segel über einem leichten, geschwungenen Stahlgerüst tragen wird. Und das, so Manuel Meiswinkel, Bildhauer und 23 Wochenstunden Kunstlehrer für die Voith-Azubis, werde selbstverständlich auch in den eigenen Ausbildungswerkstätten hergestellt. Dieses Prinzip, so sein Kollege Thomas Fritz, der Kultur- und Sozialkunde unterrichtet, gelte für alle kreativen Projekte in der Ausbildung: Alles soll an die eigene Umgebung, das eigene Lernumfeld anschließen und zu einem konkreten, erlebbaren Ergebnis führen. Genauso wenig wie in der Fachausbildung geht es auch in den Bereichen Kunst und Kultur um l'art pour l'art. Der künstlerische Unterricht, theoretisch wie praktisch, schult die Wahrnehmung von Gestalt, Zusammenhang, Konstruktion, so Meiswinkel, alles Fähigkeiten, die die Azubis später im Beruf brauchen werden. Im Planen und Durchführen von Projekten zusammen mit anderen werden soziale Fähigkeiten eingeübt, aber auch Selbstvertrauen gestärkt. Gleiches gilt für die Theaterprojekte, die in der Firma, etwa bei Weihnachts- und Betriebsfeiern, zur Aufführung kommen: Selbstbewusstes Auftreten, Reden vor großen Gruppen, die Fähigkeit, eigene Gedanken zu formulieren, werden hier scheinbar nebenbei eingeübt.

Dass diese pädagogische Auffassung Früchte trägt, davon kann man sich beispielsweise überzeugen, wenn man miterlebt, wie die Voith-Azubis in freier Rede ihre eigenen Projekte vorstellen. Auffallend ist dabei aber auch der Umgang miteinander: aufmerksam, respektvoll und wertschätzend. Eine Haltung im Miteinander, die den traditionellen Voith-Werten entspreche, so Dr. Hermut Kormann, CEO des Konzerns. Er sagt dies bei einem Vortrag mit anschließender Diskussion zum Thema Voith-Werte vor ebenjenen Auszubildenden. Dass sich der Vorstandsvorsitzende eines globalen Unternehmens zwei Stunden Zeit für diesen Anlass nimmt, verweist auf einen weiteren Baustein der Ausbildungsphilosophie in Heidenheim: Die Auseinandersetzung mit der eigenen Unternehmensgeschichte und insbesondere den Kernwerten des Unternehmens ist ein thematischer Schwerpunkt der Allgemeinbildung. So werden in Kultur- und Sozialkunde Themen wie "Wandel der Industriearbeit", "Soziale Marktwirtschaft" am Beispiel der eigenen Firma und der Lebenssituation der Azubis selbst - übrigens auch durchaus kritisch - recherchiert und diskutiert.

4.3.2 Der Förderlehrgang

Seit über dreißig Jahren stellt Voith am Stammsitz in Heidenheim seine Kompetenz in der Ausbildung auch in einem weiteren Zusammenhang zur Verfügung: In Kooperation mit Partnern wie dem Arbeitsamt Aalen und den Förderschulen im Landkreis nimmt das Ausbildungszentrum Haintal jährlich bis zu fünfzig Jugendliche auf, die als lern beeinträchtigt gelten oder keinen Schulabschluss besitzen. Neben mehreren Praktikumsphasen, Bewerbertraining und Vorbereitung auf die Prüfung zum Hauptschulabschluss spielen in dieser Förderung die Projekte der Allgemeinbildung und der Kunstunterricht eine wesentliche Rolle. "Geistige Beweglichkeit, Selbstbewusstsein, Leistungswillen und Weltinteresse" als Elemente einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung sind dabei als Arbeitsschwerpunkte definiert. Auch hier setzt man wiederum bewusst auf "ganze" Projekte: So betreiben die Förderlehrlinge Stehcafé und Kiosk im Ausbildungszentrum - vom Einkauf über Service bis hin zur Abrechnung - quasi in Eigenregie, bauen, bestücken und liefern Geschenkkisten für ehemalige Voith-Mitarbeiter im Rahmen der Aktion "Jung beschenkt Alt" und organisieren den jährlichen "Sport- und Gesundheitstag" bis hin zur Gestaltung der Pokale (Anmerkung: Kooperationsprojekt mit verschiedenen Azubigruppen).

Dass dieses Konzept und die enge Verbindung von Kunst- und Kulturunterricht mit praktischem Handeln erfolgreich ist, lässt sich mit Zahlen belegen, so der Leiter der Berufsbildung Erwin Krajewski: Über zwei Drittel der Absolventen des Lehrgangs schaffen

die Ausbildungsreife - eine Quote, die weit über dem Durchschnitt vergleichbarer Projekte liegt. Und mehr noch: Jedes Jahr übernimmt Voith selbst mehrere dieser Jugendlichen in die Ausbildung.

(siehe Anlage 7 - Der Förderlehrgang Voith 1972 bis 2004)

4.3.3 Wirkungen innerhalb und außerhalb des Unternehmens

Voith erhielt für diese außergewöhnlichen Konzepte in der Ausbildung bereits zahlreiche Anerkennungen und Preise, unter anderem den Initiativpreis Aus- und Weiterbildung 2002 von der Otto-Wolff-Stiftung, DIHK und Wirtschaftswoche.

Ein wesentlicher Vorteil für das Unternehmen selbst liegt sicherlich auch darin, dass Schlüsselqualifikationen wie Kooperationsfähigkeit, Eigenverantwortung, Kreativität und Kommunikationsfähigkeit der Mitarbeiter nicht erst mit dem Einstieg in die eigentliche Berufstätigkeit eingeübt werden, sondern gleichsam vom ersten Tag an Bestandteil der Bildung und Erfahrung im Unternehmen sind. Gleiches gilt für die Vermittlung der Voith-Werte, mit denen sich insbesondere auch der Kunst- und Kulturunterricht in der Ausbildung immer wieder auseinandersetzt. "Kooperation und Vertrauen zwischen den Einzelnen wie zwischen den Abteilungen ist eine Voraussetzung für die Erbringung komplexer Leistungen", so CEO Dr. Hermut Kormann, "und das ist keine reine Organisationsfrage, sondern eben auch eine Haltungsfrage".

Unmittelbar beobachten lassen sich die Wirkungen dieser Ausbildungsphilosophie mit wöchentlichem Kunst- und Kulturunterricht in den ersten beiden Lehrjahren (Anmerkung: nicht im Sinne von Schulunterricht zu verstehen) an den jungen Männern und Frauen selbst und an den Werken, die im Atelier und bei den Projekten entstehen. Das betrifft die Atmosphäre und den Umgang untereinander, und es zeigt sich auch darin, dass viele der Azubis selbst sagen, sie hätten durch solche Projekte Selbstvertrauen gewonnen und ihre kreativen Potenziale erfahren können. So mancher hat dabei auch für sein Privatleben im Gestalten oder Theaterspielen einen neuen Zugang zur Kunst entdeckt.

4.3.4 Zusammenfassung

Unter dem Oberbegriff "Allgemeinbildung" setzt die Voith AG seit über dreißig Jahren in der Ausbildung ihrer gewerblichen Lehrlinge am Standort Heidenheim auf zusätzlichen Unterricht in den Fächern Kunst, Kultur und Sozialkunde.

Lange bevor Begriffe wie "Schlüsselqualifikationen" und "Human Resources Management" die Runde machten, erkannte der damalige Leiter des Unternehmens, Hanns Voith, dass Persönlichkeitsbildung, Verständnis für die eigene Kultur, Kreativität und Entfaltung der eigenen Potenziale für die Mitarbeiter selbst wie für das Unternehmen eine wichtige Quelle des Erfolges und der Stabilität darstellen.

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich auf der Grundlage dieser Philosophie das didaktische und pädagogische Konzept im Zusammenhang mit der Einbeziehung von Kunst und Kultur in die Ausbildung stetig weiterentwickelt. Vernetztes Denken, die Förderung von sozialem Lernen, Selbstständigkeit, Kreativität, Sensibilisierung für offene Prozesse, Urteilsfähigkeit spielen in den künstlerischen und gestalterischen Projekten mit den Azubis als Lernziele eine zentrale Rolle.

Kunst und Kultur als Bestandteil der Ausbildung gewerblicher Lehrlinge bei Voith dienen dazu,

- Kooperations- und Wahrnehmungsfähigkeit, Selbstbewusstsein und Kreativität durch gemeinsame Erfahrungen im künstlerischen und kreativen Gestalten gezielt zu entwickeln,
- über die gemeinschaftliche Durchführung ganzer Projekte im eigenen Lern- und Ausbildungsumfeld Selbstbewusstsein zu geben und Kooperationserfahrungen zu

- ermöglichen,
- die Werte des Unternehmens in konkreten Zusammenhängen zu erfahren und zu reflektieren, nicht nur Fachwissen zu vermitteln, sondern auch die Persönlichkeitsbildung und damit die Employability der jungen Leute zu fördern.

5. Forschungsimpulse - Zeit bis 1999

5.1 Berufsbildung in der Diskussion

Die Ländergemeinschaft verfolgt die Zielrichtung berufliche und allgemeine Bildung in Europa bis zum Jahre 2010 zu einer weltweiten Qualitätsreferenz umzugestalten. In diesem Zusammenhang stehen die Forderungen zur Veränderung an die Berufsausbildung bis zum Jahre 2006 (siehe vertraglicher Auftrag - Art 150 EU-Vertrag). In der Diskussion stehen u. a.

- die Einführung von gemeinsamen Qualitätskontrollen,
- der Europapass,
- die Entwicklung von lernenden Gemeinschaften auf lokalen und regionalen Ebenen.

5.2 Orientierungsmerkmale in der Analyse- und Diagnosephase

5.2.1 Problemfeld 1 - Ausbildung außerhalb realer Arbeitsprozesse

Verschiedene Forschungen kamen zu dem Ergebnis, dass das praktische Lernen in Lehrwerkstätten außerhalb realer Arbeitsprozesse die Ausbildungsqualität mindert und dass "die Herausbildung beruflicher Identität als einer zentralen Grundlage für das berufliche Lernen beeinträchtigt wird" (Rauner, 2003, S. 18).

5.2.2 Problemfeld 2 - Fehlende Ausbildungsreife

Seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurde die Berufsbildung stärker theoretisiert, d. h. eine Steigerung der Integration beruflicher und allgemeiner Bildung fand statt ("Wissenschaftsorientierung jeglicher Bildung"). Komplementär dazu wurde die Orientierung an den beruflichen Arbeits- und Geschäftsprozessen in der beruflichen Grundbildung zurückgedrängt. Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt scheint heute problematisch, wie die Zahlen und Erfahrungen der letzten Jahre bestätigen: Waren es in den 50er Jahren nur 5,2 % der Jugendlichen, die staatliche Angebote der Berufsvorbereitung wahrnahmen, so waren es 1999 bereits 30 % der berufsschulpflichtigen Jugendlichen Westdeutschlands (u. a. Berufsfachschulen, Berufsvorbereitungsjahre (BVJ), (vgl. Reier, 2001), vgl. Berufsbildung Voith: 32 Jahre Förderlehrgang Voith, 1972 bis 2004, ab September 2004 Private Sonderberufsfachschule und Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme für die genannten Zielgruppen).

Das Problem der fehlenden Ausbildungsreife nimmt zu! Es äußert sich in den abgesunkenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als Ausbildungsreife vorausgesetzt werden (vgl. PISA-Studie, steigende Anmeldungen für die berufsvorbereitenden Maßnahmen der Berufsbildung Voith, Ergebnisse von Umfragen bei Bewerber-Informationstreffen der Berufsbildung Voith 2002/2003). Die Zahlen der Frühjahrsumfrage zu Ausbildung und Beschäftigung 2003 des Instituts der dt. Wirtschaft Köln bestätigen diese Entwicklung. Demnach sehen derzeit 82 % der Betriebe ein starkes oder zumindest teilweises Ausbildungshemmnis in der mangelnden Ausbildungsreife (Tabelle 2 - Es besteht ein drastischer Rückgang der Ausbildungsplätze seit den 90er Jahren). Die Unternehmen sehen als wichtigstes Ausbildungsmotiv die Qualifikation der Bewerber (92 %, Tabelle 3). In Deutschland landen allerdings 10 % der PISA-Schüler unterhalb der untersten Kompetenzstufe, d. h. sie sind nicht in der Lage, Informationen in einem Text zu lokalisieren oder einen einfachen Grundgedanken darin zu erfassen. "Damit können hochgerechnet gut 90.000 Jugendliche eines Jahrgangs als nicht ausbildungsreif bezeichnet werden. Zur Risikogruppe müssen auch die hochgerechnet gut 110.000

Jugendlichen eines Jahrgangs gezählt werden, die sich auf Kompetenzstufe 1 bewegen und lediglich mit einfachen Texten umgehen können" (Klös, 2003, S. 4 und Tabellen 2, 3, S. 15f).

Die in der Schule vermittelten Kompetenzen und Orientierungen weichen offenbar immer weiter von den von Seiten der Ausbildungsbetriebe erwarteten Eingangsvoraussetzungen ab, die gegenwärtig allerdings mit ähnlichen strukturellen, konzeptionellen und methodischen Problemen konfrontiert sind. Die Frage stellt sich, ob nicht bewusst Arbeitsplätze für Geringqualifizierte bzw. Ungelernte mit abgesenkten Anforderungen ("Neofordismus") gestaltet werden müssen, um eine bessere Integration (in Arbeitsprozesse, in Gruppen und Gemeinwesen) zu ermöglichen. Wo sollen die offenen Defizite der Jugendlichen korrigiert werden?

Muss dies bereits in der Schule passieren oder muss es ausbildungsbegleitend angegangen werden? Gibt es Möglichkeiten der Kooperation verschiedener Ebenen (v. a. Schule, Ausbildung, Familie, Kindergarten). (vgl. Ergebnisse und Vermittlungszahlen des Förderlehrgangs Voith 1972 bis 2004, Anlage 3)

5.2.3 Problemfeld 3 - Abnahme der Ausbildungspotentiale

Die einzelbetrieblichen Ausbildungspotentiale nehmen durch die begrenzten Geschäftsfelder in einer hoch arbeitsteiligen Ökonomie in der Tendenz weiter ab (vgl. Bauermeister/Howe/Rauner, 2000). Dies bestätigen auch die gegenwärtigen politischen Diskussionen, z. B. um Ausbildungsplatzabgaben.

5.2.4 Problemfeld 4 - Strukturelle, konzeptionelle und methodische Probleme

Die Erfahrungen zeigen, dass gelernte Kenntnisse (u. a. durch die Vermittlung von ausführenden Tätigkeiten, system. Vermittlung von Grundfertigkeiten, Orientierung an vorgefertigten Lehr- und Ausbildungsplänen) relativ schnell vergessen werden, während gelernte Fähigkeiten relativ beständig bleiben! Moderne Berufsbilder sind entwicklungs- und anwendungsoffen zu normieren, um eine Erhöhung der Gestaltungsmöglichkeiten zu erreichen (Forderung: Rücknahme der verordneten Spezialisierung und Einführung von Kernberufen - vgl. Entwicklung durch Neuordnungen der gewerblichen Berufe mit dieser Zielrichtung ab September 2004). Diese Sichtweise fördert die Umsetzung von Konzepten, die auf das Prinzip der Exemplarizität und der konkreten Einbeziehung der jeweiligen Geschäftsfelder in die Berufsausbildung baut. Zur Bewältigung der unvorhersehbaren Änderungen von persönlichen und fachlichen Anforderungen rücken Fähigkeiten der Persönlichkeit (1), der Methodik (2) und der Kreativität (3) als Schlüsselqualifikationen in den Mittelpunkt der Ausbildungszeit. Die dafür notwendigen Strategie- und Konzeptentwicklungen zur Verbesserung des Bildungs-, Aus- und Weiterbildungssystems bedürfen der professionellen Gestaltung und v. a. der Umsetzung. (vgl. dazu eine internationale Untersuchung, die zeigt, dass die kritische Durchleuchtung der Personalarbeit in Deutschland (Evaluierung) weniger konsequent betrieben wird und in den Unternehmen vergleichsweise schlechter positioniert ist als in anderen Ländern (d. h. sie ist weniger häufig in der Geschäftsleitung verankert und seltener in Strategieentwicklungen eingebunden, vgl. Internat. europ. Untersuchung von Herrn Wolfgang Weber). Eine Konsequenz daraus ist, dass Ausbildung bzw. Ausbildungsplätze (vgl. gegenwärtige öffentliche Diskussion um fehlende Ausbildungsplätze) häufiger als Potential zur Kostenreduktion angesehen werden, da hier die erzielbaren Einspareffekte wesentlich schneller und spürbarer eintreten (akute Wirksamkeit) als die Folgen, deren Beseitigungen später Kosten verursachen (latente Wirksamkeit). Dieses betriebswirtschaftliche Verhalten entspringt einer Rationalisierungslogik, die typischerweise einem kurzfristigen "Return of Investment" verpflichtet ist.

5.2.5 Problemfeld 5 - Die Rolle des Fachausbilders und Lernbegleiters

Der Offenlegung des Lernbedarfs bei Fachausbildern/Lernbegleitern und Lehrkräften in allen Bereichen der beruflichen Bildung kommt sicher eine Schlüsselfunktion zu, da die Umgestaltung der Ausbildungspraxis in Deutschland innovative und radikale Impulse

erfordert (Dies bestätigt auch meine Wahrnehmung des Widerspruchs der konzeptionellen Ansprüche einerseits und der realen Ausbildungspraxis der Berufsbildung Voith andererseits.) Lehr- und Ausbildungswerkstätten galten beinahe ein Jahrhundert lang als eine arbeits- und berufspädagogische Errungenschaft zur Erhöhung der Ausbildungsqualität. Anders als in der Tradition des Handwerks bestimmte bei der Herausbildung der industriellen Produktion das Leitbild geteilter Zuständigkeiten für die planenden und arbeitsvorbereitenden Aufgaben durch das Management einerseits und die ausführenden Tätigkeiten durch Facharbeiter andererseits den organisatorischen Rahmen für eine ausgeprägte horizontale und vertikale Arbeitsteilung. Dies schlug sich in einer auf ausführende Tätigkeiten ausgerichteten Berufsausbildung nieder. Daraus resultierte das Konzept der systematischen Vermittlung von Grundfertigkeiten in der Form von Lehrgängen und kontextfreien Ausbildungsprojekten.

Die Forderungen an die Berufsausbildung der Zukunft und an die Person des Fachausbilders bzw. Lernbegleiters orientieren sich zukünftig an den Aufgabenfeldern:

1. Wahrnehmung und aktive Auseinandersetzung (entsprechend notwendige Flexibilität und Kreativität, Gestaltungsorientierung) mit dem ständigen industriellen Wandel. Das Verständnis für aktuelle Produktions- und Geschäftsformen erfordert die regelmäßige Betriebsnähe des Fachausbilders und Lernbegleiters, z. B. durch regelmäßige Praxisphasen, Austausch von Fachausbildern verschiedener Berufsfelder.
2. Wahrnehmung und aktive Auseinandersetzung mit den gesellschaftspolitischen Veränderungen (u. a. der radikalen Reformen im Gesundheitswesen und davon abgeleitet die Aufgabe der Stärkung der Eigenverantwortlichkeit junger Menschen durch Beratungs- und Bildungsangebote). Ausbilder und Lernbegleiter sind in diesem Verständnis nicht ausschließlich Vermittler von Fachkenntnissen und Fertigkeiten, sondern erhalten Aufgaben zur Persönlichkeitsbildung und Steigerung der Basiskompetenzen bzw. des Allgemeinwissens (Weltinteresses).
3. Die Entwicklung von methodischer Vielfalt und Anregung zum lebenslangen Lernen u. a. auch die Verbesserung des Zugangs zum Lernen. Wenn die Forderung bezogen auf die Person des Fachausbilders und Lernbegleiters ernst genommen wird, sind zu erweiternde, aktualisierende Qualifikationen die zwingende Konsequenz (obwohl Wissen heute schneller denn je veraltet, ist die Gültigkeit von Zeugnissen und Abschlüssen der Fachausbilder in der Regel zeitlich nicht begrenzt). Zudem kommt der Aneignung von methodischen Kompetenzen (Visualisierung von Arbeitsprozessen, Projektorientierungen sowie Vermittlung und Training von Selbstlernmethoden) für die zukünftige Gestaltung der Ausbildungspraxis ein hoher Stellenwert zu.
4. Förderung der Zusammenarbeit verschiedener Abteilungen, Fachrichtungen und Einrichtungen (u. a. Erweiterung des Informations- und Erfahrungsaustausches, siehe vertraglichen Auftrag - Art 150, EG-Vertrag). Kooperationen erhalten eine Schlüsselfunktion für die Bewältigung der erweiterten Aufgabenfelder für Fachausbilder und Lernbegleiter. Dies setzt erweiterte dialogische und kommunikative Fähigkeiten voraus.
5. Zur Entwicklung und Förderung des umfassend veränderten Anforderungsprofils (v. a. in den Bereichen der Persönlichkeit, Organisations- und Konzeptgestaltung, Didaktik und Methodik, Sozialkompetenz und der ständigen Auseinandersetzung mit zeitgemäßen Basisfähigkeiten) der Fachausbilder/Lernbegleiter und Lehrkräfte in allen Bereichen der beruflichen Bildung benötigen diese systematische Lern- und Entwicklungsbegleitung (v. a. der Wahrnehmungsschulung von sozialer Wirklichkeit als Voraussetzung zur Veränderung). Die grundsätzliche Voraussetzung ist das Verständnis für die sich wandelnde Berufspraxis, die Akzeptanz des eigenen Lernbedarfs und die Lernbereitschaft der Fachausbilder/Lernbegleiter.

5.2.6 Problemfeld 6 - Jugendalter - Zeit der Ausbildung des Willens zur Freiheit und der freien Initiative

Das Spannungsfeld erweiterte sich im 21. Jahrhundert für die Jugendlichen (zwischen dem 15. und 21. Lebensjahr) durch die veränderten Anforderungen von Wirtschaftsunternehmen an Nachwuchskräfte (v. a. Blick auf mehr Flexibilität und Offenheit für eine lebenslange Lernbereitschaft) (1), durch den Verlust von früher selbstverständlichen Traditionen von Gemeinschaften (u. a. von Werten- und Leitsystemen), durch die Suche nach eigenen gesellschaftlichen und politischen Positionen (Veränderungen auf der Welt u. a. durch das Scheitern des 70jährigen sozialistischen Experiments im Osten, durch die gegenwärtig sehr offensive Politik der Supermacht USA, u. a. Irak-Konflikt), durch die innenpolitischen Diskussionen über radikale soziale Einschnitte in Deutschland) (2) und die offensichtlich wachsende Bedeutung der menschlichen Individualität für die Gestaltung des zukünftigen Gemeinwesens (3).

Die Ausbildungszeit ist eine Orientierungsphase in der menschlichen Entwicklung, die für die Jugendlichen thematisch im Spannungsfeld zwischen Anpassung und Freiheit steht. Pestalozzi hat darauf hingewiesen, dass der Mensch nur insofern im wahren Sinne des Wortes Mensch werden kann, als er ein Werk seiner selbst wird. Das meint nichts anderes, als dass weder die Vererbung noch die Umwelt, in die er hineingeboren wird, den Menschen zu wahrhaft menschlichen Werten emporheben kann. Der Mensch vermag es nur aus immer wieder neu ansetzendem eigenen Bemühen Mensch zu werden und wahrhaft menschliche Werte auszubilden. Dies erfordert von den Jugendlichen eine vollständige Bejahung des eigentlichen Sinnes der Arbeit.

Johann Wolfgang Goethe umschreibt die Aufgabe für den Jugendlichen in „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ mit den Worten: "Allem Leben, allem Tun, aller Kunst muss das Handwerk vorausgehen, welches nur in der Beschränkung erworben wird. Eines recht wissen und ausüben gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen. Da, wo ich Sie hinweise, hat man alle Tätigkeiten gesondert; geprüft werden die Zöglinge auf jedem Schritt; dabei erkennt man, wo seine Natur eigentlich hinstrebt, ob er sich gleich mit zerstreuten Wünschen bald da, bald dorthin wendet. Weise Männer lassen den Knaben unter der Hand dasjenige finden, was ihm gemäß ist; sie verkürzen die Umwege, durch welche der Mensch von seiner Bestimmung nur allzu gefällig abirren mag“ (Goethe, 2004, S. 163). An anderer Stelle schickt Wilhelm seinen Sohn Felix in die "pädagogische Provinz", um ihn erziehen zu lassen. Dort wird die Ausbildung der Ehrfurcht als die wesentliche Aufgabe beschrieben, um in den Menschen die Fähigkeiten gedeihen zu lassen, die für die Gemeinschaftsbildung von Bedeutung sind (siehe Forderungen an Organisationen der Ökonomie, u. a. flache Hierarchien, Team- und Gruppenfähigkeit, Selbstverantwortlichkeit). "Wohlgeborene, gesunde Kinder bringen viel mit; die Natur hat jedem alles gegeben, was er für Zeit und Dauer nötig hätte; dieses zu entwickeln ist unsere Pflicht, öfters entwickelt sich's besser von selbst. Aber eins bringt niemand mit auf die Welt, und doch ist es das, worauf alles ankommt, damit der Mensch nach allen Seiten zu ein Mensch sei." (Goethe, 1991, S. 385). Der Blick auf die Förderung der Ehrfurcht vor den Mitmenschen, vor dem, was uns gleich ist, beschreibt Goethe als zentrales Aufgabenfeld bei der Arbeit mit Jugendlichen. Alfred Adler sieht die Ursache von seelischen Störungen in erster Linie darin, "dass der Mensch sich unrealistische Zielvorstellungen macht. Wenn die Realisierung solcher Zukunftsziele nicht erfolgt, führt das zu Minderwertigkeitsgefühlen...". Für Adler war die Grundkraft der menschlichen Seele der Geltungsdrang, dem ein Gemeinschaftsdrang gegenübersteht. Der (gesunde) Geltungsdrang führt bei realistischen Zielsetzungen zu Leistungen im Sozialen und im Berufsleben. Wo er dagegen übermäßig wirksam ist, wird er zur Ursache des menschlichen Machtstrebens, zum Bedürfnis, die Welt (die Materie, aber auch andere Menschen) zu beherrschen und zu manipulieren" (Lievegoed, 1994, S. 128f). (Ehrfurcht in diesem Verständnis schließt auch den Blick auf unsere Umwelt, die Natur und die Erde mit ein).

Wir leben in einer Zeit, in der wir Menschen offensichtlich eine wirkliche Beziehung zur Arbeit weitgehend verloren haben. Die Verantwortlichen in den Betrieben erkennen dies mehr und mehr und sehen sich vor einer großen Herausforderung. Es wird vielerorts eine Neuorientierung der Ausbildungspraxis in die Richtung gefordert, dass sie von den Beteiligten innerlich mit vollzogen und gelebt werden kann. (Weniger bedacht werden die Notwendigkeiten von radikalen Entwicklungsschritten, der Veranlagung einer geistigen

(theoretischen) Sinngebung und von Konsequenzen für die Organisation und für alle Beteiligten hinsichtlich der Wünsche (Forderungen), u. a. des zugrunde liegenden Menschenbildes und der Förderung von individueller Freiheit als Voraussetzung zur Umsetzung der Forderungen, u. a. der entsprechenden Gestaltung von Arbeits- und Sozialprozessen. (Die Erfahrungen der Berufsbildung Voith zeigen, dass weder die "Ausbilder" noch die Auszubildenden je ein Praxisfeld veränderten, siehe Ist-Stand 1999).

In jedem Menschen lebt ein tiefer Drang nach Freiheit. Von vielen Seiten wird er eingeschränkt. Ein Aufgabenfeld der Berufsausbildung (die Jugendlichen sind zwischen 15 und 20 Jahre alt) ist das Wecken von Interesse für die Themen der Welt und die Entwicklung vom "bloßen Meinen", von halben Einsichten, unbewiesener Vermutungen zu echtem Wissen. (Haben wir als Fachausbilder und Lernbegleiter überhaupt die Meinung, Freiheit sei in unserer Zeit möglich und verwirklichtbar? Sind die Voraussetzungen im Ausbildungsalltag für die Vermittlung von freiheitlicher Selbstbestimmung gegeben? vgl. im Forschungsteil die umfassenden Auseinandersetzungen der Fachausbilder/Lernbegleiter zu diesem Problemfeld in den Meetings).

Gebote und Verbote (u. a. von Eltern, von Lehrkräften, von Ausbildern, von Vorgesetzten im Beruf) vermitteln die Vorstellung und das Gefühl nicht frei zu sein; sie verstärken das Gefühl der Unfreiheit ("Sie lassen den Einzelnen nicht so handeln, wie er eigentlich handeln wollte"). Zudem gibt es eine Fülle von staatlichen Einschränkungen die uns Menschen von einer äußeren Autorität bzw. Macht auferlegt werden (u. a. Geschwindigkeitsbeschränkungen, Steuergesetzgebung). Ebenso können Lebensumstände und Freundschaften Gefühle der Unfreiheit auslösen (u. a. Familienzugehörigkeit, "Gefängnis Eltern", seelische Unfreiheit, Leiden unter den Menschen, mit denen man in der Schule, im Betrieb zusammenleben muss). Die Wirkung der Verbote und Einschränkungen kommt erst durch die innere Bewertung des Einzelnen zustande, z. B. Emotionen wie Wut, oder die Bewertung, ich kann mich nicht so entfalten, wie ich es gern möchte. Valentin Wember formuliert als Ursachen dafür, dass Veränderungsprozesse nicht zugelassen werden, fehlende Gestaltungskräfte und mangelnde schöpferische Aktivitäten, (v. a. eigene Veränderungen und Entwicklungen, vgl. Wember, 1993). Die Unfreiheit, die von der modernen Zivilisation ausgeht und die auch wieder von Menschen selbst erzeugt wurde, gehört zu den massivsten Formen der Unfreiheit, die man erleben kann! Ohnmächtig deshalb, weil man ja - abgesehen von beeindruckenden, heldenhaften Ausnahmen - kaum etwas im großen Stil gegen sie unternehmen kann (u. a. gegen Kriege, gegen Entscheidungen von Politikern, gegen Arbeitslosigkeit), gegen Umstrukturierungen im Rahmen der Berufsbildung (vgl. Wember, 1993, S. 26).

Der Mensch scheint im Gesamtblick durch innere Kräfte viel stärker gefesselt und unfrei gemacht als durch äußere "Gefangenschaften". Der Schlüssel ist für Valentin Wember im Abstreifen der inneren Fesseln zu einem befreienden Umgang mit den von außen kommenden Unfreiheiten zu suchen. Diese Kräfte der inneren Bindung benennt er mit Instinkten, Trieben, Begierden und Leidenschaften. Der Mensch sollte lernen, die Leidenschaften zu zügeln und zu lenken, wenn er einen sinnvollen Weg steuern will (vgl. das Bild des Wagenlenkers in der griech. Kunst, das als ein symbolisches Leitbild für den Betrachter steht. Im alltäglichen Leben geschieht es immer wieder, dass Triebe, Begierden, Leidenschaften den Reiter oder Lenker überwältigen, dass Instinkte, Triebe, Begierden, Leidenschaften "ihren eigenen Weg gehen". Der Mensch merkt, dass er nicht mehr führt, sondern geführt wird. Manchmal identifiziert man sich auch mit dem, was die Instinkte, Triebe, Begierden und Leidenschaften wollen ohne sich unfrei zu fühlen - aber "Herr des Geschehens" ist man jedenfalls nicht (vgl. Wember, 1993, S. 34). (vgl. die in meiner Arbeit sich entwickelnden Fragestellungen nach den Kompetenzen der Wagenlenker (Fachausbilder/Lernbegleiter) in der Berufs(aus)bildung). Damit verbunden sind auch die Ergründung und Bestimmung der notwendigen Fähigkeiten der Jugendlichen, um ihr eigenes Leben in „die Hand nehmen“ und Mitgestalter des Gemeinwesens werden zu können.).



Der Wagenlenker von Delphi 475 v. Chr.

Sollten freie Handlungen nicht solche sein, die man selbst wirklich will und nicht nur in Kauf nimmt? Dazu kommen gedankliche Gebilde (moralische Gebote), die ebenfalls eine Richtschnur des Handelns sein können. (z. B. sind in der westlichen Welt die 10 Gebote des Moses aus dem Alten Testament die berühmtesten Gebote). (vgl. auch Fichtes Gedanken zur "Idee von der Eigenkraft des Menschen, der nicht abhängig sein will".)

Wir Menschen werden durch die Weltbegegnung fortwährend geformt, wir lernen ständig, das ist evident und daran gibt es keinen Zweifel (vgl. meine Ausführungen zu Bildung und die Zukunft des Lernens). Für Henning Köhler stellt sich in diesem Zusammenhang die elementare Grundfrage des Verhältnisses des Menschen zu sich selbst und zur Welt (vgl. Köhler, 1995, S. 17). Seiner Erkenntnis nach erlebt sich der Mensch trotz der vielfachen Einflüsse im Fortgang seines Lebens immer als dasselbe Wesen, d. h. die Identitätserfahrung bleibt unveränderlich. Was tut der Mensch also aus seiner Ichhaftigkeit und aus welchen Prozessen können wir auf die Ich-Qualitäten schließen? Nun wissen wir, dass der Mensch in hohem Maße einerseits ein Wahrnehmungswesen und andererseits ein Ausdruckswesen ist (Köhler, 1995, S. 21, "Ein kleines Kind ist eigentlich ein einziges riesiges Sinnesorgan"). Wichtig für die Fragestellung ist zu ergründen, was der Mensch im Laufe seines Entwicklungsganges im Gegenzug zur Beeindruckbarkeit als Ausdruckselement entwickelt und aufbaut. Nach Köhler setzt sich der Mensch als Ausdruckswesen sukzessive, Schritt für Schritt gegen den anfangs übermächtigen Eindrucksmenschen durch, wenn er seine Intentionen in der Welt verwirklichen will (vgl. Köhler, 1995, S. 22). Gerade im Jugendalter schlägt ein mächtiger Impuls der Ausdrucksseite durch. Die Erwachsenen (u. a. Eltern, Lehrer, Ausbilder) erleben häufig einen unerhört intensiven, ungeformten Ausdruckswillen v. a. zwischen dem 16./17. Lebensjahr (vgl. die Ausführungen meiner Erfahrungen der Teilnehmenden Beobachtung in der Berufsbildung Voith seit 1998). Er äußert sich einerseits durch die starke Beeindruckbarkeit und Wahrnehmungsfähigkeit ("Weltoffenheit") und andererseits

durch den intensiven Ausdruckswillen gegen die "zu stark werdende Außenwelt,, (Die Welt der Tatsachen ist für die Jugendlichen gigantisch im Vergleich zu den Einflussmöglichkeiten. Die jungen Menschen ringen um den Selbsta Ausdruck und die Selbstgestaltung - demgegenüber steht z. B. das stark hierarchische System der Berufsbildung).

"Die Revolte" der Jugendjahre ist eine Revolte gegen die Vergangenheit "und zwar überwiegend gegen die eigene, aber auch überhaupt gegen die Vergangenheit". Der einzelne Mensch tritt in Opposition zu dem, was das "Allgemeine" ist ... gegen das allen "unterschiedslos Gegebene, Vorgefundene, Objektive und Unabänderliche" (vgl. Köhler, 1995, S. 35). (Dieser Impuls kann extrem ausarten, z. B. in Terror, in selbst zerstörerische Tendenzen, in Gewalt gegen Mitmenschen).

Die angesprochenen Ich-Erlebnisse erfährt der Mensch, wenn er im Wahrnehmen auch gestaltend tätig sein kann. "Nicht auf der Wahrnehmungs- oder Eindrucksseite erlebt sich der Mensch als Ich, sondern stets auf der Willenseite. Aber das Willenselement kann auch in der Wahrnehmung leben" (vgl. Köhler, 1995, S. 54). Die Biographie ist eine Qualität des Selbsterlebens. "Die Biographie ist die Summe alles Selbstgeschaffenen im Leben. Biographie ist also nicht das Resultat aller vergangenen Erfahrungen, sondern das Wirken der Initiativekraft, die Erfahrungsgestalt aufbaut" (vgl. Köhler, 1995, S. 55). In dem Maße, in dem es uns gelingt das, was Josef Beuys den Künstler in jedem Menschen nannte, zu entdecken, in dem Maße, in dem wir von dieser Seite her uns in unserem Leben begreifen können, entsteht die Erfahrung von biographischer Kontinuität (vgl. Köhler, 1995, S. 56).

Rudolf Steiner weist in dem Vortrag "Soziale und antisoziale Triebe im Menschen" darauf hin, dass der Mensch mit einer Seite seines Wesens ein tief soziales Wesen ist, das sich eigentlich immer mit allen verbinden will (u. a. Bedürfnis nach Anpassung, sich in das, was in der Umgebung lebt, einfügen wollen, Harmoniebedürfnis). Wie schon beschrieben setzt sich heute mehr und mehr das antisoziale Prinzip (individuelle Kraft) durch. "Das ist die Kraft, die den Menschen veranlasst, dass er sich ganz auf die Spitze seiner eigenen Persönlichkeit stellen will" (Köhler, 1995, S. 61). Diese Kraft entwickelt im Menschen Abwehr gegen das Sicheingliedern und Sicheinfügen, gegen Bestimmtwerden von außen. Zukünftig ist Gemeinschaft vom Gedanken der Vielheit aus zu gestalten, d. h. der Ausgangspunkt bei der Gemeinschaftsbildung ist die Pluralität, um die ein Rahmen des Gemeinsamen zu gestalten ist, (vgl. Entwicklungsschritte der Berufsbildung Voith seit 1999). Diese Erkenntnisse verdeutlichen die Wichtigkeit, die Zeit der Berufs(aus)bildung als pädagogischen Bildungsprozess zu verstehen, was für die Praxis umfassende konzeptionelle und methodische Veränderungen bedeuten würde.

5.2.7 Problemfeld 7 - Persönlichkeitsbildung - Grundlage der Entwicklungsbeteiligung

Die von einzelnen verantwortungsvollen Unternehmen und Ausbildungsstätten (u. a. Berufsbildung Voith, Standort Heidenheim) neben der Fachausbildung eingeführten Freiräume für allgemeinbildende Angebote (als Ziele werden die Persönlichkeitsbildung, die Unterstützung fachtheoretischer Lerninhalte und die Hinwendung zur "Nachbesserung" von Erziehungs- und Bildungsaufgaben genannt) gehören bis heute nicht zum festen Bestandteil der Konzepte und sind erste Anstrengungen, um Übungsfelder zur Ausbildung der individuellen Freiheit zu schaffen aus der heraus die zukünftigen beruflichen Arbeitszusammenhänge gestaltet werden können (vgl. die Entwicklungsschritte der Berufsbildung Voith seit 1999). Damit sind untrennbar die gedanklichen Auseinandersetzungen bzw. Reflexionen verbunden (vgl. das entwickelte Konzept des Lernziel- und Reflexionsbogens). Dahinter steht die Idee, dass durch die Persönlichkeitsbildung Voraussetzungen geschaffen werden, um durch individuell gestaltete Sozialprozesse feste Strukturen zu ersetzen und dass ein Handlungsschritt sich aus dem anderen ergibt (vgl. Entwicklungsgang der Berufsbildung Voith seit 1999). Dabei soll bei den Beteiligten stets "das Ganze" im Blick sein. Eine stetige Auseinandersetzung mit dem Wechselspiel zwischen Idee - Erfahrung - und Handlung (also Reflexion) gilt als "handwerkliche Grundlage". (Sinnebung und die Frage nach dem Warum? Leitbild und die Frage nach dem Wie?, Ziele und die Frage nach dem Was?)

5.2.8 Problemfeld 8 - Aufmerksamkeit - Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit als Voraussetzung zur Mitgestaltung des eigenen Lebensraumes

Die Umschreibungen "wahrnehmen", "gewartwerden", im Verständnis eines empfangenden aktiven Denkens und Beobachtens, einer intentionalen, mehr vom Willen des Subjekts ausgehenden Tätigkeit umschreibt nicht die ganze Bedeutung des Begriffs Aufmerksamkeit. Im niederländischen Wort "aandacht" (besonders hörende Aufmerksamkeit) und in der Aussage von Malebranche (Conversations Chrétisennes): "Die Aufmerksamkeit ist das natürliche Gebet, das wir an die innere Wahrheit richten, damit sie sich in uns offenbare", kommt ein gewisser heiliger, religiöser Charakter mit zum Tragen. (Kühlewind, 2002, S. 13). Für Georg Kühlewind liegt der Grund dafür, dass wir der Aufmerksamkeit keinen Namen geben, darin, dass "Ich und diese spezifisch menschliche Fähigkeit eins sind" (vgl. Kühlewind, 2002, S. 18). Die extremen Ausprägungen von Aufmerksamkeit des Hingegen-Seins auf der einen Seite und des Beisich-Seins auf der anderen Seite, in welchem außen oder innen Wahrgenommenes registriert, benannt, begrifflich identifiziert wird, sind symmetrisch. (Es gibt allerdings auch Phänomene, bei denen die Hingabe lange Zeitspannen umfassen kann, u. a. beim Theater, bei Konzerten, beim Lesen von Romanen, ...). Die undifferenzierten Worte "Selbst" oder "Ich" (Urbedeutung) stehen dem am nächsten, was wir als Aufmerksamkeit begrifflich zu fassen versuchen. Suchen wir Phänomene für eine länger andauernde Hingabe, in der sich das Alltags-Ich samt dem Mich-Fühlen "vergisst", machte eine gewisse Anziehungskraft den gemeinsamen Charakter aus (u. a. Kunst, schöne Landschaften, das Spiel). Dabei sind Objekt die Kraftquelle für die Selbstvergessenheit.

Wenn das Objekt der Aufmerksamkeit nun nicht aus sich selbst heraus anziehend ist, wie dies auf den ersten Blick bei meinen sich bedingenden Themenstellungen zur Entwicklung einer kreativen Organisationsgestaltung (Berufsbildung Voith) und der Auseinandersetzung mit der Rolle der Fachausbilder/Lernbegleiter der Fall ist ("sie werden in Frage gestellt"), scheint die Gefahr des ausgeprägten "über die Sache Redens" im Sinne von fehlender Autonomie, unflexiblen Rahmenbedingungen, Vorgaben, usw. groß im Verhältnis zu einer schöpferischen Beteiligung an konkret greifbaren Veränderungsmöglichkeiten durch die einzelnen Individuen. Es bedarf der Übung über das Wahrnehmen, dem selbstständigen Denken zur Entfaltung zu verhelfen, d. h. sich nicht nur gewohnheitsmäßig im Denken zu bewegen, sondern eine selbstständige, schöpferische Kraft zu erleben, um daraus Neues entstehen zu lassen. Ziel ist, ein erkennendes Fühlen der Gemeinschaft und die daraus erwachende Aufgabenstellung zu entwickeln (vgl. Kühlewind, 2001, S. 35f). "Der Weg zum erkennenden Fühlen führt durch das konzentrierte reine Denken" (Kühlewind, 2001, S. 36). "Die erkennenden fühlenden Kräfte sind ihrem Wesen nach so objektiv wie das Denken, das im Prinzip jenseits vom Für-mich-Guten oder -Schlechten lebt; die Wahrnehmung ist wunsch-neutral" (Kühlewind, 2001, S. 37). Durch einen gemeinschaftlichen Aufbruch sind Entwicklungen möglich, wie die Praxis der Berufsbildung Voith seit 1999 zeigt, (u. a. die Erarbeitung des Lernziel- und Reflexionsbogens als alternatives Beurteilungsinstrument, die Verringerung der hierarchischen Organisation durch Aufbau von Selbstgestaltungs Kräften in den Meetings; Einführung der projektorientierten Alltagsgestaltung durch Veränderung des Rollenverständnisses als Fachausbilder; verstärkter Blick auf die Persönlichkeitsbildung durch Theaterimprovisationen; Teamentwicklung der Mitarbeiter des Förderlehrgangs Voith, die von der Idee getragen wurde, eine lernende Gemeinschaft zu werden).

5.2.9 Problemfeld 9 - Sprache - Mittler des Überbewussten und der kommunikativen Fähigkeiten

Für den Erwachsenen hat Sprache eine dualistische Struktur:

- a. die sinneswahrnehmbare Zeichenseite,
- b. die Bedeutungsseite,

"denn die Bedeutung geschieht im menschlichen Bewusstsein" (Kühlewind, 2002, S. 20). In der von Wilhelm v. Humboldt "energetisch" genannten Phase der Sprachentwicklung werden die Dinge, Vorgänge, Einzelheiten der äußeren und der inneren Welt erst durch die Begrifflichkeiten oder "Verstehnisse" in den sprachgegebenen Zeichen unterschieden. "Ohne diese strukturierende Wirkung der Sprache entstünde nicht die begriffliche Gliederung der äußeren und inneren Wahrnehmungswelt" (Kühlewind, 2002, S. 21).

Die Berufsbildung Voith war in der Vergangenheit vielfach durch gegenseitiges Nicht-verstehen und Nicht-verstehen-wollen der beteiligten Fachausbilder, Ausbildungsleitung, Lehrkräfte, Auszubildenden geprägt. Das umfassende gegenseitige sprachliche Verständnis bildet jedoch die Voraussetzung zur Kommunikation, um in der Lage zu sein, gemeinsam über Leitgedanken und Schlüsselqualifikationen der Berufsbildung Voith zu diskutieren und Projekte zu planen, um sich an Reflexionen beteiligen und als Fachausbilder/Lernbegleiter die Gedanken und Gefühlswelten der Jugendlichen verstehen zu können.

5.2.10 Problemfeld 10 - Umgebung - Lernfeld für nicht vererbte Fähigkeiten

"Die nicht vererbten Fähigkeiten werden nur in normaler menschlicher Umgebung entwickelt, und diese Fähigkeiten sind es, welche die entsprechenden Strukturen im zentralen Nervensystem bilden. So sind z. B. das Sich-Aufrichten, Auf-zwei-Beinen-Gehen, die Sprache, das Denken und so weiter nicht vererbt ... all das sind mögliche Ergebnisse der Einwirkungen von der menschlichen Umgebung auf das Kind" (Kühlewind, 2002, S. 34). Demzufolge ahmt das Kind nicht nur z. B. Verhaltensweisen von Erwachsenen mehr oder weniger nach, sondern folgt auch anderen Einwirkungen der Umgebung ohne irgendeinen eigenen Willen zur Nachahmung.

Die äußerliche, soziale und methodische Gestaltung der Umgebung zum "aktiven Lernfeld" hatte seither in der Berufs(aus)bildung einen eher untergeordneten Stellenwert. Es wurde wenig Wert auf Kommunikationsecken in den Werkstätten, Verwendung von lernbegleitenden Medien, z. B. Flip-Charts für die Visualisierung von Arbeitsprozessen, und methodisch gestaltete Lerneinheiten gelegt. Es gab keine täglichen Zielbesprechungen und nur unsystematisch durchgeführte Reflexions-gespräche mit den Auszubildenden. Wie sollten so die inter- und intrapersonellen Kompetenzen, d. h. die Fähigkeiten bei den jungen Menschen gefördert werden, um mit Wissen und Informationen kreativ umgehen zu können und nicht nur in der Lage zu sein, irgendwelches Wissen aufzunehmen und abzuspeichern? Wie sollten sie lernen und üben können, selbstständig zu analysieren, zu vergleichen, aber auch zu bewerten und auf andere Problemsituationen zu übertragen? Das braucht eine entsprechende soziale und kulturelle Umgebung. (vgl. Schleicher, 2004, S. 3).

5.2.11 Problemfeld 11 - Wille - Drang nach Neuem

"Dass im Menschen der Drang, Neues und vom Standpunkt des biologischen Lebens Überflüssiges zu schaffen als Gestimmtheit anwesend ist, weiß schon Heraklit, und im Neuen Testament wird diese Tatsache unter dem Wort Charis beschrieben. Charis wird gewöhnlich mit Gnade übersetzt - auch dieses Wort verstehen wir nicht mehr im Sinne des Neues Testaments. Das Kind und das archaische Bewusstsein werden vorwiegend auf den umgekehrten, den empfangenden Willen gestimmt, den auch der Erwachsene im Sinneswahrnehmen und in jeder intuitiven Bewusstseinsgebärde ausübt: "Dein Wille geschehe" (Kühlewind, 2001, S. 52)".

Es ist also jeder Mensch zum Schöpfertum aufgerufen und erst durch die Folge dieses Rufes wird er zum ganzen Menschen. Es bedarf der Schulung der Zurücknahme des Eigenwillens zugunsten der Hingabe und empfangenden Aufmerksamkeit. Um so mehr nimmt man durch die Sinneswahrnehmung und in gedanklicher und fühlender Intuition auf. (vgl. Kühlewind, 2001, S. 52). Aus diesem Drang nach Neuem ist das Umfeld der Berufsbildung mit Beteiligung aller zu organisieren und zu gestalten. Die Jugendlichen wollen ihre Ideen umsetzen, die schöpferischen Kräfte in Eigenverantwortung erüben und ausprobieren (vgl. Theaterprojekte, Gestaltung der Terrasse auf dem Gelände der Berufsbildung), um die Bereitschaft und das Vertrauen entwickeln zu können, einen Sinn im Lernen zu finden und den Ausbildungsalltag mitgestalten zu wollen. Durch die persönlichkeitsbildenden Angebote werden die Voraussetzungen geschaffen, um Fähigkeiten der Kreativität, Selbstständigkeit und Flexibilität entstehen zu lassen (vgl. Planung und Durchführung des Sport- und Gesundheitstages für die gesamte Berufsbildung, Mentorenprinzip).

5.2.12 Problemfeld 12 - Reflexion - Stärkung der Eigenverantwortung und Selbstständigkeit

"Ein Bewusstsein, das des Reflektierens nicht fähig ist, kann auch nie frei, das heißt schöpferisch sein. Schaffen bedeutet, anfangen zu können, ohne Ursachen, wohl unter Bedingungen, jedoch nicht als Folgeerscheinung und auch nicht im Sinne eines vorausgesetzten Zieles, sondern eben Anfang setzend. Die Reflexionsfähigkeit ist gleichbedeutend mit dem Zugang zur augenblicklichen Gegenwärtigkeit, zum Schöpferischen. Es gehört zum Geburtsrecht des Menschen, das Neue, das Schaffen, das Zukünftige selber hervorzubringen, die zweite Liebe. Die erste ist die natürliche Liebe einer Gegebenheit, die Mutterliebe z. B., Trieb zum Erkennen der Gegebenheit ..." (Kühlewind, 2001, S. 54f). In unserer Zeit ist die Fähigkeit zur Reflexion jedem Menschen gegeben - wenigstens als Möglichkeit ist die Fähigkeit des Schaffens auch als Bedürfnis dem Menschen wie eingewurzelt, wenngleich das meistens nicht bewusst ist. Gelangt diese Potentialität nicht zur Wirklichkeit ausgelebt, so entsteht in der Menschenseele das Gegenbild ... das heißt Angst. Dies meint Enge, Verengung (vgl. Kühlewind, 2001, S. 56). "Die Angst hindert das Schaffen, zugleich ist sie das Ergebnis des Verschmähens der schöpferischen Kraft in uns" (Kühlewind, 2001, S. 56).

Der Entwicklungsgang der Berufsbildung Voith war von Anfang an als offener Prozess geplant, der als wesentliches Instrument die Reflexion einsetzte (vgl. im Forschungsbericht u. a. den Aufbau des Lernziel- und Reflexionsbogens, Reflexion als alternative Form der Entwicklungs- und Leistungsbeschreibung, die Gestaltung der regelmäßigen Meetings, die Auseinandersetzung mit den Auszubildenden während der projektorientierten Lernphasen).

5.2.13 Problemfeld 13 - Beweglichkeit - Voraussetzung für Urteilsfreiheit und Initiative

Eigene geistige Einsichten (Urteile) zu gewinnen, ist immer mit der Frage verbunden, wie diese gewonnenen Einsichten als Handlungsmaximen gelebt werden können. Geistige Freiheit ist ihrem Gehalt nach nie auf die Freiheit der Urteilsbildung reduzierbar, vielmehr ist sie immer zugleich die Frage nach der Möglichkeit, individuelle Einsichten praktisch umzusetzen, aus ihnen heraus initiativ zu werden - und zwar nicht nur in den eigenen privaten vier Wänden, sondern im öffentlichen Leben, z. B. als Fachausbilder/Lernbegleiter, als Auszubildender in der Zeit während der Berufsbildung.

1999 kamen in den Meetings der Ausbilder immer wieder die Fragen auf: Wie viel Selbstständigkeit lässt uns die Personalleitung bei den Entwicklungsschritten? Welche Organisations- und Sozialformen und welche Methoden fördern das Lernen der Jugendlichen? Welche Freiheiten sind in der Berufsbildung Voith überhaupt möglich?

5.2.14 Problemfeld 14 - Zwischenmenschliche Atmosphäre – Bedingung für Entwicklung

Gernot Böhme beschreibt als ersten Gegenstand in der Wahrnehmung die Atmosphäre oder das Atmosphärische. Dabei gilt zu bemerken, dass "das Atmosphärische" etwas ist, das schon deutlicher vom Ich distanziert ist, also mehr auf die Seite der Dinge gehört. (z. B. "die Nacht", "die Beleuchtung", "der Herbst"). "Dagegen ist Atmosphäre etwas, demgegenüber eine vollständige Distanzierung nicht möglich ist, ohne dass es "zusammenbricht" oder sich auf ein Ding "zusammenzieht". Atmosphären haben immer auch einen subjektiven Anteil, d. h. sie sind in dem, was sie sind, immer auch durch den Ich-Pol mitbestimmt. Atmosphären werden gespürt, indem man affektiv von ihnen betroffen ist. Die trübe Atmosphäre eines Novemberabends mag einen bedrücken, die gespannte Atmosphäre in einer Sitzung irritieren ... (Böhme, 2002, S. 26ff). Böhme unterscheidet die Atmosphäre nach zwei Klassen, als (1) Ingressionserfahrung und als (2) Diskrepanzerfahrung. Mit der Ingressionserfahrung bezeichnet er solche Wahrnehmungen, bei der man ein Etwas wahrnimmt, indem man in es hineingerät, z. B. beim Betreten eines Raumes, in dem eine gewisse Atmosphäre herrscht. (z. B. "eine festliche Atmosphäre", "eine betretene Atmosphäre") "Die Atmosphäre ist (ferner)

gestimmter Raum, d. h. was einen da anmutet, ist eine Stimmung. Und zwar gerade zunächst nicht als meine Stimmung, sondern als Anflug von Stimmung, etwas, das ich wahrnehme gerade dadurch, dass ich beginne, in eine Stimmung zu "geraten" (Böhme, 2002, S. 27.)

Die Diskrepanzerfahrung meint, "dass ich von einer Atmosphäre her eine Anmutung erfahre in Richtung einer Stimmung, die von meiner - mitgebrachten - Stimmung abweicht" (Böhme, 2002, S. 27). Nun gibt es auch Wahrnehmungsweisen, bzw. Wahrnehmungsprozesse, bei denen sich der Ich-Pol gegenüber der erfahrenen Atmosphäre erst ausdifferenziert. Solche Wahrnehmungserfahrungen sind besonders die negativen Wahrnehmungserfahrungen, denen eine Tendenz innewohnt, sich gegenüber dem Unheimlichen, dem Bedrohlichen, ... zu distanzieren, sich ihm zu entziehen. (Böhme, 2002, S. 29).

Was bedeutet dies für die Praxis der Berufsbildung? Die Atmosphären sind nicht nur von der Wahrnehmung her zugänglich, sondern auch vom Gegenstandspol her über die Praxis ihrer Erzeugung, von ihren "dinglichen Konstituenten" her (Böhme, 2002, S. 33). "Atmosphären sind etwas zwischen Subjekt und Objekt" (Böhme, 2002, S. 33).

Es lässt sich die Atmosphäre der Berufsbildung Voith als Organisation (z. B. bei einem Berufsinformationstag) genauso wie die Atmosphäre eines Meetings der Fachausbilder/Lernbegleiter und im Vergleich dazu die Atmosphäre der Pädagogischen Konferenz des Förderlehrgangs Voith wahrnehmen, d. h. sowohl Atmosphären, die von der Umgebung ausgehen als auch Atmosphären aus dem zwischenmenschlichen Bereich. Die Atmosphären aus dem Umfeld haben dabei noch etwas Quasi- Objektives (man kann in sie hineingeraten, man kann sich ihnen entziehen). "Zwar ist auch bei solchen äußeren Atmosphären gültig, dass sie immer durch das Subjekt mitbestimmt sind, aber das gilt doch nur insofern das Subjekt gewissermaßen einen Resonanzboden für sie darstellt. Bei den zwischenmenschlichen Atmosphären ist das anders. Das Subjekt oder besser gesagt, die beteiligten Subjekte produzieren die zwischenmenschliche Atmosphäre ständig mit" (Böhme, 2002, S. 103).

5.2.15 Problemfeld 15 - Kommunikative Atmosphäre - Bedingung für kreative Begegnung

Die bedeutendste Theorie der Kommunikation dürfte heute die Habermassche Theorie kommunikativen Handelns sein (Habermas, 1987). Sie baut auf die Sprechakttheorie von Austin und Searle auf. Diese Theorien betrachten Kommunikation als sprachliche Interaktion, d. h. ein wechselseitiges und wechselwirkendes Sprachhandeln. In dieser Auffassung ist die heute weit verbreitete Ansicht, Kommunikation sei Informationsaustausch, aufgehoben, d. h. in einen weiteren Zusammenhang eingebettet. Zwar haben sprachliche Äußerungen auch immer einen Informationsgehalt, insofern sie in irgendeiner Weise einen Sachverhalt benennen. Aber es hängt eben vom Akt der sprachlichen Äußerung ab, ob ein solcher Sachverhalt behauptet wird, gewünscht wird, angedroht wird, befohlen wird usw. Sprachliche Äußerungen werden deshalb als Handeln in einem kommunikativen Geschehen verstanden. Es gibt dabei illokutionäre Akte, d. h. durch eine entsprechende Äußerung (z. B. "In dem ich gesagt habe, ich würde ihn erschießen, habe ich ihm gedroht") und perlokutionäre Akte ("Dadurch, dass ich ihm gesagt habe, ich würde ihn erschießen, habe ich ihn in Aufregung versetzt") (Austin, 1972, S. 135). Durch perlokutionäre Äußerungen wird die Stimmungslage des Partners modifiziert und durch illokutionäre Äußerungen wird die Konstellation zwischen den Sprechern verändert, z. B. entsteht durch eine Drohung eine gespannte Atmosphäre. Der Vollzug von Sprechakten hat also stets eine Wirkung auf das Gesprächsklima. Sprachpsychologen heben den Unterschied zwischen dem Mitteilungsaspekt und dem Beziehungsaspekt von sprachlichen Äußerungen hervor.

In dem Mitteilungsaspekt ist neben dem propositionalen Gehalt, also dem genannten Sachverhalt, auch der illokutionäre Charakter enthalten. "Der Beziehungsaspekt dagegen ist der Aspekt der Äußerung, durch den mit der Äußerung eine neue Konstellation zwischen Sprecher und Hörer geschaffen wird" (Böhme, 2002, S. 106).

"Selbst wenn man also sagt, dass Sprechakte kommunikative Atmosphären und soziale Konstellationen von Beteiligten schaffen, so sind sie doch nur wirksam, wenn sie selbst schon kommunikative Atmosphären und soziale Konstellationen voraussetzen" (Böhme, 2002, S. 107). Gernot Böhme stellt die Frage, ob nicht kommunikative Atmosphären etwas Vorsprachliches sind? Er wendet sich über die Frage der Theorie der leiblichen Kommunikation von Hermann Schmitz zu. „Diese Theorie baut darauf auf, dass das eigenleibliche Spüren den Charakter eines Antagonismus von Engung und Weitung hat. Dieses Spüren hat keineswegs an der Oberfläche des sichtbaren Leibes sein Ende, sondern greift tendenziell auf die ganze Welt aus. Insofern können Gegenstände oder Menschen in dieses Spüren eingehen und es modifizieren" (Böhme, 2002, S. 107, vgl. Schmitz 1990, S. 135-140). Dies ist nur ein formaler Rahmen einer Theorie leiblicher Kommunikation. „Sicher ist, dass dadurch das leibliche Spüren der Anwesenheit von anderen Menschen oder Gegenständen erfasst werden kann und darüber hinaus so etwas wie Bewegungsanmutungen und vielleicht noch die synästhetischen Charaktere der Umgebung, ferner alles, was man über Körpersprache, Blickkontakt und dergleichen weiß. Böhmes Kritik an Habermas und Schmitz lautet: Die leibliche Kommunikation wird von den an ihr beteiligten Subjekten her gedacht und erschöpft sich in deren Wechselwirkung. Die kommunikativen Atmosphären sind zwischen den Subjekten aufzusuchen, obwohl die Subjekte diese Atmosphären immer miterzeugen“. (Böhme, 2002, S. 107f)

Für Hubert Tellenbach ist Atmosphäre primär ein Geruch, der von einem Menschen ausgeht - im wörtlichen und übertragenen Sinne - und er betrachtet ihn als Basis für Kommunikation in dem Sinne, indem man davon redet, dass Menschen einander riechen können oder nicht. Atmosphäre ist also für ihn zunächst das, was ein Mensch ausstrahlt, seine persönliche Aura: "Ein Mensch hat und verbreitet Atmosphäre in mehr oder minder intensiver Weise als eine Wesensausstrahlung, die ihn in seiner Persönlichkeit kennzeichnet" (Tellenbach, 1968, S. 48). Die Kritik der Subjektzentriertheit trifft bei Tellenbach nicht zu. Er bleibt bei dem Konzept der Ausstrahlung nicht stehen und arbeitet die Einflüsse des japanischen Kollegen Bin Kimura, der gewissermaßen parallel zu ihm versucht hat, die japanischen Erfahrungen des Ki für die Psychiatrie nutzbar zu machen, in seine Theorie ein. Das Ki braucht keineswegs von Personen auszugehen, sondern kann etwas bezeichnen, was quasi in der Luft liegt, eine Intensität des Zwischen, an dem die einzelnen Personen nur teilhaben oder wovon sie ergriffen werden können. Tellenbach hat dazu einen entwicklungspsychologischen Zugang. Als Heranwachsender (nämlich) findet man in der eigenen Familie bereits eine Atmosphäre vor, schwimmt gewissermaßen mit ihr mit (Böhme, 2002, S. 108). "Er entwickelt (von daher) den Gedanken, dass kommunikative Atmosphären die Grundlage zwischenmenschlichen Vertrauens und eine schützende Funktion für die Entwicklung des Individuums darstellen" (Böhme, 2002, S. 109).

1. Es gibt eine relative Selbstständigkeit zwischenmenschlicher Atmosphären gegenüber den beteiligten Subjekten und der Selbstständigkeit gegenüber deren jeweils eigenem Beitrag. Dies gilt auch für die Kommunikation von Erwachsenen. Zwischenmenschliche Atmosphären lassen sich also nicht auf die Wesensausstrahlung von Persönlichkeiten zurückführen.
2. Individuen haben eine mehr oder weniger charakteristische Ausstrahlung, ein persönliches Verhalten, Reden Gestikulieren, eine eigene Aufmachung, womit sie etwas zu einer gemeinsamen Atmosphäre beitragen (vgl. Böhme, 2002, S. 109).

Die Atmosphären sichern ein Basisvertrauen und geben einen Grundton (eine Art Grundkonsens) der Zusammengehörigkeit der Kommunikationspartner ab. (z. B. spüren Mitglieder einer Familie, dass sie nicht alleine heiter sein können). Die zwischenmenschlichen Atmosphären sind etwas, das alle Beteiligten gewissermaßen in einen Bann zieht, unter Umständen in einer Illusion befangen sein lässt, aber jedenfalls eine unmittelbare Verbindung zu den anderen und der Welt sichert. "Ihr Zerfall wirft den einzelnen auf sich zurück, macht den Bezug zum anderen Menschen wie auch zur Welt fraglich" (Böhme, 2002, S. 111). Mögliche Störungen: Zerfall zwischenmenschlicher Atmosphäre, z. B. durch einen Verdacht, Schreck, Bedeutungsverfall, d. h. die Erfahrung der Entfremdung, in der einem die Welt nichts mehr zu sagen hat, die Menschen einem fremd werden, Verlust der gemeinsamen Verzauberung, der falsche Ton. Wenn Kant von

dem Ton, in dem der Ausdruck der Sprache hervorgebracht wird, sagt, "dass dieser Ton mehr oder weniger einen Affekt des Sprechenden bezeichnet und gegenseitig auch im Hörenden hervorbringt" (Kant, 1990, B 219), dann hat er damit einen wichtigen Punkt sprachlicher Kommunikation getroffen: Durch den Ton in dem eine Äußerung vorgebracht wird, modifiziert man die zwischenmenschliche Atmosphäre. In der Regel muss man, um erfolgreich kommunizieren zu können, sich auf diese Atmosphäre einspielen. Wenn man einen falschen Ton in seine Äußerung hineinbringt, so heißt das, dass man diese zwischenmenschliche Atmosphäre stört. Man wird dadurch, was immer man inhaltlich sagt oder sprachlich tut, auf Widerstand stoßen, ... (vgl. Böhme, 2002, S. 112).

Durch die zwischenmenschliche Atmosphäre ist man mit dem Kommunikationspartner verbunden, bevor man ihn anredet. Sie gibt einem die Sicherheit, dass man sich in irgendeiner Weise schon auf gemeinsamem Grund bewegt. Man ist ferner angewiesen auf die zwischenmenschliche Atmosphäre als eine Art Resonanzboden für das eigene Empfinden. Dadurch, dass die eigene Stimmung die zwischenmenschliche Atmosphäre modifiziert, teilt man sie mit anderen. Andererseits ist die zwischenmenschliche Atmosphäre auch Quelle des eigenen Empfindens, man wird von ihr getroffen und eingehüllt, treibt in seinem Befinden gewissermaßen mit (Böhme, 2002, S. 113). Selbst für einen so trockenen und logik- und sachbezogenen Autor wie Immanuel Kant besteht die Kultivierung des Lebens darin, dass man andere an den eigenen Gefühlen teilhaben lassen kann.

Die Wahrnehmungen der sozialen und zwischenmenschlichen Begegnungen in Meetings und Informationstreffen unter Fachausbildern und Lehrkräften und den Arbeitsbesprechungen zwischen Fachausbildern und Auszubildenden ließen erkennen, dass der jeweiligen Atmosphäre wenig bewusste Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Es wurde nicht bewusst über den Zusammenhang von Gesprächsklima und Beziehungsebene, über die Möglichkeiten der Kultivierung von Vertrauen und Motivation, über die persönlichen Ausstrahlungen und die Gestalt der Interaktionen reflektiert (u. a. Lasse ich als Fachausbilder die Jugendlichen an meinem Leben teilhaben? Beziehe ich sie in die Organisation und Alltagsgestaltung ein? Schaffe ich eine „positive Atmosphäre,“? Gebe ich „Befehle,“? Wie gestalte ich die Begegnungen? Habe ich Vorurteile gegenüber Kollegen?).

5.3 Zusammenfassung und Ausblick

Ich erkannte im Laufe der Vorbereitungszeit (Analyse- und Diagnosephase), dass zwangsläufig mit der praktisch umgesetzten Veränderung des Rollenverständnisses als Fachausbilder/Lernbegleiter ein Prozess vielfältiger Entwicklungen in Gang gesetzt und notwendig wird, v. a. bezüglich der Ziele, der Strukturen und Leitgedanken, der Alltags- und methodischen Lerngestaltungen und der Beziehungen und Kooperationen zwischen den Personengruppen. Die Fachausbilder/Lernbegleiter machten sich mit Beginn des Entwicklungsweges 1999 zu Mitgestaltern ihrer Lebenswelt.

6. Lerntheoretische Überlegungen – pädagogische Fragestellungen und die Zukunft des Lernens

„Die kreative Nutzung intelligent erworbenen Wissens gelingt offenbar Menschen um so besser, je größer ihre Fähigkeit und Bereitschaft ist, konventionelle Ordnungen in Frage zu stellen, tolerant gegenüber der Ungewissheit neuer Problemlösungen zu sein und Flexibilität und Tiefgründigkeit des Denkens zu verbinden (Weinert, 1991, S. 35).

Schaffen es die Fachausbilder eine innere Bereitschaft auszubilden, um ihren Ausbildungsalltag regelmäßig zu reflektieren und theoretische Anregungen der Lernpsychologie zuzulassen?

6.1 Hirnbiologische Grundlagen

„Das menschliche Nervensystem gliedert sich in das periphere Nervensystem und das

Zentralnervensystem (Gehirn und Rückenmark). Das Zentralnervensystem (ZNS) weist zwei Grundfunktionen auf:

Steuerung der Organismus – Umwelt – Interaktion und Regulation der biologischen Lebensbedingungen im Körperinneren“ (Edelmann, 2000, S. 4).

Dabei ist die Großhirnrinde für die Verarbeitung der Sinneseindrücke und die Steuerung der Bewegungen verantwortlich. Sie ist in zwei hoch spezialisierte Hemisphären geteilt, die sich mit ihren spezifischen Leistungsfähigkeiten ergänzen. (Sprechen, abstraktes Denken, Schreiben und Rechnen sind herausragende Leistungen der linken Hemisphäre, bildhafte Vorstellungen, der Umgang mit Flächen und Körpern, die umfassende Orientierung auf anschaulicher Grundlage der rechten Hemisphäre).

In Diskussionen zur Gestaltung der Ausbildungspraxis (bzw. Unterrichtsgestaltung) orientierten sich die Fachausbilder weitgehend an analytischem und begrifflichem Denken.

„Bei einem normalen Gehirn ist es unmöglich, nur eine Hälfte zu entwickeln und die andere sehr weitgehend zu vernachlässigen“ (Edelmann, 2000, S. 13). Aus dieser Erkenntnis leitete sich für mich die Fragestellung ab, die meine Forschungstätigkeit seit 1999 beeinflusste:

Lässt sich durch eine ganzheitliche Sichtweise und die stärkere Einbeziehung der rechten Hemisphäre in die Überlegungen der methodischen Alltagsgestaltung das Lernpotential aller an den Lernprozessen Beteiligten (Auszubildende, Fachausbilder, Lehrer und Ausbildungsleitung) steigern? Können die Auszubildenden durch Dialogstruktur, Projekt- und Teamorientierung und die Förderung des intuitiven bildhaften Denkens durch entsprechende Aufgabenstellungen Lerninhalte leichter erfassen, behalten und „wirkungsvoller“ auf neue Problemsituationen übertragen?

Schon Comenius (1592-1670) und Pestalozzi (1746-1827) forderten ein Lernen mit allen Sinnen und die Abkehr vom reinen Wortunterricht (vgl. Edelmann, 2000, S. 153). Aus dem Bereich der Kognitionspsychologie sprach sich v. a. Paivio (1979) für eine duale Form der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung aus.

6.2 Orientierungsmerkmale in der Analyse- und Diagnosephase

6.2.1 Problemfeld 1 – „Lernen am Erfolg“ und positive Konsequenzen als Bedingung für Lernen

Die einen mögen Aktivität, die anderen mögen sie nicht. Manche Menschen sind allgemein begeisterungsfähig, für andere gilt dies weniger. Die Unterscheidung in „interessiert bis begeisterungsfähig“ scheint nach Kuhl die wesentlichen Unterschiede zwischen verschiedenen Menschen einzufangen (vgl. Kuhl, 2001, S. 1). Es ist für meine thematische Auseinandersetzung eine weitere wesentliche Fragestellung, warum die unterschiedlichen Persönlichkeitstypen (vgl. den Forschungsbericht zur Entwicklung der Berufsbildung Voith) so und nicht anders handeln. Ohne Berücksichtigung der Motivation sind die individuell bevorzugten Formen der Informationsverarbeitung und der willentlichen Steuerung des zielgerichteten Verhaltens nicht zu verstehen. (Warum gelang es, die einen Teilnehmer des Förderlehrgangs Voith für den Zusatzunterricht zu begeistern, während andere kein Interesse zeigten? Welche Gründe gab es für die Fachausbilder, die sich an der Kooperation „Neue Wege“ beteiligten?) Motivation untersucht Bedürfnisse, die Menschen haben und die Umsetzung unterschiedlicher Ziele, die mit verschiedenen Bedürfnissen verbunden sind.

(Es geht nicht um die vitalen Bedürfnisse (Hunger, Durst, Sex), sondern um die so genannten Sozialen Bedürfnisse nach (1) Beziehung („Affiliation“), nach (2) Kompetenzsteigerung („Leistung“ und Lernen und nach (3) Selbstbehauptung („Autonomie“, „Macht“).

„Beim instrumentellen Lernen entscheiden die Konsequenzen, die dem Verhalten folgen,

über dessen zukünftiges Auftreten“ (Edelmann, 2000, S. 65). Edelmanns Feststellung bietet Ansätze für die Planung und Durchführung des Entwicklungsvorhabens der Berufsbildung Voith (vgl. die Meetings der Fachausbilder, in denen häufig über die, nach der jeweils eigenen Einschätzung, positiven Veränderungen diskutiert und reflektiert wurde, die Pädagogischen Besprechungen der Teammitglieder des Förderlehrgangs Voith, dessen Mitarbeiter sich 2002 bei der Konzeptionsentwicklung ausschließlich an der Chancensteigerung der einzelnen Teilnehmer orientierten).

Mit der Formel „Lernen am Erfolg“ umschrieb Thorndike das Prinzip der Verstärkungstheorien. Während beim Reiz-Reaktions-Lernen vorausgehende Reize die Reaktionen auslösen (Konditionierung des Antwortverhaltens) steht beim instrumentellen Lernen das Verhalten in Verbindung mit den Ereignissen, die als Folge auftreten, (z. B. führte die aktive Beteiligung am Projekt Gartengestaltung zu Anerkennung, Wertschätzung und persönliche Aufmerksamkeit bei Verantwortlichen und Vorgesetzten, Teilnehmer des Förderlehrgangs „durften“ sich bei Voith um einen Ausbildungsplatz bewerben.)

Die Ausbildungspraxis offenbarte deutliche Defizite hinsichtlich der Zielvereinbarungen als Orientierungsrahmen für die Lernenden (Reize) als auch an der Reflexion (Reaktion, Konsequenz) von Arbeitsprozessen und -ergebnissen. Eine wichtige Aufgabenstellung für die Meetings der Fachausbilder wurde die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen der Lernpsychologie. Als Ziel wurde der Aufbau eines theoretischen und praktisch-methodischen Netzwerkes anhand der Arbeitstechnik „Mind Mapping“ formuliert.

Neben der Formung und Aufrechterhaltung eines Verhaltens durch Verstärkung (vgl. Edelmann, 2000, S. 76f), gibt es auch die Verhaltenssteuerung ohne erkennbare äußere Verstärkung. Kanfer „erweitert den ursprünglichen behavioristischen Standpunkt durch Einbeziehung kognitiver Kompetenzen“ (Edelmann, 2000, S. 74). Die Aufgabenschwerpunkte bei den Selbstmanagement Techniken liegen für die Fachausbilder und Lehrer in der Anregung zu konkreten Ziel- und Aufgabenvereinbarungen in den Motivationsphasen und der aktiven Beteiligung während der Lernphasen, wobei die Aspekte Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbstverstärkung bewusst und reflektiert in den Prozess einzubinden sind.

6.2.2 Problemfeld 2 – Selbststeuerung als Bedingung für Lernen

Lernen unterliegt verschiedensten Einflüssen, die in interne und externe unterteilt werden. „Interne Steuerung (Selbststeuerung) beinhaltet jene Einflüsse, die von außen auf den Lernenden und die Gestaltung seines Lernens einwirken“ (Schiefele & Pekrun, 1996, S. 249).

Rogers umschreibt sein Verständnis von Lernen folgendermaßen:
„Es schließt persönliches Engagement ein – die ganze Person steht sowohl mit ihren Gefühlen als auch mit ihren kognitiven Aspekten im Lernvorgang.“

Es ist selbst – initiiert – sogar dann, wenn der Antrieb oder der Reiz von außen herrührt, kommt das Gefühl des Entdeckens, des Hinausgreifens, Eingreifens und Begreifens von innen.

Es wird vom Lernenden selbst bewertet – er weiß, ob es sein Bedürfnis trifft, ob es zu dem führt, was er wissen will, ob es auf den von ihm erlebten dunklen Fleck der Unwissenheit ein Licht wirft. Wir könnten sagen, dass der geometrische Ort des Bewertens zweifelsfrei im Lernenden selbst liegt.

Sein wesentliches Merkmal ist Sinn – wenn derartiges Lernen stattfindet, dann ist in der gesamten Erfahrung enthalten, dass der Lernende Sinn darin sieht (Rogers, 1974, S. 13, vgl. Edelmann, 2000, S. 286).

Diese Umschreibung von Rogers verdeutlicht die Bedeutung der Persönlichkeit des Fachausbilders bzw. Lehrers für die Gestaltung des Ausbildungsalltags und der Lernprozesse, der Weckung von Motivation bei den Auszubildenden und der Bewusstmachung der Sinnhaftigkeit von Aufgabenstellungen.

Weinerts Bestimmungen der Bedeutung der Selbststeuerung für das Lernen stützen ebenfalls meine Forderungen bezüglich der Gestaltung der umfassenden Aktivitäten im Forschungszeitraum seit 1999. Der Schaffung von Reflexionsräumen kam dabei eine zentrale Bedeutung zu.

Weinert umschreibt Selbststeuerung folgendermaßen:

„In der Lernsituation müssen Spielräume für die selbstständige Festlegung von Lernzielen, Lernzeiten und Lernmethoden vorhanden oder erschließbar sein.

Der Lernende muss diese Spielräume wahrnehmen und tatsächlich folgenreiche Entscheidungen über das eigene Lernen treffen und diese wenigstens zum Teil im Lernhandeln realisieren (ohne dass er sich dessen stets bewusst sein muss!).

Dabei übernimmt der Lernende (vor allem bei auftretenden Schwierigkeiten) zugleich die Rolle des sich selbst Lehrenden (Selbstinstruktion: den Lernvorgang planen, notwendige Informationen beschaffen, geeignete Methoden auswählen, den eigenen Lernfortschritt kritisch überprüfen usw.).

Die lernrelevanten Entscheidungen müssen zumindest teilweise auch subjektiv als persönliche Verursachung der Lernaktivitäten und der Lernergebnisse erlebt werden und somit im Ansatz Selbstverantwortlichkeit für das eigene Lernen einschließen“ (Weinert, 1982, S. 102f, vgl. Edelman, 2000, S. 286f).

6.3 Zusammenfassung und Ausblick

Die moderne Welt braucht eine neue, eine vernünftige Perspektive in der Bildungspraxis. Das was Humboldt ein "tätiges Begreifen der Welt" nannte, ist mehr denn je gefordert. Die Jugendlichen brauchen Urteilskräfte, die den sicheren Umgang mit dem Verstand und der Vernunft voraussetzen (vgl. Punkt 10.5, Bildung der Vernunft, Ästhetische Bildung und Veränderung der didaktischen Bedingungen, Punkt 5.2.13, Beweglichkeit – Voraussetzung für Urteilskraft und Initiativkraft). Die Orientierungsschwäche unserer Zeit hat die Ursachen nicht nur in den genannten äußeren Veränderungen der Wirklichkeit (u. a. Informations- und Kommunikationstechnologien, Globalisierung). Auch die inneren Wirklichkeiten sind betroffen (u. a. die anhaltenden Klagen über einen Wertewandel, den Verlust ethischer Maße und von Verbindlichkeiten der Lebensformen - vgl. Ausführungen zu Punkt 7, Gesellschaftliche Veränderungen).

In den bildungstheoretischen Diskussionen wird über Möglichkeiten zum Erwerb von Verfügungswissen debattiert und über Veränderungen von Konzepten nachgedacht, während auf das Orientierungswissen, d. h. Wissen, das ethische Grundlagen in die Entwicklungen von technischen, gesellschaftlichen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen einbezieht, um für die Zukunft ein vernünftiges Verhältnis zu erreichen, weitgehend verzichtet wird.

Wie wir wissen, hat im Auftrag der Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) in 32 Ländern eine internationale standardisierte Erhebung stattgefunden, um die "Lesekompetenz" sowie die "mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung" von 15jährigen Schülerinnen und Schülern zu ermitteln. Wohlgermerkt, es wurden nicht die Jugendlichen an sich getestet, sondern das Niveau und die Qualität von Bildung und Orientierungsfähigkeit. Die Lebenskompetenz bzw. die kulturelle Literalität war Forschungsgegenstand. Kreativität, Selbstständigkeit und Kommunikations- bzw. Problemlösefähigkeiten standen im Mittelpunkt des Interesses. Der Umgang mit dem Gelesenen, das Einordnen von Sinnzusammenhängen und die Reflexionsfähigkeit waren Testgegenstand. Deutschland landete im Vergleich der Industriestaaten nur im Mittelfeld was eine Bildungsdiskussion auslöste.

Durch die Ergebnisse gewann eine Schlüsselfrage der Fachausbilder und Mitarbeiter der Berufsbildung an Bedeutung und öffentlichem Interesse:

Wie ist eine Kultur des Lernens (Lernkultur) zu gestalten, die Bildung nicht auf Lernen, Belehren und Wissen reduziert, sondern in der Berufsbildung den Beginn eines aktiven, komplexen und (unabschließbaren) lebenslangen Prozesses mit dem Ziel sieht, die Jugendlichen zu selbstständigen und selbsttätigen, problemlösungsfähigen und

lebenstüchtigen Persönlichkeiten zu "qualifizieren"?

"Bildung ist die Kraftquelle, aus der Zivilität und all die Werte gespeist werden, die das Leben des Einzelnen wie der Gesellschaft als Ganzes erst lebenswert machen und lebenswert erhalten" (Goeudevert, 2002, S. 20).

Seit Jahrtausenden, das wusste schon der "Vater der Volksschule" Johann Heinrich Pestalozzi, schwankt die Menschheit "zwischen einem ewigen Streben nach Veredelung und einem Fehlen ihres Ziels". Genau dieses Nachdenken und Ringen um Ziele und Aufgaben in der Berufsbildung wurde über Jahre sträflich vernachlässigt. Dadurch hat sich die Ausbildung bis in die Gegenwart den wandelnden Verhältnissen nur wenig angepasst. Verantwortungsbewusstsein, Kreativität, Flexibilität, Mut, kritische Distanz, Selbstvertrauen und Urteilsvermögen sind Forderungen aus Wirtschaft und Politik an die junge Generation. 36 Ausbildungsbetriebe aus der Region Ostwürttemberg nahmen an einer Umfrage im Auftrag der IHK Heidenheim zu den PISA-Ergebnissen teil (Stand 25. Februar 2003) und machten u. a. folgende Angaben zu den Einstellungsanforderungen: Als Schlüsselkompetenzen für den Beginn einer Ausbildung erwarten die Betriebe das Beherrschen der Grundqualifikationen Lesen, Schreiben und Rechnen, gutes Allgemeinwissen, Kenntnisse in Wirtschaftsfragen, in den naturwissenschaftlichen Fächern und in Englisch, darüber hinaus Medienkompetenzen. Zudem wird auf die gruppenspezifischen Sozialkompetenzen Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit und Höflichkeit bzw. Freundlichkeit und die individuellen Kompetenzen Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Selbstständigkeit, Leistungsbereitschaft und Ausdauer bzw. Belastbarkeit besonders Wert gelegt.

Zur Entwicklung dieser Fähigkeiten und Eigenschaften brauchen Jugendliche Freiräume, Lernfelder und ein positives Bildungs- und Ausbildungsklima. Es geht nicht um Wissen und Denken mit der Abrufbarkeit von Daten und Informationen, sondern um Orientierungswissen. Es geht darum, das Wissen mit eigenen Erfahrungen in Einklang zu bringen, es also mit Bedeutung zu belegen und sich damit zu verbinden. Was sind nun die Kriterien für "Bedeutung" und wer definiert sie? Die Beurteilungskriterien können nicht aus den Daten selbst abgeleitet werden, sondern müssen von außen kommen. Dies setzt Selbst-Urteilsvermögen voraus. Diese Fähigkeiten lassen sich nicht pauken oder vermitteln, sondern entwickeln sich im Verlauf eines Bildungsprozesses. "Erst wenn ich selbst in lebendigem Austausch mit anderen und der Welt stehe, mich einlasse, kommuniziere, fremde Lebensäußerungen zu verstehen versuche, Gefühle empfinde und in anderen auslöse, habe ich die Chance, Wissen zu erlangen. Und dieses Wissen ist nicht unverbrüchlich, es ist erweiter- und revidierbar, sozusagen ständig in Bewegung" (Goeudevert, 2002, S. 30).

Bildung darf nicht gleichgesetzt werden mit Wissen oder Können, sie hat dem Wissen und Können stets etwas beizugeben. Sich zu informieren, zu qualifizieren und spezifische Kenntnisse zu erwerben ist zunächst nichts anderes als ein Prozess der Datenaufnahme und -speicherung. Auf die Zukunft gesehen wird im Beruf derjenige leistungsfähig sein, der sich wohl fühlt, der in jenem Beziehungsgefüge seinen Platz findet, der nicht nur Funktionsträger ist, sondern sich als Mensch wahrgenommen fühlt. Dies erfordert maßgeblich soziale Kompetenzen. Deshalb kommt der allgemeinen Menschbildung ein verstärktes Aufgabenfeld zu (vgl. Konzept der Berufsbildung Voith). Die vielen Beobachtungen verschiedenster Ausbildungsbetriebe belegen die gegenwärtig immer noch herrschende Einseitigkeit der Ausbildungsgestaltungen. Demnach stehen die fachliche Qualifizierungen im Vordergrund. Dabei wusste schon Goethe „das Was zu bedenken, doch mehr das Wie“. Die nötigen Fertigkeiten würden die Menschen schon allein ausbilden, sobald sie auf einem Sinnfundament stünden.

Zukünftig sind verstärkt selbstbewusste Generalisten gefragt, deren berufliche Eignungen im Wesen der Unangepasstheit liegen. Dies ist die Grundlage der Fähigkeiten sich zu verändern. Hubert Markl von der Max-Planck Gesellschaft drückt es so aus: "Wer nur kann, was alle schon können, und nur weiß, was alle schon wissen, kann auch nur tun, was alle schon können" (Goeudevert, 2002, S. 49). Ein Ziel für die Berufsbildung der Zukunft muss die Förderung der jungen Menschen zu "multitalentierten Fachkräften" sein, die sich gegenseitig ergänzen und unterstützen; die Umsetzung der Forderung nach umfassender Bildung der Persönlichkeiten machen radikale Reformen notwendig. Auch

die Gestaltung des privaten Lebens fordert mehr und mehr Menschen mit einem ausgeprägten Selbstwertgefühl, die relativ frei von gesellschaftlichen Konventionen ihre Ressourcen voll ausschöpfen können, zudem kooperativ und beziehungsfähig bleiben. Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung ist ein zentrales Thema geworden. (Selbstbestimmung als Erziehungsziel ist ein zentrales Thema vieler erziehungswissenschaftlicher Diskurse - von W. v. Humboldt bis H. v. Hentig). Die Theorien beeinflussen zwar viele curriculare Entwicklungen und didaktische Konzepte, wobei die Praxis der Berufsbildung jedoch weiterhin die fachliche Qualifizierung als den Schlüssel der Vorbereitung auf die Arbeitswelt sieht. Wenn die Förderung der Selbstbestimmung und die Persönlichkeitsbildung Teil der Berufsausbildung sein soll, brauchen wir eine veränderte Praxis (vgl. im Forschungsbericht die Entwicklungsschritte der Berufsbildung Voith seit 1999).

7. Gesellschaftliche Veränderungen

7.1 Postmoderne - Zeit der Internationalisierung und multikulturellen Durchdringung

Durch die heute pluralistische Gesellschaft, d. h. das vielfältige Nebeneinander von verschiedenen Ideologien, Religionen und Weltanschauungen und die verstärkter auftretenden freien Entfaltungen von unterschiedlichen Lebensformen und Meinungen kommt der Orientierungsbegleitung der Jugendlichen ein wichtiger Auftrag zu. Die Lebensbedingungen, unter denen junge Menschen aufwachsen, haben sich geändert - die modernen Menschen emanzipieren sich mehr und mehr von den traditionell organisierten Gemeinschaften. Diese (Familie, Dorfgemeinschaften, Glaubens- und Überzeugungsgemeinschaften, usw.) unterliegen damit einem permanenten Wandel. Die rasanten Zunahmen an Ehescheidungen, Kirchenaustritten und der zunehmende Bedarf an Kindertagesstätten und Altersheimplätzen verdeutlichen zudem, dass die Bindungskräfte der herkömmlichen Lebensformen geringer werden.

7.2 Persönliche, gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Herausforderungen des 21. Jahrhunderts und Konsequenzen für die Berufliche Bildung

Für die zukünftige Bewältigung der persönlichen, politisch-gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen im 21. Jahrhundert gewinnt die Durchdringung der Erziehungs- und Bildungsstätten mit einem philosophischen Überbau zur Frage der Möglichkeiten der Entwicklungsförderung der einzelnen Menschen an Bedeutung (vgl. Ausführungen zur Individualität). Außerdem kommt der sozialen Gestaltung von Organisationen (u. a. auch der Berufsbildungsstätten) und der Prozessorientierung bei der Vermittlung von Lerninhalten entscheidende Bedeutung zu. Der ethische Individualismus (vgl. Steiner Rudolf, Philosophie der Freiheit, 9. Kapitel) beschreibt das Leben und Handeln aus dem Ich heraus. Dieses Menschenbild steht den eher hierarchischen Strukturen und Vereinbarungen der Arbeitswelt entgegen. "Der ethische Individualismus weiß hingegen, dass das Individuum als solches sozial ist, sobald es sich selbst zum freien Geist entwickelt. Denn der freie Geist bezieht den anderen Menschen ebenso ein wie die gemeinsame Situation." (Dietz, 2003, S. 1). Dietz beschreibt weiter, dass die vorherrschenden Menschenbilder des 20. Jahrhunderts den Menschen als ein determiniertes, vorgeprägtes Wesen ansehen, was die Frage aufkommen lässt, ob der Mensch durch diese Determiniertheit schon vollständig bestimmt ist, oder ob er sich, wenn er will, auch als "freier Mensch" bewegen kann. Wie schon erwähnt, suchen immer mehr Menschen nach einer Lebensweise, die nicht durch Normen geprägt ist. Sie suchen den "ethischen Individualismus" und darüber hinaus nach veränderten Formen des Zusammenlebens und -arbeitens. Für meine Aufgaben stellte sich die Frage: Ist Gemeinschaft ohne Regelungen von außen möglich (vgl. Praxisfeld Berufs(aus)bildung)? Meine Erfahrungen offenbarten, dass im Grunde alle Verabredungen, Prinzipien, Regeln und Vorschriften wenig nützten, um eine Veränderung des Rollenverständnisses der Fachausbilder/Lernbegleiter und der methodischen Praxisgestaltung zu erreichen (vgl. Teilnehmende Beobachtung der Berufsbildung Voith seit 1998), wenn nicht auf eine individuell veranlagte (aus Selbstbestimmung wachsende) Gemeinschaftsfähigkeit gerechnet werden konnte. Für die Praxis der Berufsbildung Voith hieß die Konsequenz:

Hinwendung zu einer Arbeitsweise in dem geschilderten Sinne, dass die Kreativität (die Forderung danach verstärkt sich in den jüngsten Jahren besonders in Wirtschaftsunternehmen), also eine Art der Ursprünglichkeit des Denkens, die Intuitionen und Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung (gegen Fremdsteuerung), das Denken und Handeln in Ganzheitlichkeit (mit einer umfassenden Verbindung zur Welt - nicht nur zu Teilwirklichkeiten), die Flexibilität und persönlichen Gestaltungskräfte ins Blickfeld der konzeptionellen und methodischen Veränderungen rückte. Die Arbeitsverhältnisse waren nach diesen idealistischen Gedanken so zu gestalten, dass die beschriebenen Fähigkeiten entwickelt und realisiert werden können. Meine Vorstellungen waren, dass sich die Jugendlichen und Fachausbilder/Lernbegleiter in Selbstständigkeit und Autonomie üben, um die Voraussetzungen zu schaffen, die organisatorischen Strukturen durch soziale Prozesse ablösen zu können. Soziale Prozesse bedürfen der bewussten Gestaltung und sind eine wesentliche Bedingung, um eine den An- und Herausforderungen der Zeit entsprechende Ausbildungskultur mit Beteiligung aller werden zu lassen.

Mein Kontakt mit den Jugendlichen bestätigte mir stets, dass sie Offenheit und Unterstützungsangebote für die Beschäftigung mit ihren Fragen brauchen, v. a. für die Auseinandersetzung mit individuellen Zielen und Lebensvorstellungen, mit den sozialen Umwelten und Lernumgebungen.

Einerseits werden die jungen Menschen von den Medien mit allen Greueln und Problemen der ganzen Welt konfrontiert, andererseits werden die kleinen Probleme des Alltags und der individuellen Lebens- und Arbeitsgestaltung nicht bewältigt und eher verdrängt. Ich nahm wahr, dass sich wenige Jugendliche wirklich bewusste Lebensziele setzten oder Fragen der Lebensqualität im Auge hatten. Die Angst vor der Arbeitslosigkeit war stets enorm groß, was besonders bei den Teilnehmern des Förderlehrgangs Voith offensichtlich war. Es ist wohl auch schlimm für einen jungen Menschen, wenn er hört: Dich brauchen wir nicht! Die Gesellschaft braucht dich nicht! Das Gefühl zu erhalten, keine Aufgabe, keinen Sinn im Leben zu haben ist das Schlimmste, was einem jungen Menschen widerfahren kann! Seit Jahren finden wir keine Lösungen bzw. Wege der Veränderung für diese wachsende Gruppe von Jugendlichen, (unterprivilegierte Ausländer, intellektuell weniger Begabte, Jugendliche mit sozialen Problemen). Eine Erweiterung des Problemfeldes lässt sich durch die seit Jahren fortschreitende Verringerung der Arbeitszeit erkennen. Dadurch werden Kräfte bei den einzelnen Menschen (v. a. bei Jugendlichen) für völlig neue Entwicklungen frei.

7.3 Orientierungsmerkmale in der Analyse- und Diagnosephase

7.3.1 Problemfeld 1 - Auswirkungen der Individualisierung auf das Sozialgefüge

Die Individualisierung wirft existentielle Fragen auf: Wie sieht der Staat der Zukunft aus? Lässt sich aus selbstbezogenen Einzelkämpfern überhaupt noch ein verlässliches Sozialgefüge gestalten? Die Menschen werden mit der auf technischen Fortschritt bauenden Gesellschaft in zweierlei Weise konfrontiert: Zum einen werden sie seit der Industrialisierung ausgebeutet und erleben sich als überflüssig (Sinnfrage). Zum anderen erfahren sie heute verstärkt die Ausschließung, da das Konsumverlangen nicht befriedigt werden kann. Diese zwei Entwicklungskräfte führen zu einer beinahe unvorstellbaren Ausnutzung unserer Erde. Eine Folge ist, dass den Menschen die Lebenssicherheit verloren geht und es keine Anweisungen mehr für ein verantwortliches Leben gibt (vgl. Beck, 1986). Es werden verstärkt gemeinschaftliche Ohnmacht, persönliche Rückschläge und einzeln auch Unvermögen erlebt, (u. a. erlebbar in der Vielzahl von Terroranschlägen, der anhaltenden Bildungsmisere, deren Folgen, in den verzweifelten Aktionen zur Veränderung der politischen Suche nach Antworten auf die gegenwärtigen Struktur- und Sozialprobleme in Deutschland, den aktuellen Arbeitsmarktreflexen, Diskussionen um eine umfassende Gesundheitsreform). Viele persönliche Lebensfragen, die mir Jugendliche während ihrer Ausbildungszeit stellten, blieben unbeantwortet. Es entwickelte sich die Vision, dass wir durch die gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit den individuellen und gemeinsamen Problemen Antworten finden und zu Mitgestaltern unserer kulturellen Umgebung werden können. Dabei müssen gesellschaftliche

Entwicklungen im Hinblick auf persönliche Sinngebungsfragen ausbalanciert werden. Das forderte neben einer differenzierten Auseinandersetzung das in Gang setzen von Prozessen der Selbsterziehung und Selbstbildung (vgl. im Anhang das Konzept zur Kultur- und Sozialkunde).

7.3.2 Problemfeld 2 - Selbsterziehung, Selbstbildung und Lernen in der Gemeinschaft

Der Philosoph Arnold Cornelis platziert die Frage der Selbsterziehung in seinem Buch "De logica van het gevoel" in den Rahmen von kommunikativer Selbststeuerung. Er behauptet, dass sich die ganze Evolutionslehre auf die Theorie der Anpassung, die unbewusste Philosophie von der Abhängigkeit stützt.

Demnach agierte die Menschheit als Unruhestifter in der Welt, weil sie ihre Eigenschaften von Fühlen und Denken nach außen in Form von Technik und Organisation brachten. Der Mensch ist ein Wesen, das auf eine Weise, die der Philosophie von der Anpassung schlüssig entgegengesetzt ist, lernt. Menschen passen ihre Umgebung an, sie verändern ihre Umgebung so, dass sie ihre eigene Identität in jeder Umgebung behalten können. Der Mensch ist das Wesen, das seine eigene Umgebung geschaffen hat, Menschen haben nach Cornelis die Natur in eine Kultur verändert." (vgl. Cornelis, 1998).

Im Laufe der Jahrhunderte hat die Menschheit Schritt für Schritt die Natur umgeformt und daraus eine eigene Welt gebaut, die Cornelis mit seinen drei Stabilitätsebenen charakterisiert hat:

1. Die natürliche Stabilitätsebene, in der sich die fundamentalen Gesellschafts- und Gemeinschaftsgewohnheiten geformt haben (z. B. die Familie und die Verwandtschaft).
2. Das soziale Konstrukt, in dem wir miteinander Verabredungen getroffen haben, nach denen wir uns verhalten (z. B. Verkehr von rechts hat Vorrang).
3. Die kommunikative Selbststeuerung, eine neu entstehende Stabilitätsebene, in der wir selbstständig in Interaktion mit anderen unser eigenes Leben in die Hand nehmen und formen (z. B. das Bilden von eigenen Arbeits- und Lernkreisen).

In Cornelis Betrachtungsweise wiederholt jeder Mensch in seiner persönlichen Biografie diesen Entwicklungsprozess der Menschheit: Demnach durchläuft jeder Mensch in der Entwicklung seiner eigenen Identität die Entwicklung der ganzen Kultur. Dies geschieht entlang der drei Stabilitätsebenen. Voraussetzung ist eine Umgebung, in der die drei Ebenen als verborgene Steuercode wirksam sind. Wir erfahren als Kind das Modell eines natürlichen Systems, die Welt der Geborgenheit. Danach entwickeln wir als Erwachsene Fähigkeiten, aufgrund derer wir eine Rolle im sozialen Regelsystem ausfüllen. Mit zunehmendem Alter entwickeln wir aufgrund von Einsichten die Rolle eines Kommunikators, vergleichbar mit einem Fußballer, der zum Schluss Coach wird. (vgl. Cornelis, 1998).

Weil sich in früherer Zeit die ökonomische, soziale und kommunikative Situation nicht stark genug änderte, trat auch die Gefahr einer veralteten Philosophie nicht zu Tage. Man lebte und dachte in der Philosophie von einer ewigen Wiederkehr, nach dem Modell der Natur. Aber der Begriff Entwicklung, mit dem wir nun überall arbeiten, lässt die statische Philosophie nicht mehr zu. Entwicklung enthält eine Logik von Unumkehrbarkeit, mit hinter sich gelassenen Stationen von Ideen, die früher gültig waren, aber nun nicht mehr. (vgl. Cornelis, 1998).

Für Cornelis steht in heutiger Zeit, wo wir die dritte Stabilitätsebene miteinander ausbauen, das Lernen in und mit der Gemeinschaft, die Selbsterziehung und Selbstbildung an zentraler Stelle. Für ihn nehmen die Probleme zu, wenn das dominierende Denksystem Lösungen nicht zulässt und katastrophale Lernprozesse die Probleme ritualisieren. Der Übergang zu einer anderen Weise des Denkens und somit zu einem anderen logischen System, unterstellt die Selbststeuerung des Lernens bei einem Individuum. Die Fruchtbarkeit einer anderen Annäherungsweise beinhaltet, dass die

Kultur intelligenter wird, weil Probleme, die nicht zu lösen waren, durch eine andere Annäherung doch lösbar wurden. Dies führt kulturell zu einem kommunikativen Bruch, denn das gemeinschaftliche System wird aus sich selbst nicht zu einer anderen Weise des Denkens übergehen. (vgl. Cornelis, 1998).

Bernard Lievegoed, ein niederländischer Arzt und Psychiater (gestorben 1992) hat sehr viele gesellschaftliche Impulse bezüglich dieses Problemfeldes gegeben. Er beschreibt die Spiegelung des Kampffeldes unserer Zeit in der menschlichen Seele. Für ihn sind die existentiellen Fragen unserer Zeit moralische Fragen, z. B. die Sorge vom Missbrauch der Erde, die Sorge vom Nichtverstehen untereinander, der Streit zwischen Eigeninteressen und dem Interesse an den anderen. Für Lievegoed werden all diese "Kämpfe" in der menschlichen Seele bestritten (vgl. Lievegoed, 1993).

Die Kernfrage unseres Zusammenlebens ist demnach die Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft. Das Individuum geht einen Weg der Selbsterziehung, einen Weg, der durch viele Gemeinschaften führt. Ein elementares Motto von Lievegoed findet sich in seinen Worten: "Im Spiegel der Menschenseele formt sich die ganze Gemeinschaft und die Gemeinschaft wird durch die Kraft von individuellen Menschen getragen, die miteinander zusammenarbeiten und das Gute tun wollen." (Der Spruch von Rudolf Steiner zur Sozialethik - „Heilsam ist nur, wenn im Spiegel der Menschenseele sich bildet die ganze Gemeinschaft und in der Gemeinschaft lebet der Einzelseele Kraft“ - wurde von Bernard Lievegoed abgewandelt verwendet) (Steiner, 1961, S. 256).

Eine zentrale Fragestellung meiner Forschungen bezog sich notwendiger- und konsequenterweise auf die Möglichkeiten der Impulsgebung für gemeinschaftliches Lernen und auf die Umsetzung in der Praxis der Berufsbildung, um an den Aufgaben und Zielen orientiert Selbsterziehungs- und Selbstbildungsprozesse in Gang zu setzen. Damit verbunden ist die Auseinandersetzung mit der Rolle des Fachausbilders/Lernbegleiters, der für die „Art und Weise“ des Lernens mitverantwortlich ist.

Meiner Ansicht nach können sich in der Berufsausbildung Selbsterziehungs- und Selbstbildungsprozesse dann vollziehen, wenn sich die Auszubildenden im Entwickeln, im Realisieren und im Reflektieren von eigenen Ideen in den Arbeits- und Lernprozessen wieder finden. Die Jugendlichen brauchen Möglichkeiten, um gemeinsam mit den Erwachsenen (Fachausbildern/Lernbegleitern) einen Entdeckungsweg von bewussten Erfahrungen zu machen. Neue Erfahrungen können dazu führen, dass die eigenen Denkmuster (sowohl der Auszubildenden als auch der Ausbilder) durchbrochen werden und Interesse und Motivation entstehen, neue Ideen und Lösungswege zu verinnerlichen. Dadurch findet sich der einzelne im Tun wieder und Persönlichkeiten identifizieren sich mit der Aufgabe und leben authentisch in den Ergebnissen.

7.3.3 Problemfeld 3 - Wissen und Kompetenzen - Bedingungen beruflicher Beteiligung

Die Aneignung von Wissen und Kompetenzen gewinnt für Jugendliche an Bedeutung, da Nichtwissen und Nichtbeherrschen von Fähigkeiten immer häufiger zu sozialer und beruflicher Ausgrenzung führt. (Die Suche nach Antworten und Lösungen von gesellschaftlichen und beruflichen Aufgabenfeldern für die steigende Anzahl von benachteiligten Jugendlichen darf nicht vergessen werden und bedarf einer ebenso konsequenten Auseinandersetzung). Die Beschäftigungsmöglichkeiten für gering qualifizierte (ungenügend) Ausgebildete gehen weiter drastisch zurück und der Bedarf an mittleren und höheren Qualifikationen steigt weiter. (9 % der Schulabgänger schaffen nicht einmal den Hauptschulabschluss, 15 % der Jugendlichen und jungen Erwachsenen bleiben ohne abgeschlossene Berufsausbildung, 40 % der jungen Ausländer haben keinen anerkannten Berufsabschluss. (vgl. Bulmahn, 2002, S. 183).

Es ist eine wichtige soziale Frage unserer Zeit, wie Möglichkeiten geschaffen werden können, um auch diese jungen Menschen zu Mitgestaltern ihrer Lebenswelt zu machen und sie in das Gemeinwesen und die Arbeits- und Berufswelt zu integrieren (vgl. Ausführungen zum Förderlehrgang Voith, der Privaten Sonderberufsfachschule Voith und den Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen). Dies ist die Voraussetzung, um ein

gesundes und verantwortungsbewusstes Zusammenspiel von gesellschaftlichem Zusammenhalt und individuellen Freiräumen zu erreichen. (Probleme sind v. a. die Schaffung des Zugangs zur Bildung für Migrantinnen und Migranten und für Langzeitarbeitslose und Ungelernte) (vgl. Brüggemann, 2001). Für diese vielschichtige Aufgabenstellung sind nicht nur Freiräume für Selbsterziehungs- und Selbstbildungsprozesse notwendig. Es bedarf einer Durchdringung der Lebenswelt Jugendlicher durch die beteiligten Fachausbilder/Lernbegleiter und die Integration der daraus gewonnenen Erkenntnisse in die Konzepte und Praxisgestaltung der Berufsbildung bzw. Berufsvorbereitenden Maßnahmen.

Darüber hinaus hat die OECD-Vergleichsstudie offen gelegt, dass die Abgänger deutscher Schulen in ihrer Gesamtheit nicht den Anforderungen der Wirtschaft entsprechen. Insbesondere auch vor dem Hintergrund des demographischen Wandels ist zu befürchten, dass die künftige Nachfrage (spätestens 2010) nach qualifizierten Fachkräften nicht mehr gedeckt werden kann, wenn sich an der Qualität v. a. der schwächeren Schulabgänger nichts Entscheidendes ändert. Es besteht also dringend Handlungsbedarf. "Folgerichtig wäre es also, in qualifizierte Ausbildung - auch in eine qualifizierte Ausbildung für benachteiligte Jugendliche - zu investieren. Neben arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischen Zielen müssen deshalb auch bildungs- und jugendpolitische Ziele bei der Umsetzung der "Hartz-Gesetze" zum Tragen kommen. Dies macht aber nur dann Sinn, wenn auch reale Integrationsmöglichkeiten vorhanden sind." (Fühlbier, 2003, S. 6).

7.3.4 Problemfeld 4 - Veränderte Anforderungen an die Menschen als Arbeitskräfte und zur Gestaltung des Gemeinwesens der Zukunft

Nach wie vor sind im deutschen Bildungswesen "allgemeinbildende" und "berufsbildende" Institutionen klar getrennt. Sie haben unterschiedliche Lernziele und folgen verschiedenen didaktischen und methodischen Prinzipien und vermitteln verschiedene Inhalte ohne sichtbare Vernetzung (vgl. Anlage, v. a. die Ergebnisse der Umfrage bei Schülern und Lehrern von allgemeinbildenden Schulen, vom September 2003). In der Tradition der neuhumanistischen Bildungstheorien stehen "Bildung" ("Humaniora") und "Ausbildung" ("Realien"), in deutlichem Gegensatz zueinander.

Bildung zielt demnach auf die sittlich-geistige Entwicklung des Menschen. In der Realität kennen wir die Schulbildung und die Berufsausbildung. Diese dienen vornehmlich der Vermittlung eines bestimmten Wissens und Könnens. Der immer wieder formulierte Anspruch einer entwicklungsbezogenen Durchdringung und Verzahnung der unterschiedlichen Zugänge in der Berufs(aus)bildung bedingt sich (wie schon erläutert) durch die veränderten Aufgabenstellungen an die Berufs(aus)bildung.

Der Kern- bzw. Leitgedanke kann nicht mehr lauten: Wie führt man bestimmte Arbeitstechniken aus? Sondern: Wie legt man die Grundlagen für selbstständiges Handeln und fördert die Autonomie der Persönlichkeit?

Die Aufgabe der Berufsbildung ist u. a. die Vermittlung einer Geisteshaltung, die Veränderung (Entwicklung) als Gegebenheit des Lebens akzeptiert und sich gegenüber Wandlungen der Zeit offen zeigt. Aus den Erfahrungen der Vergangenheit und Gegenwart sind die Jugendlichen für die zukünftigen Aufgaben zu sensibilisieren (vgl. die vielfältigen Ausführungen zu den Problemfeldern). Die Vorbereitung meint dabei nicht, "das Wissen" von Spezialgebieten zu vermitteln, sondern die Fähigkeiten im Dialog (zwischen Jugendlichen und "Fachausbildern/Lernbegleitern und Lehrkräften") zu erarbeiten, um sich das vorhandene Wissen nutzbar zu machen, es zu beurteilen, zu verstehen und anwenden zu können (u. a. Erkennen der Notwendigkeit einer kulturellen und geistigen Integration durch die Tatsache der Internationalisierung).

Das Jugendalter bringt einen ganz deutlichen Entwicklungseinschlag mit sich: Die zentrale Frage ist, wie sich das erwachende und sich seiner selbst bewusst werdende Ich - die zur Mündigkeit heranwachsende Persönlichkeit, in der äußeren Welt zurechtfinden kann? Wie schon beschrieben findet die Berufswahl (jedenfalls die erste) heute ungefähr

in den Jahren statt, in denen biographisch der Zeitpunkt der Mündigkeit herankommt. Mit dem Übergang in die Berufswelt endet die Zeit der Fremderziehung und es beginnt die lebenslang andauernde Selbsterziehung. Die Berufsbildung hat vor allem auch aus diesem Grunde verstärkt die Aufgabe, nicht nur fachlich Kernkompetenzen zu vermitteln, sondern auch die sozialen und methodischen Grundfähigkeiten zu fördern, um den Jugendlichen bewusst zu machen, dass das, was sie am Beginn ihres Berufslebens lernen in keiner Weise ausreichen wird, um damit das ganze Berufsleben zu bestreiten, sondern, dass immer wieder um- und dazugelernt werden muss.

Die zentralen Lebensmotive Jugendlicher sind Weltbegegnung und Welterfahrung. Sie wollen durch ihre Bildung und Ausbildung einen Anschluss an das Leben finden. (Bedeutung der Kultur- und Sozialkunde und des künstlerischen Unterrichts). Nun gibt es die konstante Berufswelt nicht mehr, in die man mit möglichst viel Wissen den Einstieg findet. Durch die Flut an Wissen ist Orientierung gefragt. Gesucht werden Persönlichkeiten mit hoher Flexibilität, ausgeprägtem Selbstbewusstsein und wacher Selbstständigkeit, die Offenheit für unbekanntere Problemstellungen haben. Gesucht werden Generalisten und weniger Spezialisten.

Die Aufgaben der Berufswelt der Gegenwart und der Zukunft sind von Menschen zu meistern, die in der Berufs(aus)bildung zu verantwortungsbewussten Persönlichkeiten reifen konnten. Die fachlichen Kompetenzen bauen heute mehr denn je auf eine Allgemeinbildung im Sinne einer ständigen Persönlichkeitsentwicklung (dies erfordert weiche, plastische soziale Prozesse).

Der zukunftsorientierten Berufsbildungsstätte kommt die wesentliche Aufgabe zu, an dem gesamtgesellschaftlichen Umgestaltungsprozess teilzunehmen. Jugendliche brauchen auch in dieser Zeit die Auseinandersetzung und Reibung mit selbst gewählten Idealen, Freiräume, um bewusste und reflektierte Lernprozesse für die Ausbildung der eigenen Urteilskräfte anzuregen und sich für das notwendige Weltverständnis frei zu machen.

8. Wirtschaftliche Veränderungen

8.1 Begriffsbestimmung

"Arbeit ist zweckorientierte, also bewusste und planmäßige Tätigkeit des Menschen unter Verausgabung körperlicher und geistiger Kräfte; zu unterscheiden von Spiel und Sport, Arbeit gehört ihrem Wesen nach zur Selbstverwirklichung des Menschen" (Drechsler/Hilligen/Neumann, 1995, S. 31).

8.2 Arbeit im Wandel - Von der Handarbeit zur schlanken Produktion

Die Arbeitswelt befindet sich seit der Industrialisierung im 19. Jahrhundert in einem tiefgreifenden Wandel. "Der Entwicklungsprozess hat sich wie eine Lawine entwickelt, erst langsam, dann immer schneller und größer: Im 19. Jahrhundert waren noch 80 Prozent der Erwerbstätigen in der Landwirtschaft beschäftigt, nach dem Zweiten Weltkrieg in vielen Regionen noch über 50 Prozent, um für die Ernährung der Bevölkerung zu sorgen. Heute erledigen diese Aufgabe gerade mal 2 bis 5 Prozent. 1970 war im sekundären Sektor - also vornehmlich in der Industrie, im Bau und im Handwerk - noch fast die Hälfte der Erwerbstätigen beschäftigt. Heute sind das gerade noch 37 Prozent. Der Anteil der im Dienstleistungssektor Beschäftigten ist seit 1970 von 43 auf 60 Prozent gestiegen" (Schlaffke, 2001, S. 238).

Von der handwerklichen Produktion im 19. Jahrhundert bis zur Massenproduktion im 20. Jahrhundert und der so genannten schlanken Produktion Ende des 20. Jahrhunderts war es allerdings ein langer Weg (vgl. Dettmer, 1999, S. 129f).

"Doch die Folgen, die mit der Massenproduktion über den arbeitenden Teil der Menschheit kamen, wurden vor allem mit dem "Taylorismus" verbunden: der immer schnellere Takt in den Fabriken, die lähmende Monotonie (Eintönigkeit) und zwanghafte Kontrolle an den Bändern - die Mechanisierung des Menschen durch seinen unmenschlichen Feind Maschine" (Dettmer, 2001, S. 229). Zu Beginn der 90er Jahre kam

bei vielen Beschäftigten etwas Hoffnung auf, da sie glaubten, mit der Einführung der Gruppenarbeit sei die Zerstückelung des Arbeitsprozesses in viele Tätigkeiten gestoppt. Die Bedürfnisse der Beschäftigten und die Forderungen nach humanitären Arbeitsbedingungen wurden lauter. (vgl. Knisielies/Freels, 2001, S. 236).

8.2.1 Die dritte industrielle Revolution

Die erste Revolution wurde die durch die Einführung der Maschinenarbeit erreicht, die zweite fand mit der Trennung dispositiver und ausführender Arbeiten und mit der systematischen Analyse und Umgestaltung der Arbeitsabläufe statt. Die dritte industrielle Revolution hat ihren Ausgangspunkt bei den Ideen des Lean Managements, das zu erheblichen Umwälzungen der industriellen Produktionsweise in der westlichen Welt führte. Die Erkenntnisse stammen aus der Untersuchung japanischer Unternehmen im Vergleich mit westlichen und insbesondere US-amerikanischen Unternehmen. "Nach dem Vorbild der Automobilhersteller führten auch andere Industriezweige das System der Massenfertigung ein und machten es zum weltweiten Standard. Zur gleichen Zeit aber, als die "amerikanische Methode" ihren Siegeszug auf den Märkten der Welt antrat, begann eine japanische Autofirma (...) mit der Erprobung einer neuen Produktionsweise, die in ihren Grundlinien von der Massenproduktion genauso weit entfernt war wie diese von der handwerklichen Fertigung" (Rifkin, 2001, S. 234). Sie wurde "schlanke Produktion" bezeichnet.

"In den letzten Jahren haben die japanischen Firmen die Methoden der schlanken Produktion mit Computer- und Informationstechnologien kombiniert, um die "Fabrik der Zukunft" zu bauen - eine automatisierte Produktionsanlage mit wenigen Arbeitskräften, die eher einem Labor als einer Fabrik ähnelt (Rifkin, 2001, S. 67).

(Der Begriff "lean production" - zu deutsch "schlanke Produktion" - erklärt sich daher, dass im Vergleich zur herkömmlichen Massenproduktion von allem weniger gebraucht wird. "LM und SM propagieren beide Effizienzsteigerungen und können diese nachweisen. Beide wollen aber auch für die Arbeiter Verbesserungen erreichen. Trotzdem stößt heute das LM auf ähnlich starke Ablehnung von Seiten der betroffenen Arbeiter und ihrer Vertreter wie Taylors Ideen zu ihrer Zeit. Womack et al. empfehlen der Gesellschaft auch prompt, nicht noch einmal den "Fehler" zu machen, sich gegen universell gültige Ideen, welche die Menschheit als Ganzes weiterbringen könnten, zu wehren (vgl. Womack, 1991, vgl. Matthiesen, 1995, S. 127f).

Die immer wiederkehrende Hervorhebung des Vorrangs des Systems vor dem Menschen widerspricht in eklatanter Weise der Forderung einer vorrangigen Berücksichtigung der Entfaltung des Menschen zur Menschlichkeit. Auch das Postulat der Harmonie aller Interessen - also letztlich die Aussage, dass ja doch alles nur zum besten aller sei - erinnert eher an Machiavelli: Der Zweck heiligt die Mittel. So konnte Taylor sein harmonistisches relativ konsistentes Welt- und Menschenbild aufrechterhalten. Den Ansprüchen des Menschen jedoch, den er dazu zwang, Mittel für einen von ihm postulierten Zweck zu sein, konnte Taylor mit seinem Scientific Management nicht gerecht werden.

8.3 Die Arbeitssektoren der Volkswirtschaft

Die Volkswirtschaft eines Landes lässt sich in folgende große Bereiche (Sektoren) einteilen:

Primärer Sektor (erstrangiger Bereich):

Alle landwirtschaftlichen Erzeugnisse von Ackerbau und Viehzucht bis zur Kokosnussernte.

Sekundärer Sektor (zweitrangiger Bereich):

Alle industriell hergestellten Produkte von den ersten Manufakturwaren bis zum völlig per Roboter hergestellten High-End-Produkt.

Tertiärer Sektor (drittrangiger Bereich):

Alle Arten von Dienstleistungen, an deren Ende kein greifbares Produkt steht, sondern eine immaterielle Leistung. Zu den Dienstleistungsbetrieben zählen u. a. Handelsbetriebe, Verkehrsbetriebe, Geld- und Kreditinstitute, Versicherungen, Steuerberater und Rechtsanwälte und der öffentliche Dienst.

Quartärer Sektor (viertrangiger Bereich):

Informationswirtschaft. Verbreitung, aber auch Beschaffung, Verarbeitung und v. a. Aufbereitung von Informationen zu gezielten Zwecken. Zur Informationswirtschaft werden u. a. Informationstechnik, Telekommunikation, Unterhaltungselektronik und Medienberufe gerechnet. (vgl. Greving, 2001, S. 16).

8.4 Orientierungsmerkmale in der Analyse- und Diagnosephase

8.4.1 Problemfeld 1 - Entwicklung von Verfügungswissen und moralisch-praktischer Vernunft

Der wissenschaftliche Fortschritt hat sich in einem bisher nicht gekannten Maße beschleunigt; der Motor ist dabei die Informationstechnologie. Es wird häufig von der Vergänglichkeit des Wissens geredet und von einer Halbwertszeit von etwa 5 Jahren. Doch trägt nicht alles Wissen ein Verfallsdatum mit sich? Dies gilt für naturwissenschaftliche Erkenntnisse und selbst für philosophische und ökonomische Einsichten. Das Wissen nimmt stetig zu, aber es ist dadurch nicht sterblicher geworden. Was sich ändert sind die Wissensstrukturen. Um mit den wirtschaftlichen Veränderungen Schritt zu halten, müssen wir das Verfügungswissen und die moralisch-praktische Vernunft wieder in ein vernünftiges Verhältnis zueinander setzen. Anstelle des Faktenwissens (Verfügungswissen) treten die unternehmensspezifisch formulierten Schlüsselqualifikationen (v. a. soziale und methodische Fähigkeiten) verstärkt in den Vordergrund. Die Herausforderung der Zukunft ist das Streiten um ein vernünftiges Verhältnis des wissenschaftlich-technischen Fortschritts mit ethischen Wertmaßstäben (vgl. Ausführungen zum ethischen Individualismus).

8.4.2 Problemfeld 2 - Kernqualifikationen der Zukunft

In Reihen der OECD ist man sich sicher, dass bis zum Jahre 2010 ein Großteil der heute 18-jährigen in Berufen tätig sein wird, die bisher noch nicht existieren. (Goeudevert, 2001, S. 120f).

Alte Berufsbilder wurden schon verändert. Zukünftig werden für alle Bereiche Kernqualifikationen bestimmt, die eine Bündelung von fachlichen, sozialen, organisatorischen und methodischen Kompetenzen und das Lernen in Zusammenhängen in den Vordergrund rückt. Ab dem Ausbildungsjahr 2004/2005 gibt es in den Metallberufen weniger Spezialisierung, d. h. der Unterricht findet verstärkt in einzelnen Lernfeldern statt, was eine verstärkte Zusammenarbeit (Kooperation) zwischen Schulen (Lehrer) und Ausbildungsbetrieben (Fachausbilder) bedingt.

(Beispiele: Seit 1. Sept. 2002 orientiert sich die Ausbildung zur/m Industriekaufrau/-mann bei Voith an den Unternehmensprozessen mit dem Ziel, das Lernen in Zusammenhängen anzuregen; die Ausbildung zum Mechatroniker entstand aus den Berufsbildern Elektriker und Mechaniker. In den Lernphasen sollen reale Aufträge bearbeitet und Lerninhalte vornehmlich projektorientiert vermittelt werden).

Auch im Weiterbildungsbereich werden die Veränderungen sichtbar, u. a. steht bei der Fortbildung zum Industriemeister inzwischen weniger das Faktenwissen im Vordergrund. Die Lerninhalte der einzelnen Lernphasen sind vernetzt und werden anwendungsorientiert vermittelt. Die Prüfung findet im Bearbeiten einer komplexen Aufgabenstellung statt.

Die Forderungen der Wirtschaft an die Berufs(aus)bildungsstätten sind zukünftig eine verstärkte Offenheit für fachübergreifende berufliche Orientierungen und die Vermittlung

von Kernqualifikationen (Basiskonntnisse und -bausteine), das Schaffen von Übungssituationen zur Aneignung von berufsübergreifenden Qualifikationen, eine informationstechnische Grundbildung und eine Alltagsgestaltung, die eine alters entsprechende Lebensbildung ermöglicht. (vgl. Zedler, 2002, S. 13).

8.4.3 Problemfeld 3 - Mitgestaltung der Lebenswelt

"Immer mehr Arbeitende wollen ihre Identität nicht länger an der Garderobe abgeben, sondern sich mit ihrer Arbeit identifizieren können. Sie melden inhaltliche Ansprüche an, die die Betriebe in Verlegenheit bringen und vor schwerwiegende Probleme der Arbeitsorganisation stellen. (...) Man will innerlich an der Arbeit beteiligt sein, sich als Person in sie einbringen können und über sie eine Bestätigung eigener Kompetenzen (Fähigkeiten) erfahren. Man will sich in der Arbeit nicht als Jedermann, sondern als Subjekt mit besonderen Fähigkeiten, Neigungen und Begabungen verhalten und die Tätigkeit in der Dimension persönlicher Entfaltung und Selbstverwirklichung interpretieren können" (Baethge, 2001, S. 226 u. 1994, S. 245ff).

8.4.4 Problemfeld 4 - Umdenken im Wirtschaftsleben - Neugestaltung der Zusammenarbeit

Für die Menschen und im besonderen für die Jugendlichen setzt durch die "Krise der Sicherheiten und Orientierungen" in unserer Zeit eine neue Phase der Bewusstseins- (seelen)entwicklung ein. "Darum muss in die Erziehung heute immer die Tatsache einbezogen werden, dass Menschen mit bestimmten Erwartungen zur Welt kommen, auf welche die ihnen als Erzieher Begegnenden antworten müssen." (Lievegoed, 1994, S. 26). Dabei reichen z. B. die banalen naturwissenschaftlichen Aufgüsse, die heutzutage im Unterricht vorgesetzt werden, die aus Geschäftszusammenhängen heraus gelösten Unterweisungen in der Berufsausbildung, die vorgefertigten Arbeitsaufgaben und einseitigen Beurteilungen durch hierarchische Strukturen und die wenig prozessorientiert-dialogisch gestalteten Lernphasen nicht aus! Die Auswirkungen dieser Bildungs- bzw. Ausbildungsrealität können wir erleben, wenn diese Menschen durch die Pubertät hindurchgegangen sind und in die Adoleszenz eintreten, wenn die jungen Erwachsenen erleben, dass die betriebliche Situation (Gemeinschaft) keine Grundlage bietet, auf der die Ideale gedeihen können (Reaktionen sind u. a. Frustration, Desinteresse, Sinn- und Motivationsverlust). Die Fragen stellen sich bei diesen Gedankengängen von selbst: Über die Forderungen der Verantwortlichen nach mehr Eigenverantwortung und Leistungsbereitschaft, verbunden damit, dass sich der Leistungsfaktor immer mehr vom Inputfaktor Zeit auf den Outputfaktor Identifikation mit dem Tun und der Gemeinschaft und Leistung verschiebt, besteht Konsens. Doch fällt die Akzeptanz schwer, den Auszubildenden und Mitarbeitern die erforderlichen Freiheiten zu gewähren und zum anderen wird die Veränderung der Führung durch "Vorgesetzte" nicht als Aufgabe erkannt und umgesetzt. Dazu gehören die Auseinandersetzung mit dem herrschenden Menschenbild in der Betriebswirtschaft und die Diskussion über die Bedeutung der menschlichen Individualität für die Gestaltung eines zukünftigen Wirtschaftslebens. "In der Losung der Französischen Revolution (Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit) bezieht sich die Freiheit auf das geistige und kulturelle Leben, die Gleichheit auf das Rechtsleben und die Brüderlichkeit auf das Wirtschaftsleben. Für die Freiheit des Geistes haben wir schon Jahrtausende gekämpft; wenn irgendwo die geistige Freiheit beschnitten wird (Glaubensfreiheit, Meinungsfreiheit, Pressefreiheit), so empfinden wir das als Unrecht. Der Kampf um rechtliche und politische Gleichheit ist jüngerem Datums (ab ca. 1760). Der Kampf für die Brüderlichkeit im Wirtschaftsleben muss erst noch geführt werden, vorläufig herrscht dort noch das Prinzip des Egoismus." (Lievegoed, 1994, S. 75). Wie ist dieser Egoismus im Wirtschaftsleben zu überwinden und was heißt dies für ein neues Verhältnis des Zusammenarbeitens (mit besonderem Blick auf die Fragestellung nach dem Persönlichkeitsprofil und den damit verbundenen Kernqualifikationen des/der Ausbilders/in?) und für die „innere“ Gestaltung einer Berufsbildungsstätte?

Kann die Förderung der individuellen Gemeinschaftsfähigkeit hierarchische Strukturen, Vorschriften und Regeln ersetzen und den Herausforderungen der beruflichen Praxis gerecht werden? (Heißt die Führung der Zukunft verzichten und zurücknehmen zugunsten

eines anderen? Wie ist Führung im Ausbildungsalltag von "Ausbildern" - v. a. bezüglich der personalen Führung von Auszubildenden zu gestalten? Lässt sich ein Modell umsetzen, das Aspekte wie Freiwilligkeit, Kooperationen und die Gestaltung sozialer Prozesse in den Vordergrund rückt? Wie sind Auszubildende zu gewinnen, aus sich heraus motiviert (intrinsische Motivation) den Alltag mitzugestalten und durch entsprechende Methoden (u. a. Dialogisches Prinzip, offene Lernsituationen, Projektorientierung, ästhetische Durchdringung der Lernphasen) an selbst gesteckten Zielen orientiert "auf den Weg der verantwortlichen Mitgestaltung zu gehen"?

8.4.5 Problemfeld 5 - Technologischer Fortschritt - Forderung nach neuen Organisationsformen

"Die Verbreitung des Computers und dessen technische Möglichkeiten haben besonders in der Arbeitswelt zu gravierenden Veränderungen geführt:

- Das vordringlichste Folgeproblem dieser Entwicklung ist ohne Zweifel die anhaltende Arbeitslosigkeit zahlreicher Menschen, denn aufgrund neuer Techniken können immer mehr Produkte und Leistungen mit immer weniger Arbeitskräfte erbracht werden.
- Traditionelle Berufe verlieren ihre Bedeutung; auf der anderen Seite entstehen mit fast jeder Anwendung des Computers neue Berufe, vor allem im Multimedia-Bereich.
- In zahlreichen, ja fast allen Berufszweigen haben die neuen technischen Entwicklungen zur Veränderung der Arbeit geführt; viele Tätigkeiten werden automatisiert, so dass direktes Eingreifen in Arbeitsabläufe immer weniger nötig oder möglich ist. Dies führt zu veränderten Anforderungen an die Arbeitskräfte.

"In der Bewertung dieser Entwicklung gehen die Meinungen auseinander. Die einen sagen als Folge des technologischen Fortschritts in der Wirtschaft das Ende der Arbeit voraus; die anderen glauben an die Überwindung der Probleme etwa durch weiteres Wirtschaftswachstum oder durch neue Organisationsformen von Arbeit und Arbeitszeit" (Densow/Wansleben, 2001, S. 219).

8.4.6 Problemfeld 6 - Gruppen- und Teamarbeit

"Die schlanke Produktion, wie sie in Japan praktiziert wird, ersetzt die herkömmliche Managementhierarchie durch vielseitig ausgebildete Mannschaften, die direkt am Produktionsort eingesetzt werden. Arbeiter, Ingenieure und Programmierer arbeiten eng zusammen, entwickeln gemeinsam neue Ideen und setzen sie direkt in der Fertigung um. Die klassische tayloristische Methode, die geistige und körperliche Arbeit voneinander trennt und alle Entscheidungen einzig den Managern überlässt, musste zu Gunsten einer Methode abdanken, die durch Teamarbeit die Fähigkeiten und Erfahrungen aller am Produktionsprozess Beteiligten ausschöpft" (Rifkin, 2001, S. 234).

"Das teamorientierte Modell ist viel effizienter, weil es vielseitig ausgebildete Arbeitskräfte hervorbringt. Die Arbeiter sind in der Lage, eine ganze Reihe von Aufgaben zu übernehmen und können so den Gesamtablauf der Produktion besser einschätzen; auf diese Weise können sie mit ihrem Wissen innerhalb eines Teams optimal zur Lösung von Problemen beitragen und Verbesserungsvorschläge machen" (Rifkin, 2001, S. 234).

8.4.7 Problemfeld 7 - Fähigkeiten der Dienstleistungen

Auch innerhalb der Industrie nimmt der Dienstleistungsanteil beständig zu. Nur noch ein Fünftel der Beschäftigten ist mit der direkten Herstellung von Produkten befasst. Alle übrigen sorgen durch ihre Dienstleistungen dafür, dass Produkte geplant, konzipiert (entworfen), verkauft und gewartet werden.

Der tertiäre Sektor wächst also nicht nur in den Bereichen Handel, Banken, Versicherungen, Vermietungen, Transport, Verkehr, etc., sondern auch auf den Gebieten Bildung und Beratung (vgl. Schlawke, 1996, S. 139f).

8.4.8 Problemfeld 8 - Zukunft der Arbeit und Entwicklung neuer Arbeitsformen

"Beraten und informieren, entwickeln und organisieren - das ist die Arbeit der Zukunft. (...). Da basteln Roboter-Trainer an der Software für die stählernen Kollegen in den Fabrikhallen. Medientechniker übertragen Versandhauskataloge auf CD-ROM. Trend-Scouts ziehen durch Kneipen, auf der Suche nach der Mode von morgen. Die neuen Jobs bringen neue Arbeitsformen mit sich - die Arbeit verlässt das Unternehmen. (...) Anwälte und Werbetexter, Journalisten und Designer, Versicherungskaufleute und Anlageberater fahren nicht mehr ins Büro, sondern arbeiten per Computer, Fax und Funktelefon von daheim oder unterwegs (vgl. GEO-Extra, 1995).

Erzeugung, Verteilung und Nutzung von Wissen ist zu einem entscheidenden Erfolgsfaktor für Unternehmen und für Volkswirtschaften geworden. Und der "Verteilerkasten" für Informationen ist (...) heutzutage nun einmal der Computer. Dieser Wandel lässt sich jetzt eindrucksvoll mit Zahlen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) sowie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) belegen. Am auffälligsten: Im Jahr 1999 waren knapp 50 Prozent der Erwerbstätigen in Informationsberufen tätig; 73 Prozent davon nutzten den Computer. Ohne ihn und seine Schwestern, die computergesteuerten Arbeitsmittel, läuft inzwischen kaum noch etwas in der modernen Arbeitswelt. Dabei sind die geistigen Anforderungen an die Mitarbeiter deutlich gestiegen: Mehr und mehr ist die reine Handarbeit zu Gunsten der Kopfarbeit zurückgetreten, vor allem repetitive (sich wiederholende) und sehr belastende Arbeiten werden von Automaten übernommen. Gleichwohl ist noch immer jeder dritte Arbeitnehmer auch mit Hammer, Feile oder Pinsel aktiv. (...) Speziell in den Fabrikhallen wird die Arbeit der Belegschaften durch die "eisernen Gesellen" erleichtert. Derzeit tun rund 90.000 Industrieroboter dort ihren Job. Die meisten helfen beim Montieren und Schweißen (44.100). Hierdurch wird der Mann am Fließband von vielen körperlichen Arbeiten befreit - der Roboter arbeitet für ihn "über Kopf".

Zur Hauptaufgabe der Mitarbeiter zählen fortan Wartung, Programmierung und Instandsetzung der teuren Anlagen." (vgl. Meier, 2000, S. 1f).

8.4.9 Problemfeld 9 - Digitale Basiskennnisse und Fähigkeiten der Problemlösung

Die Industriegesellschaft steht vor einem tiefgreifenden Umbruch, Informationen in Gestalt problemlösenden Wissens werden für Wirtschaft und Gesellschaft eine ebensolche Bedeutung erlangen wie bislang Arbeit, Rohstoffe und Kapital. Dies wird möglich, weil Telefon, Personalcomputer und Fernsehen zunehmend die gleichen digitalen Basistechnologien nutzen und dadurch Sprache, Daten und Bilder leicht miteinander zu verknüpften sind. Diese Entwicklung wird der menschlichen Intelligenz neue Dimensionen eröffnen und weitreichende Wandlungen im gesellschaftlichen und sozialen Zusammenwirken herbei führen.

8.5 Zusammenfassung und Ausblick

Die umschriebenen Problemfelder sind die Herausforderungen an eine gegenwarts- und zukunftsorientierte Berufsbildung. Es wird offensichtlich, dass die Schaffung von Freiräumen für die Auszubildenden zur Aneignung der Schlüsselfähigkeiten für die Berufswelt der Zukunft zentrales Anliegen der Berufsbildung wird. Neben den fachlichen Kernqualifikationen, dem Verfügungswissen und der Beherrschung digitaler Basistechnologien werden verstärkt Übungsfelder notwendig, um soziale und kreative Kompetenzen als Voraussetzung zur Mitgestaltung der eigenen Lebenswelt und der team- und projektorientierten Bearbeitung offener Aufgabenstellungen zu erwerben. Die sich ändernden Aufgaben der Berufsbildung den Jugendlichen gegenüber sind untrennbar mit der Veränderung des Persönlichkeitsprofils der Fachausbilder/Lernbegleiter verbunden,

die als Vorbilder, Berater und Beobachter v. a. durch Reflexionen die Prozesse des Lernens begleiten sollen.

"Heute sind Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gesucht, die mitdenken, die Verantwortung übernehmen und selbstständig handeln können. In den Betrieben hat sich in den letzten Jahren vieles verändert. Routinearbeiten werden immer mehr von Maschinen ausgeführt. Die Arbeit in der Produktion wird vielfältiger und anspruchsvoller. Teams übernehmen die Aufträge. Sie sind selbst dafür verantwortlich, dass die Anlagen funktionieren, dass die Qualität stimmt und Termine gehalten werden. (...) Das ist für uns eine enorme Herausforderung. Wir müssen das Ohr ganz nah am Markt und an den Kunden haben. Wir müssen flexibel auf neue Marktentwicklungen reagieren, noch schneller kreative Lösungen finden. Dazu brauchen wir motivierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die das wollen und können. Und die müssen wir natürlich auch ausbilden" (Röder, 2001, S. 249).

9. Forschungsbericht - Entwicklungen seit 1999

Entwicklungsschritte der Berufsbildung Voith im Spannungsfeld zwischen wirtschaftlichen Veränderungen, gesellschaftlichen Bedingungen und dem Anspruch einer entwicklungsbezogenen Begleitung und Förderung der jugendlichen Nachwuchskräfte.

9.1 Analyse und Diagnose

9.1.1 Bewusstseinsprozess mit der Orientierung an der Vorbereitung eines Weges zu einer lernenden Gemeinschaft

Nach den Phasen der **Ideenfindung** (in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts, 1), der **Gründung** (Konzeptionelle Gestaltung der Berufsbildung Voith, 2), der Jahre des **Wachstums** der Berufsbildung am Standort Heidenheim, 3), befindet sich die Organisation in der **Konsolidierungs- 4) und Vereinfachungsphase** ("Lean Management", 5). Aufgaben bestehen in der Systematisierung des Erreichten nach dem Abflachen des Wachstums (in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts), in der Vereinfachung der Strukturen und im Finden von Lösungen für die gesellschaftlich aufkommenden Herausforderungen an die Berufsbildung, bzw. Ausbildungspraxis Mitte der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts (siehe Kapitel 6 Berufsbildung in der Diskussion), die zeitgleich auf die Verantwortlichen zukamen. Um das Wachstum zeitgemäß (siehe die Kapitel 6 bis 9 zu den gesellschaftlichen, industriellen, politischen, bildungs- und jugendspezifischen Veränderungen) organisatorisch gestalten zu können, wurden Methoden wie Gruppen- bzw. Gesprächsarbeit und Projektorientierung des Ausbildungsalltags notwendig. Damit war allerdings unweigerlich die Herausforderung verbunden, die Institutionalisierung zu verringern und die Ausbildung des Bewusstseins der Mitarbeiter und des Managements zu verstärken. Erst aus diesem Verständnis und der Offenheit für einen gemeinsamen Lernweg war die Entwicklung von der **lernenden Organisation** zu einer **lernenden Gemeinschaft** mit den Mitarbeitern möglich (Soziale Phase, 6). Ich teile die Ansicht Friedrich Glasls, dass Entwicklung nur durch einen Bewusstseinsprozess möglich ist, d. h. der Gestaltung bedarf. Er umschreibt dies wie folgt: "Keine der hier beschriebenen Entwicklungsphasen tritt mit naturgesetzlicher Notwendigkeit von selbst auf. Entwicklung muss immer bewusst angestrebt werden" (Glasl, 2001, S. 18).

Nach B.C.J. Lievegoed teilen sich die Aufgaben eines Unternehmens in die stabilisierenden und die dynamischen Tätigkeiten (vgl. Lievegoed, 1974).

In den einzelnen Phasen der Unternehmensentwicklung der Berufsbildung Voith spielten immer drei Elemente zusammen:

- die **Initiativelemente** (Leben) - d. h. neue kreative die Organisation betreffende, bzw. unternehmerische Ideen, Verbesserungsvorschläge in der Gestaltung, zu den Strukturen, Methoden, Produkten, usw.

Beispiel: Der seitherige Förderlehrgang Voith (er endete am 31. Juli 2004) bot seit 32 Jahren Schulabgängern, die noch keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz hatten, die Möglichkeit sich für einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu qualifizieren. Durch die politischen Umstrukturierungen im Bereich der Berufsvorbereitenden Maßnahmen veränderte die Berufsbildung Voith ihr Konzept und stellt sich nun dieser Aufgabe in Form der Eröffnung einer Privaten Sonderberufsfachschule und einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme. Die Vorbereitungen wurden durch ein Team von Januar bis Juli 2004 gestaltet.

- die **Ordnungselemente** (Formen) - d. h. die Formen zur Bewältigung der jeweils aktuellen Aufgaben binden neue Ideen in das Gefüge ein, z. B. Organisationsrichtlinien als Voraussetzung zur Integration von Veränderungen in das Gesamtkonzept.

Beispiel: Durch die Schulgründung wird sich das Organisationsgefüge der Berufsbildung verändern (u. a. durch die Form der Schulführung, Personalverschiebungen, Ausbau von Berufsfeldern, z. B. Garten- und Landschaftsbau, Dienstleistungen).

- die **Integrationsselemente** (Bewusstsein) - d. h. es bedarf eines Bewusstseins bei allen Kollegen für Zusammenhänge und Abhängigkeiten, damit die Gefahr nicht aufkommen kann, dass einzelne Bereiche ein zu starkes Eigenleben beginnen.

Beispiel: Die neue Situation in der Berufsbildung Voith braucht zeitgemäße Informations- und Kommunikationsstrukturen und eröffnet aus dieser Erkenntnis die Chance zum Aufbau einer alle Bereiche umfassenden lernenden Organisation, bzw. einer lernenden Gemeinschaft. (vgl. Bacher, 2002, S. 68ff).

9.1.2 **Strategisch-didaktischer Prozess mit der Orientierung an den beteiligten Menschen, an einem zielorientierten Leitbild und an einem dynamischen, lebendigen Konzept mit dialogischen Methoden**

Seit Beginn der 90er Jahre griff das HR-Management (Personalleitung) bei Voith zeitgemäße, aber auf arbeitsorganisatorische Methoden beschränkte Entwicklungsgedanken zum Bereich Ausbildung und Bildung auf und verfasste entsprechende Zielbeschreibungen, z. B. zur Rolle des Ausbilders. (Arbeitsblatt vom 21.05.92 von Personalleiter Klaus Wolf - siehe Anlage 8). Er beschreibt: Früher waren sie (die Ausbilder) "Unterweiser", haben sie einen Vorgang vorweg genau erklärt, haben oft reine Übungsaufgaben gegeben, folgten dem Prinzip: Vormachen - Nachmachen, haben alle Informationen vorgegeben, forderten von den Auszubildenden, sich an die Vorgaben zu halten, sodass Fehler möglichst gar nicht vorkamen, leiteten die Arbeit des Auszubildenden Schritt für Schritt an, haben geholfen, dass eine "richtige" Lösung nachvollzogen werden konnte, haben die Arbeit des Auszubildenden genau vor besprochen - heute werden sie zu Lernberatern, geben Erklärungen erst nach der praktischen Erfahrung, wählen eine reale Arbeitsaufgabe entsprechend dem Lernfortschritt des Auszubildenden, übergeben die Aufgabenstellung zum selbstständigen Durchdenken und Ausführen, lassen den Auszubildenden die nötigen Informationen selbst beschaffen, lassen Fehler als Lernhandlungen zu, und der Auszubildende wird ermuntert, sich selbst zu korrigieren; bleiben heute im Hintergrund, beobachten die Lernprozesse, stehen zur Verfügung und warten ab, ob und wann sie wirklich eingreifen müssen, lassen eigene Erfahrungen und Lösungen zu und ermuntern den Auszubildenden, durch Fragen, selbst einen richtigen Weg zu finden, müssen heute die Arbeit des Auszubildenden vor allem intensiv besprechen.

Die strategische und didaktische Dimension löste sich in den 90er Jahren von den pädagogischen Notwendigkeiten ab, indem durch das Human Resources Management und die Ausbildungsleitung arbeitsorganisatorische Veränderungen vorgegeben wurden,

die sich vorwiegend an den technologischen Errungenschaften der Zeit und den betrieblichen Notwendigkeiten orientierten, die allerdings den Dimensionen der Leitbildgestaltung und soziopsychologischen Realitäten der Berufsbildung wenig Aufmerksamkeit widmeten. Die Folge war eine Entwicklungsstagnation, bzw. die Hemmung der Veränderung des Ausbildungsgeschehens in der Konsolidierungs- und Vereinfachungsphase.

1998 erkannte ich den Widerspruch und legte den Schwerpunkt meiner Vorschläge auf die Verbindung der **Initiativelemente** (u. a. die Auseinandersetzung mit den Ideen der sich wandelnden Voith-Philosophie und den konzeptionellen Grundlagen Dr. Hanns Voiths, mit der tatsächlichen "geistigen" Haltung und dem Bewusstsein der Ausbilder, der Schaffung eines Wahrnehmungs- bzw. Lebensraumes, um Visionen entwickeln zu können, z. B. darüber, ob Ausbildung "als Bildung" zu verstehen ist, was es heißt als Ausbilder an einer kreativen Organisation mit dem Anspruch der beruflichen Bildung in Freiheit mitzugestalten und damit die Offenheit zu erreichen, für die Persönlichkeitsbildung des Einzelnen zu denken, das Menschenbild der Berufsbildung lebendig zu halten und einen ästhetischen, d. h. lebendigen Blick auf das Ausbildungsgeschehen zu richten) mit den **Ordnungselementen** (u. a. Hinwendung zum Dialoggedanken, veränderte Formen der Zusammenarbeit, ein "neues" Beurteilungsverfahren, das sich dem Grundsatz "Beobachten, beschreiben und fördern statt urteilen" verpflichtet) und den **Integrationselementen** (v. a. durch die Schaffung einer Ausbildungskultur, die gemeinsame Werte und Zukunftsbilder hervorbringt und regelmäßige Reflexionsgespräche mit der Methode des Dialogs).

9.1.3 Pädagogischer Prozess mit der Orientierung, die Ausbildung als Bildung zu gestalten.

Mir war bewusst, dass die strategische Dimension nicht im unternehmensspezifischen und gesellschaftspolitischen "Denken von Zukunft" begrenzt bleiben durfte. Der einzelne Mitarbeiter (auch Auszubildende) ist ebenso wie die Personal- und Ausbildungsleitung in den Gestaltungs- bzw. Umsetzungsprozess aktiv einzubinden, d. h. an der Entwicklung und Realisierung des didaktischen, methodischen und pädagogischen Konzeptes (einschließlich der Reflexionen) zu beteiligen, will man sowohl den Persönlichkeiten als auch den gesellschaftlichen Herausforderungen der Zukunft und den Ansprüchen der Unternehmen gerecht werden. Entwicklung bedarf eines Zusammenspiels der strategischen, didaktischen und pädagogischen Dimension (Hypothese).

Ich war überzeugt, dass der pädagogischen Grundhaltung des Ausbildungspersonals als Bindeglied eine zentrale "Schlüsselfunktion" zukommt. Die "geistige" Haltung wirkt sich auf das Lerngeschehen aus (1), hat Einfluss auf die Arbeitshaltung (2) im Team und auf die intrinsische Motivation der Azubis (3) gegenüber dem Unternehmen, dem Ausbildungsalltag, den Kollegen, den Leistungsanforderungen, usw. (Hypothese).

Die Visionen und Ideale der humanitären und sozialen Gedanken aus der Ideen-, Gründungs- und Wachstumsphase, die eng mit der Person von Dr. Hanns Voith verbunden waren, leben trotz der ungeheuren Expansionen aller Bereiche des Voith Konzerns weiter und sind Verpflichtung für die gegenwärtige Gestaltung der Firmenkultur. Ein Großunternehmen mit menschlichem Antlitz zu gestalten war ihm tiefstes Anliegen. Im Mittelpunkt sollte der mündige Mitarbeiter stehen, womit die umfassende Förderung des Einzelnen sowohl im gesundheitlichen Bereich als auch auf kulturellem Gebiet begründet wurde. Wie beschrieben war dies auch Leitgedanke für das Ausbildungsgeschehen.

9.1.4 Allgemeine Bildung und Fachausbildung 1999

Die Berufs(aus)bildung hatte es trotz aller Anstrengungen bis 1999 nicht geschafft, neben dem inhaltlichen Fachwissen das Orientierungswissen (u. a. Eigenständiges Arbeiten und Lernen, Stärkung der Selbstverantwortung, Kooperations- und Dialogfähigkeit) zum von allen Beteiligten getragenen Gegenstand des Lernens im Ausbildungsalltag zu machen; einzig für die Bereiche der fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse formulierten die Ausbilder rigide Ansprüche. Die reformpädagogischen Bestrebungen, z. B. die Verzahnung und Durchdringung der betriebseigenen Allgemeinbildung mit der

Fachausbildung, deren Inhalte sich als Mittler der zentral formulierten Ausbildungsziele etablierten, hat sich bis 1999 nicht durchgesetzt.

Die inhaltliche Fachausbildung (Fach- und Sachkompetenz) nahm einen wichtigen Stellenwert ein, bedurfte allerdings der Bereicherung und Erweiterung durch allgemeinbildende Übungsfelder, die für die Entwicklung einer umfassenden Bildung standen. Sie sollten dazu befähigen, das eigene Leben und die soziale und ökologische Umwelt sinnvoll und verantwortungsbewusst zu gestalten. Die Vorherrschaft des Faktenwissens musste also einem Ansatz Platz machen, der das Orientierungswissen (auch für das berufliche Lernen) in den Mittelpunkt des Interesses stellte, kombiniert mit der Fähigkeit, sich das für die jeweilige konkrete Problemstellung nötige Detailwissen zu beschaffen und kompetent verarbeiten zu können (u. a. als Vorbereitung auf die fachlichen Anforderungen nach der Grund- und Fachbildung beim Betriebseinsatz im 3. Ausbildungsjahr, hinsichtlich der Forderungen nach einer offeneren Ausbildungsgestaltung ab September 2004 mit neu definierten Bildungsstandards, u. a. sichtbar im Wegfallen der Differenzierung von Dreh- und Frästechnik bei den Zerspanungsmechanikern, durch die Neuordnung der gewerblichen Berufe). Größte Herausforderung der Berufsbildung Voith ist seit 1999 die Entwicklung der konzeptionellen Erneuerung und tatsächlichen Umsetzungsgestaltung in den einzelnen Ausbildungsgruppen.

9.1.5 Arbeitsorganisatorische Veränderungen

Von 1990 bis 1998 versuchte die Personalleitung und die Ausbildungsleitung eine arbeitsorganisatorische Entwicklung hin zu Gruppenarbeit, Projektorientierung, Gestaltung von Selbstlernprozessen, Visualisierung der Arbeitsprozesse und die Erneuerung des Bildungsanspruchs (vgl. Ausführungen zu Hanns Voith) in der Ausbildung durch die Verzahnung, bzw. Durchdringung von Fachausbildung und Allgemeinbildung (entwicklungsbezogene Persönlichkeitsbildung) einzuführen. Die Visionen aus der Ideenphase der 60er Jahre und der damit verbundenen langjährigen "geistig"-bildungspädagogischen Ausrichtung der Berufsbildung Voith am Standort Heidenheim mit einem entsprechenden Leitbild verflachten u. a. durch die personellen Neubesetzungen seit 1989 und der fehlenden gemeinschaftlichen Auseinandersetzung zwischen Azubis, Ausbildern, Ausbildungsleitung und Personalleitung. Der arbeitsorganisatorische Entwicklungsanspruch rückte in den Mittelpunkt des Interesses, wobei es darum ging "die Ausbilder und Auszubildenden methodisch und "handwerklich" zu unterstützen, damit sie Projektarbeit als Gruppenarbeit mit der notwendigen Visualisierung der Lernprozesse selbstständig durchführen können", wie Ausbildungsleiter Kratzsch, am 15.05.2000 mir gegenüber äußerte. Die Dimensionen der Leitbildgestaltung, unternehmensgerechter Bewusstseinsverfahren („gedankliche Auseinandersetzung als Voraussetzung des Handelns") und der Grundsatz, dass die Ausbildungs- und Lernorganisationen "etwas gestaltbares und veränderbares" sind und unweigerlich mit allen beteiligten Menschen zu tun haben, wurde zu selten beachtet. Eine Konsequenz der fehlenden geistigen Auseinandersetzung war die geringe Akzeptanz bei den Ausbildern für die Entwicklungsvorgaben.

9.2 Ziele und Entschluss

Ausgangsgedanken waren, die Ergebnisse der Analyse des Ist-Standes bei der Entwicklungsplanung zu berücksichtigen, sich an den betreffenden Menschen (v. a. Ausbilder, Auszubildende) zu orientieren und Veränderungen dialogisch zu erarbeiten.

Grundgedanken:

- Orientierung der Ziele an freudvollen, richtungsweisenden Visionen (leuchtende Fernziele), die beflügeln und zu Aktivität anregen sollen
- Orientierung an realistischen und gemeinsam bestimmten Zielen, die einer gegenseitigen Unterstützung bedürfen, erreichbar und überprüfbar (reflektierbar) sind. (Meine Hypothese war, je erreichbarer die Ziele gesteckt sind, desto mehr motiviert sind die Beteiligten, d. h. desto mehr Energie rufen sie im Einzelnen wach (Stichwort

intrinsische Motivation)

- Gestaltung eines kulturpädagogischen ganzheitlich orientierten Gesamtkonzeptes nach dem Grundsatz: "Ausbildung als Lebensorientierung durch Bildung", Schaffung von Gestaltungsspielräumen, um entdeckendes Lernen zu ermöglichen
- Analyse- bzw. Diagnosephase, d. h. Beschreibung des Ist-Standes der Berufsausbildung Voith mit Beschreibung "der Anliegen und Interessen" Einzelner, bzw. von Teilgruppen
- "Round Table Situation", Benennung des Entwicklungsbedarfs und Entscheidung aller Beteiligten auf die Frage: Bin ich willens, die Zukunft im Sinne der gemeinsamen Zielbestimmung mitzugestalten?
- Steigerung des Vertrauens - und Integrationsgrades der einzelnen Kleingruppen, bzw. Einzelpersonen in der Berufsbildung Voith
- Beschreiten eines Lernweges der Organisation von der lernenden Organisation zu einer lernenden Gemeinschaft (Voraussetzung dazu ist die biographische Aufarbeitung der Berufsbildungsbiografie seit 1965 und die Erneuerung, bzw. Gegenwartsorientierung der Erfahrungen
- Berücksichtigung der Forderungen an die Berufsausbildung der Zukunft, d. h. Wahrnehmung und aktive Auseinandersetzung (Flexibilität und Kreativität in der Gestaltung) mit dem ständigen industriellen Wandel und den gesellschaftspolitischen Veränderungen
- Lernbedarf der Fachausbilder und pädagogischen Mitarbeiter offen diskutieren
- Das Thema Motivation als zentrale Führungsfrage des Wirtschaftslebens der Zukunft durchdenken und in die konzeptionellen, didaktischen und methodischen Konsequenzen einarbeiten
- Zur Gestaltung einer offenen Führung mit entsprechender Kommunikationskultur anregen

9.2.1 Theorie 1 - Der Weg zu einer lebendigen Organisation

Als „geistige“ Voraussetzung war für mich die Anregung eines Bewusstseinswandels der beteiligten Menschen und die Hinwendung zu einem universalen Vernunftkonzept, das eine die Dynamik (Lebendigkeit) der Natur erfassende Erfahrung möglich macht, notwendig. Meine Vorstellung war, in einer Projektgruppe der anthropologisch gut begründbaren Einsicht der unendlichen Wandelbarkeit des Menschen näher zu kommen, die in den überkommenen Organisationen (u. a. auch in der Berufsbildung Voith, wie die Analyse des Ist-Standes bestätigt) kaum Einfluss hat. Daraus sollten neue Impulse keimen, die zur Veränderung der Sozialgestalt der Einrichtung Berufsbildung anregen, um einer universellen Freiheit des Einzelnen näher zu kommen.

Es ging darum, das jeweils eigene Denken und Erkennen der Kollegen an die Wirklichkeit heranzuführen und die Welt auf der Ebene ihrer gestaltenden und schöpferischen Kräfte zu berühren. Dadurch kann Denken Kreativität erzeugen. Mir war klar, dass dies nur mit einem Lern- und Übungsweg (und einem didaktisch-methodischen Konzept) in Begleitung gelingen konnte, in dessen Mittelpunkt das Training eines sicheren Umgangs mit dem Verstand und der Vernunft als Voraussetzung zur Erreichung der Urteilsfähigkeit, Urteilskraft, Sinnstiftung und Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung stehen muss.

Durch das Bekenntnis der Ausbildungsleitung zum Bildungsziel Menschenbildung (Persönlichkeitsentwicklung) und Kulturgestaltung war die Vorrangigkeit des Orientierungswissens vor das Verfügungswissen als Ausbildungsziel festgeschrieben. Der kreativen Gemeinschaftsbildung und der individuellen Entwicklung des Willens zur Freiheit bzw. zum selbst bestimmten Tun, dem Zu-lassen von Ich-Erlebnissen und den Möglichkeiten der Mitgestaltung des Ausbildungsalltags kam eine existentielle Bedeutung zu. Unter diesen humanistisch-idealistischen Vorgesandten erhielten die Gedanken des ethischen Individualismus mit dem Ziel der Entwicklung einer Zukunftsgestalt der menschlichen Beziehung und die Erkenntnisse einer ästhetischen Weltanschauung, die

unsere Welt nicht als Seiendes, sondern als Werdendes versteht, einen hohen Stellenwert. Das Konzept und die Alltagsgestaltung der Berufsbildung veränderte sich durch die Auseinandersetzung mit diesen Theorien in den Meetings der Fachausbilder und Vertreter der Allgemeinbildung seit 1999.

Methodische Konsequenz war die Schaffung von prozessorientierten und dialogischen Lernsituationen mit entsprechenden Reflexionen und „Aufweichung“ bzw. in Frage stellen der hierarchisch strukturierten Wirtschaftskultur der Gegenwart.

Dieser Weg erforderte eine gesunde, aktive und initiative seelische Disposition als Voraussetzung, um dem Logos in der Gemeinschaft zur Geltung zu verhelfen, Verantwortung für "das Ganze" zu übernehmen und diese mitgestalten zu wollen. Künstlerisches Tun durfte von den Ausbildern und Azubis nicht mehr nur als eine Beilage der Wirtschaftskultur verstanden werden. Unser Ziel musste nach diesem Verständnis die Befruchtung der Lebens- und Arbeitsverhältnisse der Menschen durch künstlerische Ideen und schöpferisches Tun sein.

9.2.2 Die Problemfelder

9.2.2.1 Persönlichkeit und Vertrauen

Das Vertrauensverhältnis einzelner Fachausbilder untereinander, von einzelnen Mitarbeitern zur Ausbildungsleitung und zur Personalleitung, zwischen Kollegen der Bereiche Grund- und Fachausbildung und Mitarbeitern des Förderlehrgangs Voith waren erlebbar gespannt. Dies zeigte sich bzw. im Abgrenzungsverhalten einzelner Kleingruppen, wenn es um fachübergreifende Aufgabenstellungen ging (u. a. Projekte), durch wenig offene und unsachliche Aussprachen über pädagogische Schwierigkeiten (z. B. mit Jugendlichen), in gegenseitigen Schuldzuweisungen „als Methode“, in der Angst Reflexionen zur Alltagsgestaltung in Meetings aktiv mitgestalten zu müssen und konstruktive Kritik zulassen, bzw. aushalten zu können.

9.2.2.2 Leitbild, Grundsätze und Ziele

Es gab keine Leitlinien, Perspektiventwicklungen und Zielformulierungen für die Berufsbildung Voith, die von der Ausbildungsleitung, den Ausbildern und den Jugendlichen gemeinsam entwickelt und getragen wurden. Die Voith-Philosophie mit den Maximen Excellence, Effizienz und Esprit und die aus der Tradition gewachsenen Werte für die Berufsbildung (vgl. Ausführungen unter Punkt 10.6.1. die den Anspruch an eine zeitgemäße Bildungseinrichtung wiedergeben) wurden nicht für die Gegenwart einer modernen und zeitgemäßen Berufsvorbereitung erneuert.

Beispiele: Es gab keine gemeinsame und konstruktive Aufarbeitung der bestehenden und leistungshemmenden strukturellen, konzeptionellen und methodischen Probleme in der Organisation, das Berufsverständnis der Ausbilder orientierte sich an der Vermittlung von konkreten Fertigkeiten und sah entwicklungs offene und methodische Problemstellungen nicht als Aufgabenfeld, die Vermittlung von Lerninhalten orientierte sich weder bewusst an der Lebenswelt der Jugendlichen, noch waren die Methoden prozess- und projektorientiert, es gab keine gemeinsam formulierten Aussagen zu den Zielen bezüglich der Zukunft der Berufsbildung, keine konkreten Handlungsorientierungen zur Veränderung der methodischen Alltagsgestaltung von Lernphasen in den verschiedenen Bereichen (u. a. der einzelnen Berufs- und Ausbildungsgruppen, der allgemeinbildenden Angebote Kultur- und Sozialkunde und künstlerischer Unterricht). Zudem wurde die Arbeit nicht gemeinsam reflektiert, d. h. das Denken und Planen in Zusammenhängen mit stetiger Auseinandersetzung von Ideen, Erfahrungen und den Handlungen fand, wenn überhaupt, informell und nicht geplant statt, die Offenheit für Äußerungen über organisatorische und persönliche Entwicklungsmöglichkeiten (von Ausbildern und Auszubildenden) waren

durch eine wenig ausgebildete Vertrauenskultur gehemmt.

Die Ausbilder der Abteilungen Grund- und Fachausbildung (einschließlich der bis 2001 bestehenden und an produktiver Arbeit orientierten Ausbildungsgruppe - Lerninsel Südfeld) und das Mitarbeiterteam des Förderlehrgangs Voith, die gemeinsam die Berufsbildung Voith (gewerblich) beleben, gestalteten ihre Aufgaben nach verschiedenen Grundsätzen (Leitlinien, Idealen und Konzepten) und unterschiedlichen Strukturen. Es wurde selten der Erfahrungsaustausch gesucht und gruppenübergreifende Aktionen geplant und umgesetzt.

9.2.2.3 Kommunikationsstruktur und Methoden

Konzeptionelle Fragen wurden nicht in der Gemeinschaft diskutiert und "Änderungen", bzw. Entwicklungsschritte in der Regel durch die Ausbildungsleitung angeordnet und wenig prozess-orientiert, geschweige denn im Dialog erarbeitet. Die Akzeptanzgrade von Neuerungen und die Verbindlichkeiten bei der Umsetzung von Absprachen wurden häufig von den persönlichen Empfindungs- und Gefühlsebenen geleitet und waren selten sachorientiert. Bei der Umsetzung von Vorgaben durch das Human Resources Management (Personalleitung) und der Ausbildungsleitung bezüglich Arbeitsmethoden, zeigten sich Schwierigkeiten u. a. durch pädagogische und methodische Defizite der Ausbilder. Es war im Alltag deutlich wahrzunehmen, dass Prozess- und Projektorientierungen, ein verstärkter Blick auf Gruppenarbeiten, Visualisierungen und Präsentationen von Lernabschnitten, die Schaffung von differenzierten und individuellen Fördersituationen für einzelne Jugendliche und die kreative Gestaltung von Werkstatt- und Rahmenbedingungen, um die Aktivität des Lernens gestalten zu können nicht "angeordnet" werden konnten. Die Fachausbildung und der allgemeinbildende Unterricht orientierten sich an verschiedenen Leitgedanken. Die Fachausbildung richtete ihre Aufmerksamkeit, wie bereits geschildert, verstärkt auf die Vermittlung von Fertigkeiten und berufsorientierten Fähigkeiten, während in den Allgemeinbildenden Angeboten die Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeiten durch offene, prozess-orientierte Aufgabenstellungen geübt wurden. Das pädagogische Konzept orientierte sich an der entwicklungsbezogenen Förderung des einzelnen Auszubildenden. Dieser konzeptionelle Gegensatz, vor allem aber die fehlende Kommunikation, bzw. die wenig vorhandene Durchdringung der Bereiche war offensichtlich und führte zu Widersprüchen im Kontakt mit den Azubis.

Im Herbst 1999 legte ich der Ausbildungs- und Personalleitung meine Beobachtungen offen und formulierte die Notwendigkeit der Entwicklung und Erneuerung, wenn die Voith Ausbildung ihrem ganzheitlichen Bildungsanspruch gerechter werden wollte.

In der schriftlichen Vorlage (Anlage 9: Arbeitspapier zur Organisationsentwicklung der Berufsbildung Voith, September 2000) habe ich die Hypothesen formuliert, dass die Berufs- und Lebensfähigkeit für Jugendliche in Zukunft vorrangig durch die Entwicklung von schöpferischen, kreativen und intuitiven Fähigkeiten, des Innovations- und Einfühlungsvermögens, der Selbstständigkeit und der Verantwortungsfähigkeit zu erreichen ist. Dies erforderte an den jungen Menschen orientierte methodische Kompetenzen der Alltagsgestaltung durch die Ausbilder. Die Ausbildungsreform 1987 hatte zur Folge, dass die Konzepte auf Differenzierung einzelner Berufe und Lerninhalte angelegt wurden. Mit den gegenwärtigen Veränderungen (2004) sind die Konzepte verstärkt auf die Vermittlung von Basis- bzw. Elementarkompetenzen als breitem Fundament angelegt, die Spezialisierungen ermöglichen.

Die Schlüsselqualifikationen gewinnen durch die Neuordnung der gewerblichen Berufe weiter an Bedeutung. Die berufs- und funktionsübergreifenden Qualifikationen haben eine übergeordnete Bedeutung und dienen der Persönlichkeitsbildung, und der Förderung der allgemeinen beruflichen Leistungsfähigkeit, um neue gegenwärtig unbekannte Arbeitsgebiete und -aufgaben erschließen zu können. Den arbeitsorganisatorischen Methoden (v. a. der Prozess- und Projektorientierung) erhalten eine entscheidende Funktion als Übungsfelder für die Azubis, da die genannten Fähigkeiten nicht isoliert vermittelt und gelernt werden können, sondern ganzheitliche und komplexe Aufgabenstellungen erfordern. Die Person des Ausbilders erhält eine Schlüsselrolle im

Entwicklungsprozess.

9.2.3 Ergebnisbericht der „Round-table-Gespräche“

In den "Round-table Gesprächen" wurde von den Fachausbildern, Vertretern der Allgemeinbildung und der Ausbildungsleitung der Ist-Stand der Berufsbildung Voith beschrieben und diskutiert. An den Treffen waren die Mitarbeiter, bzw. Vertreter des Förderlehrgangs und die Jugendlichen bzw. die Jugendvertreter aus strukturellen Gründen („es war keine Tradition“) nicht beteiligt. (Der Förderlehrgang Voith galt nicht als Bestandteil der Berufsbildung und für Ausbilder war es zu dieser Zeit undenkbar, sich mit Jugendlichen über die Alltagsprobleme und Veränderungen in methodischer und struktureller Hinsicht auszutauschen).

Als Prozessbegleiter widmete ich mich der Aufgabe, das Bewusstsein und die Offenheit der Teilnehmer zu erreichen, das Vertrauen als zentrale Voraussetzung zu wecken und die Wortbeiträge auf die Einhaltung des Grundsatzes der Beschreibung von Wahrnehmungen der sozialen Wirklichkeit hin zu prüfen. Mein Ziel war es, die "geistige" Haltung jedes Einzelnen zu erreichen, um die inneren Kommunikationsbedingungen anzuregen, damit das Arbeitsklima zu einem produktiven werden konnte. Es sollten keine Vorwürfe und Schuldzuweisungen durch Urteile erfolgen. Die Fragestellungen der Meetings lauteten: Was machen wir/ich gut? Was ist das Besondere unserer Organisation? Wo besteht Entwicklungsbedarf? Welche Ziele haben wir? Bin ich persönlich Willens, die Zukunft der Berufsbildung und meiner Arbeitsumgebung mitzugestalten?

Ich begleitete einzelne Entwicklungsschritte. Meine Forschungen beschäftigten sich dabei mit den Fragestellungen: Inwieweit diene der von den Ausbildern gestaltete Ausbildungsalltag, die Einzel- bzw. Gruppentätigkeiten und die angebotenen Lerninhalte tatsächlich der umfassenden Bildung, bzw. der Persönlichkeit des einzelnen Azubis und der Förderung der beschriebenen Schlüsselqualifikationen, bzw. den Orientierungsfähigkeiten, die nach meiner Einschätzung eine gegenwarts- und zukunftsorientierte Berufsbildung ausmachen? Wie waren die Lernabschnitte methodisch gestaltet? Wie war die Zusammenarbeit organisiert und wie wurde sie gelebt? Welchen Stellenwert hatte die Förderung der Freiheits- und Selbstbestimmungsfähigkeit der einzelnen Individuen und die Kritikfähigkeit der Fachausbilder und pädagogischen Mitarbeiter? Wie kritikfähig waren die Ausbilder?

Die Äußerungen der **16 Ausbilder** teilte ich in zwei Problemebenen ein und bildete Kategorien. Die Beschreibungen der Ausbilder ermöglichte eine breite Differenzierung.

9.2.3.1 Problemebene 1 - Pädagogisches Konzept der Berufsbildung und didaktisch-methodische Gestaltung der Lernabschnitte

Beispielhafte Äußerungen von Ausbildern: "Ich mache alles wie vor 5 Jahren, doch ich spüre, die Jugendlichen hören mir nicht zu", "die Auszubildenden sind heute ganz anders", "die Mentalitäten der verschiedenen Nationalitäten machen mir zu schaffen", "ich habe oft gar keinen Überblick bei der Gruppengröße", "die Jugendlichen haben weniger Interesse am Arbeiten als früher, ich verstehe die Lebenswelt von ihnen nicht", "Wir bekommen im Vergleich zu früher schlechtere Bewerber", "wir müssen uns doch nach den Ausbildungsrahmenplänen richten, deshalb können wir wenig Gruppen- und Projektarbeit machen". Die Analysen der (Selbst-)Beschreibungen der Ausbilder und meiner Protokolle zu den Wahrnehmungen der sozialen Wirklichkeit ergaben folgende Problemfelder bezüglich meines Untersuchungsgegenstandes:

Kategorie 1: Selbstbild als Ausbilder

Das Selbstbild der Ausbilder war geprägt von dem Verständnis eines "fachlichen Alleswissers", "eines Belehlers und Unterweisers", "des Bestimmers" und einzig Verantwortlichen in der Arbeitsgruppe", "des Kontrolleurs". Das Verständnis des

Arbeitsauftrages beschränkte stark auf die Vermittlung von fachlichen Lerninhalten. **(14 Nennungen auf Karten)**

Kategorie 2: Personen- und Entwicklungsbezogenheit

Die Ausbildungsabschnitte wurden nicht personen- und entwicklungsbezogen, bzw. gruppen-spezifisch an den Teilnehmern orientiert vorbereitet. Es gab keine Zielgespräche und persönliche Reflexionen. Die Ausbilder reagierten auf die Problemsituationen im persönlichen, methodischen, aber auch fachlichen Bereich wenig beweglich, z. B. fiel es ihnen schwer den Jugendlichen entwicklungsbezogen zu begegnen und individuell zu fördern, sie orientierten sich an den Inhalten und Rahmenplänen. **(15 Nennungen auf Karten)**

Kategorie 3: Aufgabenfeld

Die Arbeitsprozesse wurden nicht visualisiert und reflektiert. Offene Aufgabenstellungen, das in Gang setzen von Selbstlernprozessen und das Planen von Situationen zur Förderung einzelner Auszubildender sahen die Ausbilder nicht als wichtiges Aufgabenfeld. **(15 Nennungen auf Karten)**

Kategorie 4: Fachausbildung und allgemeinbildender Unterricht

Die Lerninhalte des betriebseigenen allgemeinbildenden Unterrichts (Kultur- und Sozialkunde und künstlerischer Unterricht) und die Fachausbildung waren nicht in ein pädagogisches Gesamtkonzept der Berufsbildung Voith integriert. Eine Verzahnung wurde von den Fachausbildern abgelehnt. **(16 Nennungen auf Karten)**

Kategorie 5: Hierarchie

Die Ausbildungsleitung hat nach Einschätzung der Fachausbilder Entscheidungen über das Leitbild, inhaltliche und methodische Konsequenzen zu treffen und den Fachausbildern mitzuteilen. Eine gemeinsame Entwicklungsarbeit gehörte aus Sicht der Ausbilder nicht zu ihrem Aufgabenfeld. **(16 Nennungen auf Karten)**

siehe Anlage 10 - Forschungsbericht „Round-table-Gespräche“ (16 Teilnehmer) – Problemebene 1

9.2.3.2 Problemebene 2 - Strukturelle Situation und Missverständnisse in der Kommunikation

Der Förderlehrgang Voith und der Ausbildungsbereich der gewerblichen Berufe waren getrennte Arbeitsfelder mit jeweils eigenständigen Kommunikationsstrukturen. Für Vertreter einzelner Bereiche der Berufsbildung (Ausbildungsleitung, Fachausbilder der gewerblichen Berufe, Leiter des Förderlehrgangs Voith, Ausbilder der kaufmännischen Berufe und Verantwortliche der Technischen Zeichner) gab es wöchentliche Informationstreffen ("Termin- und Planungstreffen"). Pädagogische Arbeitskreise (z. B. zur Vorbereitung der einwöchigen Gemeinschaftslehrgänge zum Ausbildungsbeginn, zur Reflexion der Alltagsgestaltung, zur Pflege der Beziehungen, für Gespräche und freies Denken über Visionen und Ideen und für gemeinsame Planungen fanden nicht statt). Die Jugendvertreter (3 bis 5 gewählte Vertreter) waren wie die Lehrer der Allgemeinbildung bei den Planungstreffen nicht eingebunden. Die Zusammenarbeit beschränkte sich in der Regel auf organisatorische Belange (z. B. Vertretungen).

Beispielhafte Äußerungen von Ausbildern:

"Der Förderlehrgang hat doch nichts mit der Berufsbildung Voith zu tun", "Warum sollen wir Ausbilder über Entwicklungen nachdenken, das ist doch Aufgabe der Ausbildungsleitung?", "Wenn es der Chef anordnet, mache ich ein Projekt", "Warum sollen wir unsere Arbeit zur Diskussion stellen?" "In der Besprechung war ich nicht dabei und wusste deshalb nichts von den Absprachen?"

Die Analysen der (Selbst-)Beschreibungen der Ausbilder und meiner Protokolle zu den Wahrnehmungen der sozialen Wirklichkeit ergaben folgende Problemfelder bezüglich meines Untersuchungsgegenstandes:

Kategorie 1: Vereinbarungen

Protokolle der Gremien und Projektgruppen wurden unregelmäßig gelesen und Entscheidungen personenorientiert in Frage gestellt, z.B. Herr X hat mir gar nichts zu sagen", oder "Ich habe die Information zwar gelesen, aber anders verstanden". **(10 Nennungen auf Karten)**

Kategorie 2: Beziehungsebene

Es herrschte eine informelle Machtstruktur, die über die Beziehungen bestimmt wurde, z. B. „decken“ sich einzelne Ausbilder beim Problemfeld Heimarbeit. **(5 Nennungen auf Karten)**

Kategorie 3: Mobbing

Mobbing war sehr ausgeprägt (z. B. gab es über nicht anwesende Kollegen kritische und zweideutige Aussagen u. a. über fachliche Fähigkeiten). **(8 Nennungen auf Karten)**

Kategorie 4: Vertrauen und Identifikation

- Viele Ausbilder lebten mit Existenzängsten und hatten wenig Vertrauen in die Ausbildungsleitung und das Personalmanagement. Die intrinsische Motivation für eine Beteiligung an Veränderungen war gering. **(11 Nennungen auf Karten)**

siehe Anlage 11 - Forschungsbericht „Round-table-Gespräche (16 Teilnehmer) – Problemebene 2

9.3 Entschluss und Entwicklungsplan

Im November 1999 wurde von allen Teilnehmern (16) der Round-table Gespräche durch eine einhellige Willensbekundung der Entschluss gefasst, aus den Wahrnehmungen der sozialen Wirklichkeit einen Entwicklungsplan für die Berufsbildung zu formulieren. Die Meilensteine orientierten sich an der Prämisse, die Freiheits- und Selbstbestimmungsfähigkeit der Individuen zu fördern. Der Gedanke Berufsbildung als „Bildung“ zu verstehen wurde konzeptionell in die Alltagsgestaltung integriert, um das Ziel der entwicklungsbezogenen und am Einzelnen orientierten Ausbildung der Berufsreife zu erreichen. Leitgedanke: Innovative und radikale Impulse bedürfen der Offenlegung von Problemfeldern. Der offene Umgang mit den eigenen Schwierigkeiten und Vertrauen ist eine Grundvoraussetzung für Veränderung.

Die Steigerung der, bzw. vordergründige Orientierung an besseren Abschlussnoten der Auszubildenden war nicht der Maßstab für den Entwicklungserfolg. Ich war allerdings überzeugt, dass sich nach der Umsetzung der beschriebenen Veränderungen in folgenden Phasen die Ausbildungsqualität auch in verbesserte Leistungsnachweisen niederschlagen würde.

9.3.1 Ziele der Projektgruppe

- Orientierung der Konzeption an entwicklungs- und anwendungsoffenen Berufsbildern (vgl. das Konzept zur Neuordnung der gewerblichen Berufe ab September 2004)
- Verstärkung der Integration allgemeiner Bildung in die berufliche Bildung (auch als eine Konsequenz aus der verstärkten und offeneren Bildungs-Diskussion seit der Pisa-Studie), d. h. Allgemeine Menschenbildung, Ausbildung der Mündigkeit und eigenen Urteilsfähigkeit, Vorrangigkeit des Orientierungswissens vor dem Verfügungswissen
- Schaffung von kultureller Umwelt

- Angebote zur Förderung der Weltbegegnung und Welterfahrung bei den Azubis
- Entwicklung von Persönlichkeit und Individualität, Methodik und Kreativität bei allen Beteiligten zur Bewältigung von unvorhersehbaren Änderungen von Anforderungen in unserer Wirtschaftswelt und Orientierung an der steigenden Bedeutung dieser Fähigkeiten
- Reaktionen auf die fehlenden Eingangsvoraussetzungen der Auszubildenden zu Beginn der Ausbildungszeit
- Problematisierung und Aufarbeitung der strukturellen, konzeptionellen und methodischen Probleme der Berufsbildung
- Ersetzung von festen Strukturen durch individuell gestaltete Sozialprozesse, wobei sich die Handlungsschritte aus den über Reflexionen gemachten Erfahrungen der Gruppe ergeben sollen
- Schaffung von Rahmenbedingungen, um Aktivitäten des Lernens gestalten zu können, u. a. das Lernen von Sozialverhalten, die Auseinandersetzung mit Wertesystemen
- Die basalen Kulturwerkzeuge der Gegenwart (v. a. die Beherrschung der Verkehrssprache, mathematische Fähigkeiten, IT-Kompetenzen, Selbstregulation des Wissenserwerbs, Fremdsprachenkenntnisse) sind als Richtlinie ernst zu nehmen

9.3.2 „Top Ten Steps“ der Zusammenarbeit

Im Rahmen mehrerer Lerntreffen der Ausbilder wurden im November 1999 folgende Leitlinien für die Gestaltung der Zusammenarbeit festgelegt:

- Wir tragen Ängste vor Veränderungen und Kompetenzverluste offen aus und klammern uns nicht an bestehende Strukturen
- Wir üben uns Misstrauen in dialogischen Begegnungen auszutragen und pflegen konstruktive Kritik als Entwicklungsinstrument
- Wir schaffen Freiräume für innovative Ideen im Denken, die nach gemeinschaftlichen Auseinandersetzungen und der Prüfung systematisch umgesetzt werden
- Wir orientieren uns an einer kreativen Zusammenarbeit
- Wir suchen die interdisziplinäre Begegnung (bzw. Fachausbildung - Allgemeinbildung)
- Wir leben Offenheit und Aufrichtigkeit und geben Verantwortung ab, wenn es den Zielen dient
- Wir üben das Wahrnehmen von sozialen Prozessen und verlieren uns nicht im Urteilen
- Wir nutzen die Pädagogischen Besprechungen für konstruktiv-sachliche Kritik und die Reflexionen zum gemeinsamen Lernen
- Wir gestalten den Alltag mit offenen Kommunikationsstrukturen
- Wir bieten den Jugendlichen Motivationsanreize

9.4 Entwicklungsschritte

9.4.1 Einsetzen eines Prozess- und Lernbegleiters

Alle Teilbereiche der Berufsbildung Voith beteiligten sich an dem Entwicklungsvorhaben. Durch den arbeitsmethodischen Entwicklungsgang (Gruppen- und Projektorientierung, Selbstlernprozesse usw.) und die Einführung des Lernziel- und Reflexionsbogens nach der Pilotphase (Ausbildungsjahr 2001/2002), kamen auf mich erweiterte Aufgaben zu. Neben dem Kultur- und Sozialkundeunterricht übernahm ich die Aufgaben der Prozess-

und Lernbegleitung. Den Verantwortlichen der Umstrukturierung war klar, dass es mit einer formalisierten Neuorientierung nicht getan war. Die eigentliche Herausforderung lag in der Begleitung der Prozesse zur Veränderung mit dem Ziel eine lernende Organisation zu werden. Meine Aufmerksamkeit richtete sich besonders auf die

- Anwendung und Umsetzung des neuen Beurteilungssystems,
- Wahrnehmung der Auswirkungen der sich ändernden Rolle (mit erweiterten Aufgaben) als Ausbilder,
- Art der Begleitung der Auszubildenden während der Lernphasen
- Alltagsveränderungen durch arbeitsorganisatorische Konsequenzen
- Auswirkungen der offenen Raumgestaltung und Transparenz im Ausbildungsgeschehen

Im Rahmen der Aufgabe als Prozess- und Lernbegleiter begleitete ich die einzelnen Gruppen im Allgemeinbildenden Unterricht. Der Anspruch war „humanistische“ Bildungsinhalte und „nützliche“ Arbeit (Fachausbildung) während der Grund und Fachbildung zu verbinden und die aufgeführten Zielkriterien bei den einzelnen Azubis zu fördern.

Zielkriterien

Die Zielkriterien wurden im Meeting der Ausbilder (16) diskutiert und zur Orientierung bezüglich der Alltagsgestaltung mit den Jugendlichen festgeschrieben.

- Individualität
- Mündigkeit/Urteilsfähigkeit
- Kreativität
- Selbstmotivation/Selbstbestimmung
- Prozessorientierung
- Identifikation und Werte
- Orientierungswissen
- Arbeitsorganisatorische Fähigkeiten
- Basale Kulturwerkzeuge/Berufliche Leistungsfähigkeit
- Weltbegegnung und Welterfahrung

Forschungsvariablen

- Die Person des Lernbegleiters (Fachausbilders)
- Die Anwendung und Umsetzung des neuen Beurteilungssystems
- Die Gestaltung der Lernwege, bzw. der Arbeitsorganisation als Übungsfeld für die definierten Schlüsselqualifikationen (siehe Lernziel- und Reflexionsbogen) mit besonderem Blick auf die Kommunikation und die offene Raumgestaltung (Rahmenbedingungen)

Wissenschaftliche Begleitung der Azubis während des wöchentlichen Allgemeinbildenden Unterrichts

- (1) Teilnehmende Beobachtung
- (2) Leitfaden-Interviews und qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung
- (3) Schriftliche Zielvereinbarung
- (4) Einzel- und Gruppen-Reflexionsgespräche und gegebenenfalls Vereinbarungen von Fördermaßnahmen
- (5) Fragebögen zur Prozessqualität

Aufgaben - Prozesse gestalten und begleiten

Begleitung des Ausbildungsalltags, u. a. durch die Visualisierung von Arbeitsprozessen, die Präsentationen von prozessorientiert entstandenen Arbeitsergebnissen, regelmäßige Zielgespräche vor einzelnen Ausbildungsabschnitten, die Durchführung von Gruppen- und EinzelReflexionen, die Moderation von Meetings mit Ausbildern, um die Wahrnehmungen und Erfahrungen auszutauschen und die innere Beweglichkeit im Denken und Handeln

anzuregen und Prozesse zu reflektieren.

- **Soziale und methodische Begleitung der Auszubildenden**

Persönliche und methodische Begleitung der Auszubildenden, zur Steigerung der Offenheit für neue Lernwege und die Schaffung von methodischen Voraussetzungen, z. B. durch Übungseinheiten zum Thema Kommunikation und dialogischer Begegnung und die Vermittlung von methodischen Grundlagen für die Durchführung von Projekten, Gruppenarbeiten und Präsentationen.

- **Einzel- und Gruppenberatungen (Fachausbilder, Auszubildende und Ausbildungsleitung)**

(Anlage 40: Konzeptionelle, methodische und inhaltlich-thematische Veränderungen der Allgemeinbildung, Jahrgang 2001/2002)

9.4.2 Methodisch-inhaltliche Neugestaltung des Allgemeinbildenden Unterrichts Kultur- und Sozialkunde

Der „verschulte“ allgemeinbildende Unterricht (wöchentlicher Rhythmus, 2 Stunden) stand dem Ziel der Projektorientierung und der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit entgegen. Eine situations- und prozessorientierte Arbeitsweise mit offenen Themenstellungen erforderte mehr gestalterische Flexibilität. Im Laufe der Zeit wurde inhaltlich ein Schwerpunkt auf die Übung von modernen Arbeits- und Lernmethoden gelegt. Seit 2001 wird als weiterführende Konsequenz über die Einführung eines eigenständigen Fachbereichs zu „Arbeits- und Lernmethoden und Kommunikation und Dialog“ gesprochen.

Von September 2002 - Juli 2003 fand eine erste Pilotphase des veränderten Konzeptes in den allgemeinbildenden Angeboten statt. Die Jugendlichen trafen sich im Laufe eines Ausbildungsjahres über acht Wochen jeweils einen Vormittag (7:00 Uhr – 12:00 Uhr) und einen Nachmittag (12:45 bis 15:15 Uhr) zum Sozial- und Kulturkundeunterricht (einschließlich Methodentraining) und zu den künstlerischen Angeboten. Darüber hinaus begleitete ich die Jugendlichen und Fachausbilder bei gruppen- und fachübergreifenden Projekten (Ideenfindungen, Modellphasen, methodische Gestaltung der Gruppenarbeiten, Prozessbegleitungen, Visualisierung der Arbeitsprozesse, Dokumentationen und Präsentationen).

Die Erfahrungen wurden im Mai 2004 mit den beteiligten Gruppen, den Fachausbildern und der Ausbildungsleitung reflektiert und in das Berufsbildungskonzept (Umsetzung ab September 2004) integriert. Die künstlerischen Angebote werden weiterhin als Blockunterricht angeboten, während der Kultur- und Sozialkundeunterricht im wöchentlichen Rhythmus stattfindet, um regelmäßig wiederkehrende soziale Lernphasen anzubieten.

Fragestellungen:

Auswirkungen der arbeitsmethodischen Veränderungen?

Was lässt sich bezüglich der Förderung des Orientierungswissens, der Persönlichkeitsbildung bzw. der Förderung der Individualität und den methodischen Fähigkeiten feststellen? Sind Auswirkungen auf die fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten sichtbar? Einflüsse der Person des Lernbegleiters (Fachausbilders)?

9.4.3 Theorie 2 - Ausbildung als Weg

Dr. Hanns Voith beschäftigte sich mit einigen anthroposophischen Unternehmern und Führungskräften in der Zeit von Ende des 2. Weltkrieges bis 1971 mit dem umfangreichen Werk von Rudolf Steiner (1861 bis 1925), im Besonderen mit seinen Ausführungen und Erkenntnissen zu sozialen und wirtschaftlichen Fragen. Dr. Hanns Voith gehörte zu denen, die schnell erkannten, dass in der Zeit der allgemeinen

Aufbruchstimmung, des wirtschaftlichen Aufbaus und der Besinnung auf neue Bildungswerte rascher Handlungsbedarf gerade in der Berufsausbildung bestand. Die Idee der Vereinigung von den bis heute bestehenden Gegensätzen der (humanistischer) Bildung und (nützlicher) Arbeit als Bildung für den Beruf und Bildung durch den Beruf ist bis heute nicht verwirklicht. „Ich stehe nicht an, zu behaupten, dass heute das pädagogische Leben am kräftigsten in den Kreisen derjenigen pulsiert, die, weil an der Berührungsstelle von Erziehung und Wirtschaft postiert, am wenigsten in Versuchung kommen, in ihren pädagogischen Planungen den Bedingungen des modernen Arbeitslebens die ihnen gebührende Rücksicht zu versagen und einer Bildung unter der Glasglocke der Innerlichkeit das Wort zu reden.“ Diese Charakterisierung Theodor Litts umschreibt den Auftrag an eine moderne Berufsbildung. (Litt, 1955, S. 145). Hanns Voith setzte ein Zeichen und gab Impulse der Verwirklichung - der Begriff Berufsbildung (anstatt Ausbildung) steht seitdem für den Weg! Heute stehen wir nicht zuletzt durch die vielfachen Herausforderungen unserer Zeit vor der dringlichen Aufgabe die Erneuerung der Beruflichen Bildung zu gestalten. Eine Schwierigkeit dabei ist, dass die Planung für die Nachwuchsbildung erstens je auf den Betrieb abgestimmt sein muss, d. h. nicht von außen (oder oben) übergestülpt werden kann, und zweitens nicht isoliert gesehen werden darf, sondern Konsequenzen bis in die Organisationsentwicklung und Führungskonzeption verlangt. (vgl. Voith, 1960, S. 393).

9.4.4 Methodische Neugestaltung der Lernphasen

9.4.4.1 Auswertung Gruppe 1 - Technische ZeichnerInnen“, Zeitraum: 2000/01, 2001/02

Erstes und zweites Ausbildungsjahr
Teilnehmerzahl: 7 (4 weiblich, 3 männlich)
Bildungsstand: Mittlere Reife

9.4.4.1.1 Zielgespräche im September 2000

Die Ziele wurden von den einzelnen Teilnehmern im September 2000 nach einer gemeinsamen Arbeitsbesprechung schriftlich notiert. Nach Reflexionstreffen zur Überprüfung der Zwischenziele wurden jeweils erneuerte Vereinbarungen getroffen.

9.4.4.1.2 Zielkriterien (Persönlichkeit – Methodik – Fachlichkeit)

Persönlichkeit

- Mitgestaltung und Selbstständigkeit
- Allgemeinbildung (Politik, Religion, Literatur, Lebenskunde)
- Kommunikation - dialogische Arbeitsgestaltung
- Lernen in Zusammenhängen
- Kreativität und Flexibilität
- Schlüsselqualifikationen (siehe Lernziel- und Reflexionsbogen)
- Bedürfnis wahrgenommen zu werden und Bedürfnis nach Begegnung
- Sinnhaftigkeit und Finden eines Weges
- Vertrauen, um aus eigener Kraft oder mit Unterstützung Lebensaufgaben zu meistern
- Wecken von Ressourcen, u. a. von schöpferischen Kräften

Methodik

- Gruppenarbeit
- Projektorientierung
- Visualisierung und Präsentation

Fachlichkeit

- Hervorragende Abschlussprüfung
- Lehrzeitverkürzung

9.4.4.1.3 Überprüfung der Entwicklungen/Wahrnehmungen

Die Selbstwahrnehmungen (Selbsteinschätzungen) wurden im Bereich der Persönlichkeit durch Interviews erfragt. Es wurden in der Gruppe Kategorien gebildet. Danach gewichteten die Teilnehmer ihre Aussagen auf einer Skala (0 -100).

Die Kategorien:

- Kommunikation üben und frei sprechen lernen 5/30, 2/40
- Ängste überwinden können 3/30, 1/40, 1/60, 2/70
- Kritikfähigkeit erwerben 2/20, 3/30, 2/40
- Selbstständigkeit, Selbstvertrauen 2/30, 2/40, 2/50, 1/60
- Offenheit für Neues und Lernbereitschaft 2/30, 2/40, 2/50, 1/70

9.4.4.1.4 Absprachen

- Führen eines Lerntagebuches, um die Selbstwahrnehmung zu dokumentieren
- Reflexionen der Gruppenprozesse und zum Verlauf der Lernabschnitte
- Individuelle Förderung durch entsprechende Aufgabenstellungen

9.4.4.1.5 Lerninhalte

Neben der Vermittlung von fachlichen Lerninhalten durch die Fachausbilder und dem Projektauftrag „Schiff mit Antrieb“, bzw. „Tisch-Organizer“ bekam die Gruppe u. a. folgende sozialen Aufgabenstellungen mit dem Ziel der individuellen Persönlichkeitsentwicklung:

- 1) Mitorganisation und Durchführung eines Sport- und Gesundheitstages der Berufsbildung Voith, wozu die Auseinandersetzung mit den Voith-Werten gehörte, die von Kleingruppen (2 bis 3 Teilnehmer) im Rahmen eines Wettbewerbs von Auszubildenden der verschiedenen Berufsgruppen nach fachlichen und gestalterischen Gesichtspunkten als „Plastik“ gefertigt wurden. (Es entstanden 16 „Plastiken“ aus den Berufsfeldern Zerspanungsmechaniker, Industriemechaniker, Technische Zeichner, Konstruktionsmechaniker).
- 2) Theatralische Auseinandersetzung und Präsentation von Goethes Zauberlehrling bei der Verabschiedungsfeier des Ausbildungsleiters.
- 3) Auseinandersetzung und Aufarbeitung des Themas: Voith im Wandel der Zeit. Die Entwicklung vom Familienbetrieb zum Weltkonzern mit Berücksichtigung der gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Veränderungen seit der Industrialisierung.

9.4.4.1.6 Lernerfolge

- > Hervorragende Abschlussprüfung und Lehrzeitverkürzung = 6
- > Gute Abschlussprüfung ohne Lehrzeitverkürzung = 1

9.4.4.1.7 Auswertung im Juni 2002 (Persönlichkeit – Methodik – Fachlichkeit – Ziele – Prozess)

Neben den Lerntagebüchern wurde nach den Projekten und Gruppenarbeiten Reflexionsgespräche mit der Fragestellung geführt:

- Wie haben wir die Lernprozesse gestaltet und organisiert?
- Habe ich die individuell gesetzten Ziele erreicht und in der Gemeinschaft gearbeitet?
- Welche Entwicklung hat sich bezogen auf deine Ziele ergeben?
- Wurden die selbst gesetzten Ziele erreicht?
- Welche positiven Effekte ergaben sich (für dich) über die fachlichen Kernfähigkeiten hinaus für das Unternehmen? (Angaben vorher - nachher)

Persönlichkeit

- Mitgestaltung und Selbstständigkeit 3/30, 2/40, 1/60, 1/70 5/80, 2/90
- Allgemeinbildung (Politik, Religion, Literatur, Lebenskunde) 3/40, 3/50, 1/70, 2/50, 2/60, 3/70,
- Kommunikation und Dialogräume zur Arbeitsgestaltung 2/20, 2/30, 1/40, 1/50, 1/70, 3/60, 2/70, 2/80
- Lernen in Zusammenhängen 2/30, 3/40, 2/50, 4/60, 2/70, 2/80
- Kreativität und Flexibilität 3/30, 2/40, 2/50, 2/50, 2/70, 2/80, 1/90
- Schlüsselqualifikationen (siehe Lernziel- und Reflexionsbogen)

Methodik

- Gruppenarbeit 2/40, 2/60, 2/70, 1/80, 3/70, 2/80, 2/90
- Projektorientierung 2/20, 3/30, 2/50, 2/60, 3/80, 2/90
- Visualisierung und Präsentation 3/30, 2/50, 2/60, 4/70, 1/80, 2/90

siehe Anlage 12

Fachlichkeit

- Hervorragende Abschlussprüfung (siehe Prüfungsergebnisse)

9.4.4.1.8 Veränderung der Selbstwahrnehmungen im Bereich der Persönlichkeit

- Kommunikation üben und frei sprechen 3/70, 2/80, 2/90
- Ängste überwinden können 4/80, 3/90
- Kritikfähigkeit erwerben 3/70, 2/80, 2/90
- Selbstständigkeit, Selbstvertrauen 2/70, 2/80, 3/90
- Offenheit für Neues und Lernbereitschaft 3/80, 2/90, 2/100

siehe Anlage 13

9.4.4.1.9 Entwicklung der Persönlichkeit und Fähigkeiten

Bei allen Teilnehmern war während des Beobachtungszeitraums eine deutliche positive Veränderung hinsichtlich der Ziel- und Persönlichkeitsmerkmalen, der Motivation und Arbeitsbereitschaft, der Gruppenidentität und der Organisation Berufsbildung Voith offensichtlich. Die Reflexion der Prozessgestaltung fand anhand der wöchentlichen Reflexionsgespräche statt. Die methodischen und fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten wurden bei öffentlichen Präsentationen vor Fachpublikum mehrfach eindrucksvoll bewiesen.

9.4.4.1.10 Rolle des Fachausbilders, bzw. Lernbegleiters (qualitativ-inhaltliche Auswertung)

Die Leitfadenterviews (Beobachtungsinterviews) fanden im Juni 2002 statt. Die Lerntagebücher dienten als Reflexionshilfe. (8 Fachausbilder bzw. Lernbegleiter waren in den Prozess integriert)

- Welchen Einfluss, bzw. Stellenwert hatten nach deiner Meinung die Ausprägungen folgender Merkmale bei den Lernbegleitern auf deine persönliche Entwicklung?
- bezüglich ihrer methodisch-didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten?
- bezüglich ihrer fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten?

siehe Anlage 14 (Rolle des Fachausbilders)

Kriterien

(Kriterien: 1 kein Einfluss/kein Fördermerkmal, 2 geringer Einfluss/geringes Fördermerkmal, 3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal, 4 großer Einfluss/wichtiges Fördermerkmal,

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung)

Beobachtung und Bewertung von 8 Fachausbildern bzw. Lernbegleitern

Soziale Merkmale

unterstützende Führungsfähigkeit 5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung,
Ausprägung (Beobachtung von 8 Ausbildern/Lernbegleitern) 2/40, 3/60, 1/80, 2/90

Kontaktfähigkeit

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/20, 2/30, 2/50, 2/80

Kritikfähigkeit - Kritisierbarkeit – Reflexionsfähigkeit

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/30, 3/60, 2/70, 2/80

Kommunikation - Begegnung – Dialogfähigkeit

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/30, 2/50, 2/70, 2/80

Teamfähigkeit („die Unterschiedlichkeit der Menschen ist von Vorteil für das Team,“)

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 3/40, 2/50, 3/80

Engagement, Wir-Gefühl

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/30, 2/60, 2/70, 2/90

Situationsorientierung, Raum für neue Ideen

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 3/30, 2/60, 2/80, 1/90

Fähigkeit zur Zusammenarbeit

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/30, 2/60, 2/70, 2/80

Integrationsfähigkeit, Wir-Gefühl

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/30, 2/50, 2/60, 2/80

Problemlösefähigkeit, u. a. neuartige Fragestellungen und Situationen in ihrer Bedeutung
rechtzeitig erkennen

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/30, 2/50, 3/60, 1/80

Sprachverhalten

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/30, 2/40, 2/60, 2/90

Offenheit im Umgang mit persönlichen und fachlichen Schwierigkeiten bzw. bei
Rückmeldungen, Vertrauensfähigkeit

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/30, 2/40, 1/50, 2/70, 1/80

Vorbildfunktion, u. a. vorleben von Verhaltensweisen und Schlüsselqualifikationen (siehe
Lernziel- und Reflexionsbogen) die von Jugendlichen erwartet werden

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/30, 2/40, 4/90

Verständnis für Jugendliche

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/30, 2/40, 1/70, 2/80

Lernatmosphäre, Klima offen, vertrauensvoll, positiv

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/40, 2/50, 1/70, 3/90

Freude, Spaß, Identität, Leitbild

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 3/30, 2/70, 2/80, 1/90

Kognitive Merkmale

Weltoffenheit

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/10, 2/20, 4/40

Lernbereitschaft (siehe Problemlösefähigkeit)

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/30, 2/50, 3/60, 1/80

Kulturtechniken (Rechnen, PC-Anwendung, usw.)
3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal

Kreativität und Flexibilität
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/30, 2/60, 4/80

Methodische Merkmale

Zulassen von Eigeninitiative
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/20, 2/60, 2/80, 2/90

Zielvereinbarungen 2/10, 2/30, 1/50, 2/80, 1/90

Lernabschnitte gestalten, Schaffung eines dialogischen Zwischenraumes
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/10, 2/30, 2/70, 2/80

Fördermaßnahmen
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 3/20, 2/50, 2/80, 1/90

Wahrnehmungs- Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeit
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/20, 3/60, 2/80, 1/90

Projektorientierung
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/20, 3/30, 2/90, 1/100

Individuelle Fähigkeiten zur Lernbegleitung, Schaffung von Dialogräumen
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/20, 3/40, 1/70, 1/80, 1/90
Visualisierung von Arbeitsprozessen
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/20, 3/30, 2/80, 1/90

Dokumentation
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung, 2/20, 2/40, 1/70, 3/80

Präsentation
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung, 3/20, 2/30, 2/70, 1/100

Kooperation mit Kollegen, Pädagogischen Mitarbeitern, Berufsschullehrern, usw.
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung, 3/10, 2/20, 3/90

siehe Anlagen 15 bis 18

9.4.4.2 Auswertung Gruppe 2 - Konstruktionsmechaniker, Zeitraum 2002/2003, 2003/2004

Erstes und zweites Ausbildungsjahr, Teilnehmerzahl: 6 (alle männlich)
Bildungsstand: 2 Realschulabschluss / 1 Hauptschulabschluss / 3 Förderlehrgang Voith, Lehrgang 2001/2002

9.4.4.2.1 Zielgespräche

September 2002 (siehe Anlage: Zielformulierung - Auszubildende)
Die erarbeiteten Zielkriterien der Technischen Zeichner, Gruppe 1 wurden von mir im September 2002 zur Diskussion gestellt und nach differenzierter inhaltlicher Diskussion von den Jugendlichen als Orientierungsrahmen akzeptiert. Nach Reflexionstreffen zur Überprüfung der Zwischenziele wurden jeweils erneuerte Vereinbarungen mit den einzelnen Teilnehmern getroffen.

9.4.4.2.2 Zielkriterien (Persönlichkeit - Methodik - Fachlichkeit)

(1) Persönlichkeit

- Mitgestaltung und Selbstständigkeit

- Allgemeinbildung (Politik, Religion, Literatur, Lebenskunde)
- Kommunikation - dialogische Arbeitsgestaltung
- Lernen in Zusammenhängen
- Kreativität und Flexibilität
- Schlüsselqualifikationen (siehe Lernziel- und Reflexionsbogen)
- Bedürfnis wahrgenommen zu werden und Bedürfnis nach Begegnung
- Sinnhaftigkeit und Finden eines Weges
- Vertrauen, um aus eigener Kraft oder mit Unterstützung Lebensaufgaben meistern zu lernen
- Wecken von Ressourcen, u. a. von schöpferischen Kräften

(2) Methodik

- Gruppenarbeit
- Projektorientierung
- Visualisierung und Präsentation

(3) Fachlichkeit

- Hervorragende Abschlussprüfung
- Lehrzeitverkürzung
- Qualifikation zur Deutschen Meisterschaft im Schweißen

9.4.4.2.3 Überprüfung der Entwicklungen und Wahrnehmungen

(Sept. 2002, Oktober 2002, Dezember 2002, Februar 2003, März 2003, Juni 2003, Sept. 2003, Oktober 2003, Dezember 2003, Februar 2004, März 2004, Mai 2004, Sept. 2004, Nov. 2004, Januar 2005, März 2005)

Die Selbstwahrnehmungen (Selbsteinschätzungen) wurden im Bereich der Persönlichkeit durch Interviews erfragt. In der Gruppe wurden die Kategorien besprochen. Danach gewichteten die Teilnehmer ihre Aussagen auf einer Skala (0 wenig ausgeprägt - 100 sehr ausgeprägt).

- > Eigene Motivation verbessern 2/50, 4/70
- > Offenheit für Neues und Lernbereitschaft 1/30, 2/40, 3/60
- > Ängste überwinden können 2/30, 2/40, 2/50
- > Vertrauen, um aus eigener Kraft oder mit Unterstützung
- > Lebensaufgaben meistern zu lernen 2/30, 2/40, 2/50
- > Schlüsselqualifikationen (siehe Lernziel- und Reflexionsbogen)

9.4.4.2.4 Absprachen

- Führung eines Lerntagebuches, um die Selbstwahrnehmung zu dokumentieren
- Reflexion der Gruppenprozesse und zum Verlauf der Lernabschnitte
- Individuelle Förderung durch entsprechende Aufgabenstellungen

9.4.4.2.5 Lerninhalte

Neben der Vermittlung der fachlichen Lerninhalte stand die Förderung und Begleitung der Jugendlichen in sozialen und persönlichkeitsbildenden Bereichen im Mittelpunkt der Ausbildungsgestaltung, u. a. wurde seit November 2002 Zusatzunterricht (nach Arbeitsende) in Fachrechnen und Arbeitsplanung angeboten. Außerdem führte ich regelmäßige Ziel- und Reflexionsgespräche durch.

3 Jugendliche besuchten vor dem Ausbildungsbeginn den Förderlehrgang Voith und wurden in dieser Zeit intensiv begleitet, u. a. wurden sie auf die Zusatzprüfung (Hauptschulabschluss). Zudem waren sie in das Kooperationsprojekt Terrasse mit Überdachung integriert, an dem auch die Jugendlichen des 2. Ausbildungsjahres mitarbeiteten.

Die Besonderheiten der Ausbildungsgestaltung waren:

Die methodische Gestaltung von einzelnen Lernprozessen: Die Auszubildenden der verschiedenen Jahrgänge lernten gemeinsam, u. a. übernahmen Auszubildende des zweiten Lehrjahres die Verantwortung für die Vermittlung einzelner Lernschritte (z.B. Schweißen).

Die Lerninhalte des begleitenden allgemeinbildenden Unterrichts besprach ich jeweils mit dem Ausbilder und Reflexionen fanden gemeinsam statt.

Durch die Wahrnehmung, dass für die Jugendlichen die Ziele der Europäischen Gemeinschaft ebenso unklar wie unverständlich waren, dass unter den Teilnehmern verschiedene Nationalitäten vertreten waren (u. a. Einwanderer aus Polen und Russland, Türken und Italiener), dass viele Fragen zum Zeitgeschehen des III. Reiches und den gegenwärtigen Terroraktionen in verschiedenen Krisengebiete aufkamen, gestalteten wir gemeinsam ein Projekt (Zukunftswerkstatt) mit dem Thema: „Aus Erfahrung unsere Zukunft gestalten - Wie ist Verständnis und Wertschätzung unter den Menschen erreichbar?“ (Über Interviews mit direkt Betroffenen, u. a. Großvätern, Eltern, Verwandten, usw. wurden erlebte Erfahrungen als Diskussionsgrundlage gesammelt, ehe die Fakten der Zeitgeschichte (nach gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten) durchdacht wurden und auf Zusammenhänge und Auswirkungen auf unser Leben heute geprüft wurden. Danach begann der eigentlich kreative Teil des Projektes. Wir erarbeiteten konkrete Möglichkeiten der Veränderung unserer Haltungen und alternative Formen des Zusammen-Arbeitens. (Die Firmenbiografie des Voith Konzerns gab viele gesunde Ansatzpunkte). Das Projekt dauerte von Oktober 2003 - Mai 2004 und umfasste vier jeweils 2tägige Arbeitsphasen.

9.4.4.2.6 Lernerfolge

- Persönlichkeitsentwicklung
- Individuell betrachtet hervorragende Ergebnisse bei der Zwischenprüfung (März 2004)
- Praktischer Teil zwischen 80 und 91 Punkte (6 Teilnehmer)

9.4.4.2.7 Auswertung im Juni 2004 (Ziele - Prozessgestaltung - Entwicklungen)

Neben den Lerntagebüchern wurde nach den Lernabschnitten und Gruppenarbeiten Gespräche mit den Fragestellungen geführt: Wie haben wir die Lernabschnitte gestaltet und organisiert? Habe ich die individuell gesetzten Ziele erreicht und in der Gemeinschaft gearbeitet? (Zeitraum September 2002 - März 2004) Welche Entwicklung hat sich bezogen auf die Ziele ergeben? Wurden die selbst gesetzten Ziele erreicht? Welche positiven Effekte ergaben sich über die fachlichen Kernaufgaben hinaus für das Unternehmen? (Angaben vorher - nachher, Skala von 0 - wenig ausgeprägt bis 100 - sehr ausgeprägt)

(1) Persönlichkeit

- Mitgestaltung und Selbstständigkeit 2/40, 1/50, 2/60, 1/70 - 2/70, 2/80, 2/90
- Allgemeinbildung (Politik, Religion, Literatur, Lebenskunde) 3/40, 3/50 - 2/50, 2/60, 2/70
- Kommunikation und Dialogräume zur Arbeitsgestaltung 2/20, 2/30, 1/40, 1/50 - 3/60, 2/70, 1/80
- Lernen in Zusammenhängen 2/30, 3/40, 1/50 - 4/60, 2/70
- Kreativität und Flexibilität 3/30, 2/50, 1/60 - 2/60, 2/70, 2/80
- Schlüsselqualifikationen (siehe Lernziel- und Reflexionsbogen)

(2) Methodik

- Gruppenarbeit 2/40, 2/60, 2/70 - 2/70, 2/80, 2/90
- Projektorientierung 2/20, 3/30, 1/50 - 2/60, 1/80, 3/90
- Visualisierung und Präsentation 3/30, 2/50, 2/60 - 4/70, 2/80

- Mentorprinzip („Auszubildende lernen Auszubildenden,“) 2/30, 3/40, 1/50 - 3/60, 2/70, 1/80

(3) Fachlichkeit

- Hervorragende Ergebnisse bei der Zwischenprüfung (März 2004)

siehe Anlagen 19 bis 20

9.4.4.2.8 Veränderungen der Selbstwahrnehmungen im Bereich der Persönlichkeit

- Eigene Motivation verbessern 3/70, 2/80, 1/90
- Offenheit für Neues und Lernbereitschaft 4/80, 2/90
- Ängste überwinden können 3/80, 3/90
- Vertrauen, um aus eigener Kraft oder mit Unterstützung Lebensaufgaben meistern zu lernen 1/70, 3/80, 2/90
- Schlüsselqualifikationen (siehe Lernziel- und Reflexionsbogen)

siehe Anlage 21

9.4.4.2.9 Entwicklung der Persönlichkeit und Fähigkeiten

Mein besonderes Augenmerk richtete ich auf die 3 Auszubildenden, die über die berufsvorbereitende Maßnahme (Förderlehrgang Voith) einen Ausbildungsplatz zum Konstruktionsmechaniker erhielten.

Bei allen Teilnehmern war eine deutliche positive Veränderung während des Zeitraumes bezüglich den Persönlichkeitsmerkmalen (siehe Zielgespräche), der Motivation, des Selbstvertrauens und im Besonderen der Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit festzustellen. Zudem verbesserten die Jugendlichen ihre Sprachfähigkeit und lernten Themen und Prozesse methodisch zu strukturieren (u. a. Umgang mit Medien wie Flip-Chart und Metaplan, Grundlagen der Team- und Projektorganisation).

9.4.4.2.10 Rolle des Fachausbilders/Lernbegleiters (qualitativ-inhaltliche Auswertung)

Die Leitfaden-Interviews (Beobachtungsinterviews) fanden im März 2004 gemeinsam (6 Auszubildende) statt. Die Lerntagebücher dienten als Reflexionshilfe (4 Fachausbilder, bzw. Lernbegleiter waren in den Prozess integriert) (Im März 2004 fanden Leitfadeninterviews statt. Die Lerntagebücher waren eine Reflexionshilfe.

Welchen Einfluss bzw. Stellenwert hatten die Ausbilder bei deiner persönlichen Entwicklung?

- a) bezüglich ihrer methodisch-didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten?
- b) bezüglich ihrer fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten?

Kriterien

(Kriterien: 1 kein Einfluss/kein Fördermerkmal, 2 geringer Einfluss/ geringes Fördermerkmal, 3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal, 4 großer Einfluss/wichtiges Fördermerkmal, 5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung)

Soziale Merkmale

unterstützende Führungsfähigkeit

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung, Ausprägung (Beobachtung von 4 Ausbildern/Lernbegleitern) 1/60, 1/80, 2/90

Kontaktfähigkeit

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/80, 2/90

Kritikfähigkeit - Kritisierbarkeit – Reflexionsfähigkeit

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/50, 2/80, 1/90

Kommunikation - Begegnung – Dialogfähigkeit

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/70, 2/80, 1/90

Teamfähigkeit („die Unterschiedlichkeit der Menschen ist von Vorteil für das Team,“)

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/70, 2/80, 1/100

Engagement, Wir-Gefühl

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/70, 2/80, 1/90

Situationsorientierung, Raum für neue Ideen

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/70, 1/80, 1/90, 1/100

Fähigkeit zur Zusammenarbeit

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/70, 2/90, 1/100

Integrationsfähigkeit, Wir-Gefühl

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/60, 1/80, 2/90

Problemlösefähigkeit, u. a. neuartige Fragestellungen und Situationen in ihrer Bedeutung rechtzeitig erkennen

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/60, 2/80, 1/90

Sprachverhalten

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/60, 1/80, 2/90

Offenheit im Umgang mit persönlichen und fachlichen Schwierigkeiten, bzw. bei Rückmeldungen, Vertrauensfähigkeit

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/80, 2/90

Vorbildfunktion, u. a. vorleben von Verhaltensweisen und Schlüsselqualifikationen (siehe Lernziel- und Reflexionsbogen) die von Jugendlichen erwartet werden

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/70, 2/80, 1/90

Verständnis für Jugendliche

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/70, 2/80, 1/100

Lernatmosphäre, Klima offen, vertrauensvoll, positiv

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/70, 2/80, 1/90

Freude, Spaß, Identität, Leitbild

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung, 1/60, 3/90

Kognitive Merkmale

Weltoffenheit

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/50, 3/80, 1/90

Lernbereitschaft (siehe Problemlösefähigkeit)

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/60, 2/80, 1/90

Kulturtechniken (Rechnen, PC-Anwendung, usw.)

3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal 1/60, 1/70, 2/80

Kreativität und Flexibilität

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/60, 2/80, 1/90

Methodische Merkmale

Zulassen von Eigeninitiative

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/60, 3/90

Zielvereinbarungen 1/50, 2/80, 1/90

Lernabschnitte gestalten, Schaffung eines dialogischen Zwischenraumes

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/60, 2/80, 1/90

Fördermaßnahmen

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/70, 2/80, 1/90

Wahrnehmungs- Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeit

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/60, 1/80, 2/90

Projektorientierung

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung, 1/60, 2/80, 1/90

Individuelle Fähigkeiten zur Lernbegleitung, Schaffung von Dialogräumen

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/60, 2/80, 1/90

Visualisierung von Arbeitsprozessen

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/50, 1/70, 1/80, 1/90

Dokumentation

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/50, 1/70, 1/80, 1/90

Präsentation

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/50, 1/70, 1/80, 1/100

Kooperation mit Kollegen, Pädagogischen Mitarbeitern, Berufsschullehrern, usw.

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/70, 2/100

siehe Anlagen 22 bis 25

9.4.4.3 Auswertung Gruppe 3 - Konstruktionsmechaniker, Zeitraum 2002/2003

Zweites und drittes Ausbildungsjahr

Teilnehmerzahl: 3

Bildungsstand: 1 Realschulabschluss / 2 Hauptschulabschluss

9.4.4.3.1 Zielgespräche

Die erarbeiteten Zielkriterien der Technischen Zeichner, Gruppe 1 wurden im September 2002 zur Diskussion gestellt und nach differenzierter inhaltlicher Diskussion zur Orientierung akzeptiert. Nach Reflexionstreffen zur Überprüfung der Zwischenziele wurden mit den einzelnen Teilnehmern jeweils erneuerte Vereinbarungen getroffen.

9.4.4.3.2 Zielkriterien

(1) Persönlichkeit

- Mitgestaltung und Selbstständigkeit
- Allgemeinbildung (Politik, Religion, Literatur, Lebenskunde)
- Kommunikation - dialogische Arbeitsgestaltung
- Lernen in Zusammenhängen
- Kreativität und Flexibilität
- Schlüsselqualifikationen (siehe Lernziel- und Reflexionsbogen)
- Bedürfnis wahrgenommen zu werden und Bedürfnis nach Begegnung
- Sinnhaftigkeit und Finden eines Weges
- Vertrauen, um aus eigener Kraft oder mit Unterstützung Lebensaufgaben meistern zu lernen

- Wecken von Ressourcen, u. a. von schöpferischen Kräften

(2) Methodik

- Gruppenarbeit
- Projektorientierung
- Visualisierung und Präsentation

(3) Fachlichkeit

- Hervorragende Abschlussprüfung
- Lehrzeitverkürzung

9.4.4.3.3 Überprüfung der Entwicklungen und Wahrnehmungen

Zwischenziele (Sept. 2002, Okt. 2002, Dez. 2002, Februar 2003, März 2003, Juni 2003)

Die Selbstwahrnehmungen (Selbsteinschätzungen) wurden im Bereich der Persönlichkeit durch Interviews erfragt. In der Gruppe wurden die Kategorien besprochen. Danach gewichteten die Teilnehmer ihre Aussagen auf einer Skala (0 wenig ausgeprägt - 100 sehr ausgeprägt).

- Eigene Motivation verbessern 1/50, 1/70, 1/80
- Offenheit für Neues und Lernbereitschaft 1/40, 1/60, 1/70
- Ängste überwinden können 1/40, 2/50
- Vertrauen, um aus eigener Kraft oder mit Unterstützung
- Lebensaufgaben meistern zu lernen 1/40, 1/50, 1/70
- Schlüsselqualifikationen (siehe Lernziel- und Reflexionsbogen)

9.4.4.3.4 Absprachen

- Führen eines Lerntagebuches, um die Selbstwahrnehmung zu dokumentieren Lerntagebuch
- Reflexionen der Gruppenprozesse und zum Verlauf der Lernabschnitte
- Individuelle Förderung durch entsprechende Aufgabenstellungen (Ausbildungsjahr 2002/2003)

9.4.4.3.5 Lerninhalte

Neben der Vermittlung der fachlichen Lerninhalte war auch in dieser Gruppe die Förderung und Begleitung der Jugendlichen in sozialen und persönlichkeitsbildenden Bereichen im Mittelpunkt der Ausbildungsgestaltung. Von Oktober 2002 bis Mai 2003 waren die Jugendlichen in das fach- und gruppenübergreifende Projekt „Terrasse mit Überdachung“, integriert (14 Teilnehmer des Förderlehrgangs Voith, 3 Teilnehmer des 2. Ausbildungsjahres, Technische Zeichner und die 3 Auszubildenden des 2. Ausbildungsjahres, Konstruktionsmechaniker). Die Projektbegleitung gestalteten Herr Kolb (während der handwerklich-fachlichen Umsetzungsphase), Herr Meiswinkel (während der Gestaltungs- und Modellphase) und Herr Fritz (Gesamtbegleitung und Prozessgestaltung).

Die Besonderheiten der Ausbildungsgestaltung waren:

1. die Zusammensetzung der Projektgruppe mit einer offenen Aufgabenstellung, dessen Ergebnis eine sichtbare „soziale“ Veränderung der Berufsbildung Voith bewirken sollte,
2. die Kooperation verschiedener Fachvertreter, die Gestaltung der Zusammenarbeit und
3. das Lernen von fachlichen Inhalten „durch das Tun“, d. h. bei einer konkreten Problemstellung.

9.4.4.3.6 Lernerfolge

- Persönlichkeitsentwicklung
- Individuell betrachtet hervorragende praktische Zwischenprüfungen sehr gute Leistungen
- Fähigkeiten und theoretische Kenntnisse und Schulleistungen

9.4.4.3.7 Auswertung im Juni 2003 (Ziele - Prozessgestaltung - Entwicklungen)

Nach den Lernabschnitten, Gruppenarbeiten, Mentorentätigkeiten der Auszubildenden (Vermittlung von Lerninhalten und methodische Lernbegleitung der Auszubildenden des 1. Ausbildungsjahres) und Projekten (u. a. Bau einer Half-Pipe für die Stadt Heidenheim, Regal- und Schrankbauten für die Freiwillige Feuerwehr des Kreises Heidenheim) fanden Gespräche mit der Fragestellung statt: Wie haben wir die Lernprozesse gestaltet und organisiert? Habe ich die individuell gesetzten Ziele erreicht und in der Gemeinschaft gearbeitet? Welche Entwicklung hat sich bezogen auf die Ziele ergeben? Wurden die selbst gesetzten Ziele erreicht? Welche positiven Effekte ergaben sich über die Aneignung der fachlichen Kernqualifikationen hinaus für das Unternehmen? (Angaben vorher - nachher, Skala von 0 - wenig ausgeprägt bis 100 - sehr ausgeprägt)

(1) Persönlichkeit

- Mitgestaltung und Selbstständigkeit 2/40, 1/70 - 1/70, 1/80, 1/90
- Allgemeinbildung (Politik, Religion, Literatur, Lebenskunde) 1/40, 1/50, 1/70 - 2/70, 1/80
- Kommunikation und Dialogräume zur Arbeitsgestaltung 2/40, 1/60 - 2/70, 1/80
- Lernen in Zusammenhängen 1/30, 1/40, 1/50 - 1/60, 1/70, 1/80
- Kreativität und Flexibilität 1/30, 1/50, 1/60 - 1/70, 1/80, 1/90
- Schlüsselqualifikationen (siehe Lernziel- und Reflexionsbogen)

(2) Methodik

- Gruppenarbeit 1/40, 1/60, 1/70 - 2/70, 1/90
- Projektorientierung 1/20, 1/30, 1/50 - 1/60, 1/80, 1/90
- Visualisierung und Präsentation 1/30, 1/40, 1/60 - 1/70, 1/80, 1/90
- Mentorprinzip („Auszubildende lernen Auszubildenden,“) 1/20, 1/40, 1/50 - 2/70, 1/90
siehe Anlagen 26/27

(3) Fachlichkeit

- Hervorragende Ergebnisse bei der Abschlussprüfung
- Lehrzeitverkürzung

9.4.4.3.8 Veränderung der Selbstwahrnehmungen im Bereich der Persönlichkeit

- Eigene Motivation verbessern 1/70, 1/80, 1/90
- Offenheit für Neues und Lernbereitschaft 1/90, 2/100
- Ängste überwinden können 1/80, 2/90
- Vertrauen, um aus eigener Kraft oder mit Unterstützung Lebensaufgaben meistern zu lernen 1/80, 2/90
- Schlüsselqualifikationen (siehe Lernziel- und Reflexionsbogen)

siehe Anlage 28

9.4.4.3.9 Entwicklung der Persönlichkeit und Fähigkeiten

Bei allen Teilnehmern war eine deutliche positive Veränderung während des Zeitraumes bezüglich den Persönlichkeitsmerkmalen (siehe Zielkriterien), der Motivation, des Selbstvertrauens und im Besonderen der Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit festzustellen. Zudem verbesserten die Jugendlichen ihre Sprachfähigkeit und lernten Themen und Prozesse methodisch zu strukturieren (u. a. Umgang mit Medien wie Flip-

Chart und Metaplan, Team- und Projektorganisation).

9.4.4.3.10 Rolle des Fachausbilders/Lernbegleiters (qualitativ-inhaltliche Auswertung)

Die Leitfadeninterviews (Beobachtungsinterviews) fanden im Juni 2003 gemeinsam (3 Auszubildende) statt. Die Lerntagebücher dienten als Reflexionshilfe. (4 Fachausbilder bzw. Lernbegleiter waren in den Prozess integriert).

Welchen Einfluss bzw. Stellenwert hatten die Ausbilder bei deiner persönlichen Entwicklung?

- a) bezüglich ihrer methodisch-didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten?
- b) bezüglich ihrer fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten?

Kriterien

(Kriterien: 1 kein Einfluss/kein Fördermerkmal, 2 geringer Einfluss/ geringes Fördermerkmal, 3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal, 4 großer Einfluss/wichtiges Fördermerkmal, 5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung (Beobachtung von 4 Ausbildern/Lernbegleitern):

Soziale Merkmale

unterstützende Führungsfähigkeit

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung, Ausprägung 1/50, 2/60, 1/80

Kontaktfähigkeit

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/40, 1/70, 1/80, 1/90

Kritikfähigkeit - Kritisierbarkeit – Reflexionsfähigkeit

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/40, 2/70, 1/90

Kommunikation - Begegnung – Dialogfähigkeit

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/60, 2/80, 1/90

Teamfähigkeit („die Unterschiedlichkeit der Menschen ist von Vorteil für das Team,“)

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/70, 2/80

Engagement, Wir-Gefühl

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/70, 2/80, 1/90

Situationsorientierung, Raum für neue Ideen

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/40, 2/80, 1/100

Fähigkeit zur Zusammenarbeit

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/60, 3/80

Integrationsfähigkeit, Wir-Gefühl

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/60, 2/80, 1/90

Problemlösefähigkeit, u. a. neuartige Fragestellungen und Situationen in ihrer Bedeutung rechtzeitig erkennen

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/60, 2/80, 1/90

Sprachverhalten

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/40, 1/70, 1/80, 1/90

Offenheit im Umgang mit persönlichen und fachlichen Schwierigkeiten bzw. bei Rückmeldungen, Vertrauensfähigkeit

5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/60, 1/70, 1/80, 1/90

Vorbildfunktion, u. a. vorleben von Verhaltensweisen und Schlüsselqualifikationen (siehe Lernziel- und Reflexionsbogen) die von Jugendlichen erwartet werden
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/70, 2/80, 1/90

Verständnis für Jugendliche
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/50, 1/70, 2/80

Lernatmosphäre, Klima offen, vertrauensvoll, positiv
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/50, 1/70, 2/80

Freude, Spaß, Identität, Leitbild
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/60, 2/70, 1/80

Kognitive Merkmale

Weltoffenheit
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung, 1/60, 2/80, 1/90

Lernbereitschaft (siehe Problemlösefähigkeit)
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/60, 2/80, 1/90

Kulturtechniken (Rechnen, PC-Anwendung, usw.)
3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal 1/60, 1/70, 1/80, 1/90

Kreativität und Flexibilität
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung, 1/50, 2/80, 1/90

Methodische Merkmale

Zulassen von Eigeninitiative
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/60, 3/90

Zielvereinbarungen 1/50, 2/80, 1/90

Lernabschnitte gestalten, Schaffung eines dialogischen Zwischenraumes
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/60, 2/80, 1/90
Fördermaßnahmen
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/70, 2/80, 1/90

Wahrnehmungs- Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeit
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/60, 2/80, 1/90, 1/100

Projektorientierung
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/60, 2/80, 1/90

Individuelle Fähigkeiten zur Lernbegleitung, Schaffung von Dialogräumen
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/60, 2/80, 1/90

Visualisierung von Arbeitsprozessen
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/50, 2/80, 1/90

Dokumentation
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/50, 1/70, 1/80, 1/90

Präsentation
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 1/50, 1/70, 1/80, 1/100
Kooperation mit Kollegen, Pädagogischen Mitarbeitern, Berufsschullehrern, usw.
5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung 2/70, 2/100

siehe Anlagen 29 bis 32

9.4.4.4 Auswertung Gruppe 4 - Industriemechaniker, Zeitraum 2003/2004 (Kontrollgruppe)

Zweites Ausbildungsjahr

Teilnehmerzahl: 20

Bildungsstand: 1 Abitur, 10 Mittlere Reife / 9 Hauptschulabschluss

Die Auszubildenden (Industriemechaniker) habe ich als Kontrollgruppe begleitet und beobachtet. Die Ausbilder dieser Berufsgruppe orientierten sich nicht an der Kooperation „Neue Ausbildungswege,“ und arbeiteten nach herkömmlichen Ausbildungsprinzipien.

9.4.4.4.1 Zielgespräche

Die Ziele wurden von den einzelnen Teilnehmern im September 2003 nach einer gemeinsamen Arbeitsbesprechung schriftlich notiert. Während des Allgemeinbildenden Unterrichts fanden zur Überprüfung der Zwischenziele Reflexionen statt. Es wurden dabei jeweils erneuerte Vereinbarungen getroffen. Die beteiligten Fachausbilder waren überzeugt die Ziele mit den herkömmlichen Methoden erreichen zu können. Es fanden zwischen den Fachausbildern und mir ausschließlich Informationstreffen zur Ausbildungsplanung statt. Die Vereinbarungen mit den Auszubildenden und mir aus dem allgemeinbildenden Unterricht wurden mit den Fachausbildern nicht diskutiert bzw. reflektiert. Ein besonderes Anliegen war der Gruppe über die Gründe der Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit der Ausbildungsgestaltung zu reflektieren.

9.4.4.4.2 Zielkriterien

(1) Persönlichkeit

- Mitgestaltung und Selbstständigkeit
- Allgemeinbildung (Politik, Religion, Literatur, Lebenskunde)
- Kommunikation - dialogische Arbeitsgestaltung
- Lernen in Zusammenhängen
- Kreativität und Flexibilität
- Schlüsselqualifikationen (siehe Lernziel- und Reflexionsbogen)
- Bedürfnis wahrgenommen zu werden und Bedürfnis nach Begegnung
- Sinnhaftigkeit und Finden eines Weges
- Vertrauen, um aus eigener Kraft oder mit Unterstützung Lebensaufgaben meistern zu lernen
- Wecken von Ressourcen, u. a. von schöpferischen Kräften

(2) Methodik

- Gruppenarbeit
- Projektorientierung
- Visualisierung und Präsentation

(3) Fachlichkeit

- Hervorragende Abschlussprüfung
- Lehrzeitverkürzung

9.4.4.4.3 Überprüfung der Entwicklungen und Wahrnehmungen

(Sept. 2002, Dezember 2002, März 2003, Juni 2003, Sept. 2003, Dezember 2003, März 2003, Sept. 2003, Nov. 2003, Januar 2004, März 2004) die Selbstwahrnehmungen (Selbsteinschätzungen) wurden im Bereich der Persönlichkeit durch Interviews erfragt. In der Gruppe wurden die Kategorien besprochen. Danach gewichteten die Teilnehmer ihre Aussagen auf einer Skala (0 wenig ausgeprägt - 100 sehr ausgeprägt).

- > Eigene Motivation verbessern 4/30, 4/50, 3/60, 5/70, 4/80
- > Offenheit für Neues und Lernbereitschaft 5/30, 4/40, 3/50, 4/60, 4/70
- > Ängste überwinden können 6/30, 5/40, 4/50, 5/60
- > Vertrauen, um aus eigener Kraft oder mit Unterstützung Lebensaufgaben meistern zu lernen 4/30, 4/40, 2/50, 4/60, 6/70
- > Schlüsselqualifikationen (siehe Lernziel- und Reflexionsbogen)
- > Unzufriedenheit mit der Ausbildungssituation, v. a. mit der Diskrepanz von Zielformulierung und tatsächlichem Ausbildungsalltag 6/20, 4/30, 4/40, 2/50, 4/60

9.4.4.4 Absprachen

- Führen eines Lerntagebuches, um die Selbstwahrnehmung zu dokumentieren
- Reflexionen der Gruppenprozesse und zum Verlauf der Lernabschnitte (ohne Sichtweisen der Fachausbilder)
- Individuelle Förderung der methodischen und persönlichen Fähigkeiten durch entsprechende Aufgabenstellungen (die Fachausbilder waren an den Förderungsprogrammen nicht beteiligt)

9.4.4.5 Lerninhalte

Neben der Vermittlung der fachlichen Lerninhalte stand die Förderung und Begleitung der Jugendlichen in sozialen und persönlichkeitsbildenden Bereichen im Mittelpunkt des Interesses. In den Arbeitssitzungen des allgemeinbildenden Unterrichts (Ausbildungsjahr 2003/2004) waren die Auszubildenden in zwei Gruppen eingeteilt, die sich jeweils an 8 Tagen projektorientiert mit künstlerischer Gestaltung bzw. mit Themen aus der Kultur- und Sozialkunde und den Reflexionen des Ausbildungsalltags beschäftigten. Es fanden keine gemeinsamen Planungen der Lerninhalte, der methodischen Gestaltung und der Überprüfung der Lernergebnisse zwischen Fachausbildern und Vertretern des Allgemeinbildenden Unterrichts statt.

Die Jugendlichen griffen die Themenstellung auf: Sozialpolitische und arbeitsorganisatorische Veränderungen in Politik und Wirtschaft der Bundesrepublik und Auswirkungen auf die Berufsausbildung der Zukunft. Die Gruppe arbeitete ihre eigenen Erfahrungen des Ausbildungsverlaufes auf, wobei die methodischen und persönlichkeitsbildenden Fragen im Mittelpunkt standen. (Im Rahmen der Fachausbildung fand keine Projektorientierung statt.)

9.4.4.6 Lernerfolge

Persönlichkeitsentwicklung durch die umfassende und konstruktive Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen als Auszubildender. Durch die offene Diskussion mit den Fachausbildern und der Ausbildungsleitung wuchs im Besonderen das Selbstvertrauen und Gruppengefühl.

9.4.4.7 Auswertung im April 2004 (Ziele - Prozessgestaltung - Entwicklungen)

Die Gespräche orientierten sich an den Fragestellungen: Wie haben wir die Lernprozesse gestaltet und organisiert („Wir“ meint die Lerngemeinschaft Auszubildende und Ausbilder)? Habe ich die individuell gesetzten Ziele erreicht und in der Gemeinschaft gearbeitet? (Diskrepanz von formulierten Zielen zu Beginn der Ausbildung und der tatsächlichen inhaltlichen und methodischen Gestaltung des Ausbildungsalltags?)

Welche Entwicklung hat sich bezogen auf die Ziele ergeben - Wurden die selbst gesetzten Ziele erreicht? Welche positiven Effekte ergaben sich über die Kernaufgaben (fachliche Ausbildung) für das Unternehmen? (Angaben vorher - nachher - Zeitraum: Sept. 2002 - April 2004)

(1) Persönlichkeit

- Mitgestaltung und Selbstständigkeit 2/40, 4/50, 6/60, 4/70, 4/80 - 4/20, 4/30, 5/40, 3/50, 4/60
- Allgemeinbildung (Politik, Religion, Literatur, Lebenskunde) 6/40, 4/50, 3/60, 7/70 - 4/60, 6/70, 10/80
- Kommunikation und Dialogräume zur Arbeitsgestaltung 4/40, 5/50, 6/60, 5/70 - 4/30, 5/40, 5/50, 6/60
- Lernen in Zusammenhängen 4/30, 6/40, 5/50, 5/60 - 5/30, 6/40, 9/50
- Kreativität und Flexibilität 3/20, 4/40, 7/60, 6/70 - 4/20, 5/30, 6/40, 5/50
- Schlüsselqualifikationen (siehe Lernziel- und Reflexionsbogen)
- Motivation 7/70, 5/80, 8/80 - 5/40, 6/50, 4/60, 3/70, 2/80
- Frustration 6/60, 5/70, 11/80

(2) Methodik

- Gruppenarbeit 6/40, 5/60, 7/70, 2/80 - 5/30, 4/40, 5/50, 3/60, 3/70
- Projektorientierung 4/30, 3/40, 6/50, 7/60 - 5/20, 4/30, 3/40, 8/50
- Visualisierung und Präsentation 7/30, 6/40, 7/60 - 5/20, 5/30, 4/40, 6/50
- Mentorprinzip („Auszubildende lernen Auszubildenden,“) 4/20, 7/40, 3/50, 6/60-8/30, 7/40, 5/50

siehe Anlagen 33/34

(3) Fachlichkeit

- Durchschnittliche Ergebnisse bei der Zwischenprüfung (März 2004)

9.4.4.4.8 Veränderung der Selbstwahrnehmungen im Bereich der Persönlichkeit

- > Eigene Motivation verbessern 2/20, 3/30, 4/40, 6/50, 5/60
- > Offenheit für Neues und Lernbereitschaft 6/50, 5/60, 4/70, 3/80, 2/90
- > Ängste überwinden können 10/40, 3/50, 4/60, 3/70
- > Vertrauen, um aus eigener Kraft oder mit Unterstützung Lebensaufgaben meistern zu lernen 4/30, 4/40, 4/50, 3/60, 2/70, 3/80
- > Schlüsselqualifikationen (siehe Lernziel- und Reflexionsbogen)
- > Unzufriedenheit mit der Ausbildungssituation, v. a. mit der Diskrepanz von Zielformulierungen und tatsächlichem Ausbildungsalltag 2/20, 3/40, 5/60, 6/70, 4/80

siehe Anlage 35

9.4.4.4.9 Entwicklung der Persönlichkeit und Fähigkeiten

Die Teilnehmer erkannten die Widersprüche der schriftlichen Zielformulierungen und der tatsächlichen Ausbildungsgestaltung. Durch die methodische Begleitung im allgemeinbildenden Unterricht und der inhaltlichen Beschäftigung mit den eigenen Lebenssituationen veränderte sich die Gruppenstruktur und eine differenzierte und sachliche Auseinandersetzung mit den betreffenden Fachausbildern kam in Gang. Durch die intensive Reflexion der individuellen Ziele und Erfahrungen, der Zusammenhänge und Bedingungen fand ein sehr produktiver sozialer Lernprozess statt, der eine Veränderung bzw. Entwicklung bewirkte (im Sinne der beschriebenen Entwicklungsziele der Berufsbildung Voith) und den Jugendlichen Verantwortung abverlangte und sie zu „Mitgestaltern“, ihrer Lebenswelt machte.

9.4.4.4.10 Rolle des Fachausbilders/ Lernbegleiters (qualitativ-inhaltliche Auswertung)

Die Leitfadeninterviews (Beobachtungsinterviews) fanden im April 2004 statt. Die Lerntagebücher dienten als Reflexionshilfe)

Welchen Einfluss bzw. Stellenwert hatten die Ausbilder bei deiner persönlichen Entwicklung?

- a) bezüglich ihrer methodisch-didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten?
b) bezüglich ihrer fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten?

Kriterien

(Kriterien: 1 kein Einfluss/kein Fördermerkmal, 2 geringer Einfluss/ geringes Fördermerkmal, 3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal, 4 großer Einfluss/wichtiges Fördermerkmal, 5 zentraler Einfluss/zentrale Begleitung der Förderung)

Soziale Merkmale

Unterstützende Führungsfähigkeit 2 geringer Einfluss/ geringes Fördermerkmal

Ausprägung (Beobachtung von 5 Ausbildern/Lernbegleitern): 1/20, 1/30, 1/60, 2/90

Kontaktfähigkeit 3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal 1/20, 1/30, 1/60, 1/70, 1/80

Kritikfähigkeit - Kritisierbarkeit – Reflexionsfähigkeit

2 geringer Einfluss/ geringes Fördermerkmal 2/20, 1/30, 1/60, 1/80

Kommunikation - Begegnung – Dialogfähigkeit

4 großer Einfluss/wichtiges Fördermerkmal 1/20, 1/30, 1/40, 1/80, 1/90

Teamfähigkeit („die Unterschiedlichkeit der Menschen ist von Vorteil für das Team,“)

3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal 1/20, 1/30, 1/50, 2/70

Engagement, Wir-Gefühl

4 großer Einfluss/wichtiges Fördermerkmal 1/20, 1/30, 1/50, 1/70, 1/90

Situationsorientierung, Raum für neue Ideen

3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal Förderung 1/10, 1/30, 1/40, 1/70, 1/100

Fähigkeit zur Zusammenarbeit

2 geringer Einfluss/geringes Fördermerkmal 1/20, 2/30, 2/90

Integrationsfähigkeit, Wir-Gefühl

4 großer Einfluss/wichtiges Fördermerkmal 1/20, 2/30, 1/70, 2/90

Problemlösefähigkeit, u. a. neuartige Fragestellungen und Situationen in ihrer Bedeutung rechtzeitig erkennen

3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal 1/20, 2/30, 1/70, 1/90

Sprachverhalten

3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal 1/10, 1/20, 1/30, 2/90

Offenheit im Umgang mit persönlichen und fachlichen Schwierigkeiten bzw. bei Rückmeldungen, Vertrauensfähigkeit

4 großer Einfluss/wichtiges Fördermerkmal 1/20, 2/30, 1/80, 1/90

Vorbildfunktion, u. a. vorleben von Verhaltensweisen und Schlüsselqualifikationen (siehe Lernziel- und Reflexionsbogen) die von Jugendlichen erwartet werden

2 geringer Einfluss/geringes Fördermerkmal 1/20, 2/30, 1/80, 1/90

Verständnis für Jugendliche

4 großer Einfluss/wichtiges Fördermerkmal 1/20, 1/30, 1/50, 2/100

Lernatmosphäre, Klima offen, vertrauensvoll, positiv

3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal 1/20, 2/30, 1/90, 1/100

Freude, Spaß, Identität, Leitbild

3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal 1/20, 1/30, 1/50, 1/80, 1/90

Kognitive Merkmale

Weltoffenheit

3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal 1/20, 2/30, 1/70, 1/90

Lernbereitschaft (siehe Problemlösefähigkeit)

3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal 1/20, 2/40, 1/80, 1/90

Kulturtechniken (Rechnen, PC-Anwendung, usw.)

3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal 1/30, 1/40, 1/50, 2/80

Kreativität und Flexibilität

4 großer Einfluss/wichtiges Fördermerkmal 1/20, 2/30, 1/90, 1/100

Methodische Merkmale

Zulassen von Eigeninitiative

4 großer Einfluss/wichtiges Fördermerkmal 1/20, 2/30, 2/90

Zielvereinbarungen 1/10, 2/20, 1/80, 1/90

Lernabschnitte gestalten, Schaffung eines dialogischen Zwischenraumes

3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal 1/20, 2/40, 1/80, 1/90

Fördermaßnahmen

3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal 1/30, 1/40, 2/50, 1/90

Wahrnehmungs- Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeit

3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal 1/20, 1/30, 1/40, 2/90

Projektorientierung

3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal 1/10, 2/30, 2/90

Individuelle Fähigkeiten zur Lernbegleitung, Schaffung von Dialogräumen

3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal 1/20, 2/30, 1/50, 1/90

Visualisierung von Arbeitsprozessen

2 geringer Einfluss/geringes Fördermerkmal 1/10, 1/20, 1/40, 2/90

Dokumentation

2 geringer Einfluss/geringes Fördermerkmal 1/20, 1/30, 1/40, 2/90

Präsentation

3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal 1/20, 2/30, 1/80, 1/100

Kooperation mit Kollegen, Pädagogischen Mitarbeitern, Berufsschullehrern, usw.

3 hat Einfluss auf Entwicklung/Fördermerkmal 1/10, 2/30, 2/90

siehe Anlagen 36 bis 39

9.4.4.5 Konsequenzen für den Entwicklungsprozess

Die Rückmeldungen der Auszubildenden zu den Ausprägungen der sozialen, methodischen und kognitiven Merkmale der Fachausbilder bzw. Lernbegleitern hatte zweigeteilte Auswirkungen auf den Entwicklungsprozess der Berufsbildung Voith. Einerseits wurden in kleinen Gruppen (Auszubildende, Fachausbilder/Lernbegleiter und einem Moderator) alle Einzelmerkmale reflektiert und analysiert. Diese Ergebnisse galten als Grundlage für die zu-künftige Ausbildungsgestaltung. Andererseits wurden im Meeting der Fachausbilder und päd. Mitarbeiter die genannten Reflexionen in Beziehung zu den Selbsteinschätzungen der Auszubildenden der eigenen Fähigkeiten (am Beginn und Ende des Beobachtungszeitraums) gesetzt und interpretiert. Dies offenbarte einen wichtigen Handlungsbedarf.

Es wurden die Notwendigkeiten zur Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen (v. a. dem ethischen Individualismus hinsichtlich des fundamentalen Verständnisses des Lernziel- und Reflexionsbogens, der Beschäftigung mit Theorien zur Persönlichkeitsbildung und ästhetischen Weltsicht, um Ausbildung als Bildung verstehen zu können, die Offenheit zur Mit- und Eigenverantwortung zu erhöhen und die Entwicklung zu einem eigenen Anliegen zu machen.

Bei den Sozialen Merkmalen waren die sehr ausgeprägten Einschätzungsunterschiede der Fachausbilder/Lernbegleiter offensichtlich. Besondere Beachtung schenkte ich bei der Auswertung den Einzelkriterien Sprachverhalten, Offenheit im Umgang mit persönlichen und fachlichen Schwierigkeiten, dem Verständnis für Jugendliche, der Kommunikation als Voraussetzung für Begegnung und Dialog und der Ausprägung von Team- und Kritikfähigkeit.

Die methodischen Merkmale zeigten noch größere Diskrepanzen (siehe Fördermaßnahmen - Einschätzung auf der Skala zwischen 20 und 90, Kooperation mit Kollegen - Einschätzung auf der Skala zwischen 10 und 90).

Am deutlichsten waren die Einschätzungsunterschiede bei der Kontrollgruppe (Gruppe 4), deren Fachausbilder/Lernbegleiter den Ausbildungsalltag mit herkömmlichen Ausbildungsmethoden gestalteten (siehe Kommunikationsfähigkeit - 3 von 5 beobachteten Fachausbildern/Lernbegleitern wurden auf der Skala bei 40 und weniger eingeschätzt, Vorbildfunktion - 3 von 5 Fachausbildern/Lernbegleitern wurden auf der Skala bei 30 und weniger eingeschätzt). Einen großen Lernbedarf konnte ich und die Teilnehmer des Meetings aus den Rückmeldungen der Einschätzungen zur methodischen Ausbildungsgestaltung ableiten.

Die Selbsteinschätzung der Auszubildenden am Ende des jeweiligen Beobachtungszeitraums ließen deutliche Veränderungen erkennen. Bei den Gruppen 1 bis 3 wurden die Schwerpunkte auf die Methoden Gruppenarbeit, Projektorientierung, Visualisierung von Arbeitsprozessen, Präsentationen der Lernergebnisse und die Anwendung des Mentorenprinzips („Ältere Azubis mit entsprechenden Fähigkeiten vermittelten jüngeren Azubis einzelne Lerninhalte,“) gelegt. Diese Art der Ausbildungsgestaltung wirkte sich in den Selbsteinschätzungen zufolge positiv auf die Persönlichkeitsbildung der einzelnen Jugendlichen aus. Besondere Beachtung schenkte ich den Einschätzungen zur Motivationssteigerung, der Offenheit für Neues, zu den eigenen Leistungsfähigkeiten und den Auswirkungen auf die Gestaltung von Kommunikations- und Dialogräumen, der Flexibilität und Kreativität. Die Auswertung ergab ein eindeutig gesteigertes Verständnis und Interesse für die Inhalte des allgemeinbildenden Unterrichts.

Die Selbsteinschätzung der Jugendlichen aus der Kontrollgruppe verschlechterte sich nahezu bei allen Einzelmerkmalen. Alle Persönlichkeitsmerkmale erhielten eine verringerte Einschätzung, während sich die Werte des allgemeinbildenden Unterrichtes auch in dieser Gruppe steigerten. Die Frustration über die eigene Ausbildungssituation war ebenfalls im Ergebnis offensichtlich, was sich auch in der Verringerung der Einschätzung der Eigenmotivation und dem Vertrauen in die Fähigkeiten zur Mitgestaltung zeigte.

Wir legten im Meeting folgende Schwerpunkte für den weiteren persönlichen Entwicklungsgang der Fachausbilder/Lernbegleiter fest:

1. Gruppenarbeit, Projektorientierung, persönliche Begegnung und dialogische Prozesse steigerten die Selbstmotivation und das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit der Auszubildenden.
Konsequenz: Beschäftigung mit den theoretischen Voraussetzungen und das Training der praktischen Umsetzung.
2. Die Visualisierungen der Arbeitsprozesse förderten das Verständnis für Lerninhalte und waren eine hervorragende Reflexion des eigenen Tuns. Präsentationen steigerten das Selbstvertrauen und führten zu positiven Wirkungen in der Fachöffentlichkeit.

Konsequenz: Verstärkte Anwendung nach „handwerklichem“, Training in den Ausbildungsgruppen.

3. Der allgemeinbildende Unterricht unterstützte die Entwicklung wesentlich.
Konsequenz: Verstärkter inhaltlicher Austausch zwischen Fachausbildern und Vertretern der allgemeinbildenden Angebote.
4. Die Fachausbilder/Lernbegleiter standen nach den Einschätzungen der Auszubildenden nicht für ein einheitliches Ausbildungskonzept. Es wurde besonderer Lern- und Entwicklungsbedarf festgestellt.

Konsequenz: Theoretische Fundierung der Sozialen Merkmale (Persönlichkeitsbildung) Kommunikation und Begegnung, Kontaktfähigkeiten, Sprachverhalten, Teamfähigkeit, Fähigkeiten zur Zusammenarbeit, Verständnis für Jugendliche, Freude, Spaß, Identität und Kontaktfähigkeiten und in Gang setzen eines Prozesses zur Veränderung der „inneren Haltung“, als Grundvoraussetzung der zielorientierten Ausbildungsgestaltung. (Aufgeführt wurden die Merkmale, bei denen mindestens 5 Kollegen eine Einschätzung auf der Skala von 50 und weniger erhielten.)

5. Die Kooperation unter den Fachausbildern/Lernbegleitern war nicht sehr ausgeprägt.
Konsequenz: Die Erarbeitung eines Leitbildes, von Handlungsleitlinien und die Durchführung von regelmäßigen Reflexionen des Ausbildungsgeschehens.

9.4.5 Auswertung der Meetings mit den Fachausbildern – Auswertung der Interviews mit 3 Fachausbildern, Zeitraum Januar 2002 - März 2004

9.4.5.1 Ziele, Kriterien, Variablen, Wissenschaftliche Begleitung

- (1) **Persönlichkeitsbildung der Ausbilder**
- (2) **Veränderung der Ausbildungs- und Alltagsgestaltung**, (v. a. bezüglich der Ziele und Methoden bzw. der Lernwege)
- (3) **Steigerung der Leistungsergebnisse von Auszubildenden**

Zielkriterien

- (1) Individualität, (2) Mündigkeit/Urteilsfähigkeit, (3) Kreativität, (4) Selbstmotivation, (5) Prozessorientierung, (6) Wertesystem/Soziales Verhalten, (7) Orientierungswissen, (8) Methodische Fähigkeiten, (9) basale Kulturwerkzeuge

Variable

- (1) Person des Lernbegleiters und (2) die Lernwege (Methoden)

Wissenschaftliche Begleitung:

- (1) Teilnehmende Beobachtung
- (2) Leitfaden-Interviews und qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung
- (3) Schriftliche Zielvereinbarung
- (4) Einzel- und GruppenReflexionsgespräche und gegebenenfalls Vereinbarungen von Fördermaßnahmen
- (5) Fragebögen zur Prozessqualität

9.4.5.2 Ziele der Meetings

In dem Entwicklungszeitraum von November 1999 bis Juli 2003 fanden regelmäßige (wöchentliche, bzw. 14tägige) Meetings (GruppenReflexionen) statt mit den Zielen:

- Einen offenen und bewussten Austausch über den Ausbildungsalltag unter den Aus-

bildern zu erreichen, da sie eine zentrale Funktion bei der Umsetzung einnehmen (u. a. einzelne Forschungsergebnisse aus Punkt 10.12.)

- Schaffung von Vereinbarungen (Meilensteinen, Feinzielen), die sich an gemeinsam getragenen Entwicklungsschritten (Grobzielen, dem Leitbild) orientieren.
- Entscheidungen im Dialog zu erarbeiten, sie zu formulieren und gemeinsam zu visualisieren, z. B. Erarbeitung des Lernziel- und Reflexionsbogens als Beurteilungssystem.
- Die Ausbildung der Wahrnehmungsfähigkeit (anstatt (Vor-)urteilen) in den Mittelpunkt des Interesses zu rücken, da die Beobachtung von sozialer Wirklichkeit als Methode einen hohen Stellenwert im Entwicklungskonzept einnimmt, u. a. bei der Reflexion von Lernabschnitten.
- Entwicklung einer Gruppenidentität nach dem Grundsatz: "Wir Ausbilder bei Voith sind Menschen, die es ernst meinen mit dem was wir sagen und tun. Wir sind mit dem Herzen bei der Sache."
- Veränderung von festen Strukturen (z. B. die Rolle des Leiters wird die des Moderators, der Ausbildungsleiter „entscheidet bei sachlichen Auseinandersetzungen nicht als Chef“) durch offene an den Individuen und Sachfragen orientierte Gestaltung der Sozialprozesse.
- Rasche Reaktionen auf veränderte Aufgabenstellungen und Sachlagen, u. a. hervorgerufen durch den Forschungsprozess

9.4.5.3 Leitgedanken

Die Meetings waren von den Grundsätzen getragen, dass die Gruppe gemeinsam einen Lernweg und Prozess beschritt und die Entwicklung von einer individuell-entwicklungsbezogenen, dialogischen und menschlichen Begegnung getragen wurde (1), die sich nicht an der Methode der Diskussion orientierte, sondern "neue Ideen" in die Zusammenarbeit integrierte (2), u. a. Brainstorming, wo Gedanken der Teilnehmer unbefangen und ungefiltert eingebracht werden konnten. Nach dem dialogischen Prinzip (3) wurde überzeugt, nicht überredet, es wurde der Wille des anderen verstanden und nicht der eigene Wille durchgesetzt und Ideen wurden gemeinsam weiterentwickelt.

Die Voraussetzung für diese Arbeitsweise war, dass alle Beteiligten (Ausbilder, Ausbildungsleitung) die gemeinsam formulierten Ziele der Berufsbildung aktiv mitgingen und sie innerlich mit trugen. Es musste ein jeweils eigenes Anliegen werden, d. h. die Lernprozesse zur Übung der dialogischen Begegnungen waren von aktivem Zuhören, positivem Denken und dem "Reframing" getragen. Dies meinte Gefühle und Verhaltensweisen von Kollegen umzudeuten. (z. B. kann ich die Aussage "Meine Arbeit wird ständig kritisiert" umdeuten in "Jemand beachtet mich und hat Interesse an mir" - siehe Text zum Konzept der Allgemeinbildung mit dem Titel: "Konzeptionelle, methodische und inhaltlich-thematische Veränderungen der Allgemeinbildung ab dem Ausbildungsjahr 2001/2002).

9.4.5.4 Leitgedanken zur Rolle als Fachausbilder (Januar 2002)

Die Leitgedanken zur Rolle als Fachausbilder wurden in der Gruppe erarbeitet.

- Arbeitsorganisation:
weniger Unterweisung (Monolog) - mehr Kleingruppenarbeit und Projektorientierung (soziale Wahrnehmung und Dialog)
- Haltung:
weg von der Einstellung, der Ausbilder weis alles und kann alles - mehr Orientierung

am Dialogprinzip, d. h. „jeder am Prozess beteiligte hat Fähigkeiten und weiß etwas“

- Erfolgskriterien:
Erfolgskriterien werden weniger von außen gesetzt (z. B. Chef, IHK) - Maßstab für den Erfolg sind die von einer Gruppe, oder von einzelnen gesetzten Ziele bzw. die Lernprozesse und die erreichten Fähigkeiten - vgl. den Lernziel- und Reflexionsbogen
- Curriculum:
weg von einem geschlossenen Curriculum - hin zu einem offenen Curriculum, d. h. Themen und Inhalte entwickeln sich berufsbezogen aus den Fragestellungen der Gruppe und der einzelnen Jugendlichen
- Methoden:
weniger Frontalunterricht und Unterweisung durch die Ausbilder – verstärkte Aktivierung der Fähigkeiten aller Beteiligten und Berücksichtigung von Bedürfnissen und Erfahrungen der Einzelnen, Orientierung an unterschiedlichen Lerntypen, usw.
- Leitgedanken:
Veränderung ist immer auch ein Risiko - wir gehen dieses Risiko offen und bewusst ein. Die Aufgabenstellungen und Herausforderungen an die Berufsausbildung sind nur durch Erneuerung der Wege zu bewältigen. Wir wollen die aktive und kritische Mitgestaltung aller Beteiligten (Human Resources Management, Ausbildungsleitung, Ausbilder, Auszubildenden)

9.4.5.5 Teilnehmende Beobachtung und Leitfaden-Interviews

Während des Beobachtungszeitraums (Januar 2002 bis März 2004) schaute ich unangemeldet 2 bis 3 Mal in der Woche für etwa 1,5 bis 2 Stunden bei den Gruppen vorbei und schrieb meine Wahrnehmungen auf. Es folgten wöchentliche bzw. 14tägige Meetings mit den jeweiligen Ausbildern.

Dabei erhielt ich den Wochenüberblick bezüglich der Zielvereinbarungen und Planungen und konnte meine Wahrnehmungen auf den Gesamtzusammenhang beziehen und die beobachteten Tätigkeiten nach meinen Einzelkriterien einschätzen. Zudem gab ich zeitnah Rückmeldungen meiner Eindrücke um einen ständigen Lernprozess zu erreichen.

Auf die Aktivitäten der Ausbilder bezüglich der Ausbildungsgestaltung richtete ich meine besondere Aufmerksamkeit. Im Laufe der Zeit ordnete ich sie nach den Kriterien Individuelle Zielvereinbarungen, Aktivierung der Fähigkeiten aller Beteiligten, Reflexionen und Wahrnehmungen bezogen auf die Lernprozesse und Zielvereinbarungen, Vereinbarungen von Fördermaßnahmen, Offene Themenstellungen, Zulassen von Eigeninitiativen, Gemeinsame Gestaltung von Lernabschnitten, und Kooperation mit Kollegen.

Im April 2004 fanden Interviews (Leitfaden-Interviews/qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung) mit 3 Fachausbildern statt, deren Gruppen ich beobachtete. Die Reflexionen bezogen sich auf den Zeitraum von Januar 2002 bis März 2004. Die Auswirkungen auf den Lernraum und die Auszubildenden formulierten wir gemeinsam. Mein Beobachtungstagebuch wurde dabei berücksichtigt.

Im Mittelpunkt stand die Auswertung der Auswirkungen und Einflüsse der veränderten Rolle des Ausbilders auf den Lernraum und auf die Entwicklung der Auszubildenden. Die Beobachtungen und die Interviews orientierten sich an den Zielkriterien (Kategorien), die vor Einführung des Lernziel- und Reflexionsbogens 2001 gemeinsam mit den Ausbildern definiert wurden. Die Umschreibungen zu den Kategorien sammelten die 3 Fachausbilder/ Lernbegleiter mit mir durch Brainstorming (Sie sind unverändert wiedergegeben).

9.4.5.6 Beobachtungskategorien und Praxisbeispiele

1. Individualität

Individuelle Zielvereinbarungen (Brainstorming) - Persönliche Entwicklungsziele wurden in der Alltagsgestaltung mitberücksichtigt, Steigerung der beiderseitigen Motivation durch gegenseitige Verantwortung, Planbarkeit durch Setzung von Meilensteinen, Aufhebung des herkömmlichen Ausbilder-Auszubildenden Verhältnisses und Aufbau einer Atmosphäre des gegenseitigen partnerschaftlichen Lernens (Dialogs).

Beispiele aus Praxis- und Alltag:

- Starke Gewichtung von so genannten weichen Faktoren: „ich möchte Verantwortung übernehmen, mehr Selbstvertrauen bekommen, mit mir selbst besser zurecht kommen, Lebensängste überwinden“ ...
- „Politik verstehen, die Gemeinschaft mitgestalten“, ... visualisieren lernen, eine Power-Point-Präsentation gestalten können, usw.
- Durch neue Aufgabenstellungen (u. a. Bau einer Half-Pipe-Anlage, Gestaltung einer Gartenterrasse, Planung eines Gartenteiches, Bau eines Schiffes aus Metall mit Motor, Entwicklung eines Spiels zu den Voith-Werten, ...

Aktivierung der Fähigkeiten aller Beteiligten (Brainstorming) - Voneinander und miteinander lernen schuf Vertrauen und gegenseitige Verantwortungsoffenheit, Vorurteile wurden verringert, aktive Persönlichkeitsbildung fand statt.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Die Einzelnen bearbeiteten selbstständig Teilaufgaben, suchten sich Informationen eigenständig, präsentierten Ergebnisse der Gruppe und stellten sie zur Diskussion, u. a. Auswahl der Steine beim Terrassenbau, Präsentation von Gestaltungsvorschlägen für einen Gartenteich, Vorlage von Informationen für die Gestaltung eines Spiels zu den Voith-Werten.

Rückmeldungen und Reflexionen von Wahrnehmungen bezogen auf die Lernprozesse und Zielvereinbarungen (Brainstorming) - Ängste wurden verringert und Schwächen gemeinsam angegangen, Lernbereitschaft erhöhte sich und Ausbildung wurde zu einem eigenen Anliegen, positive Einflüsse auf die Lernatmosphäre waren erlebbar, Benennung von Fähigkeits- und Kenntnislücken, sowie individuellen Lernproblemen.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- regelmäßige Überprüfung der schriftlich formulierten Ziele,
- Besondere Aufmerksamkeit galt den so genannten weichen Faktoren („Schlüsselqualifikationen“),
- Entstehung eines sozialen Wahrnehmungsraumes durch Beteiligung Aller,
- Der Ausbilder war nicht „Vorgesetzter“ sondern Mitglied der Gruppe.

Vereinbarungen von Fördermaßnahmen (Brainstorming) - Jugendliche fühlten sich angenommen, Steigerung der Motivation und gegenseitigen Wertschätzung, Selbstwertgefühl, Offenheit für soziale gemeinschaftliche Themen und für Anliegen der Gruppe wuchsen.

Beispiele aus Praxis- und Alltag:

- Übernahme der Gesprächsführung bei Reflexionstreffen durch Azubis,
- Referate (z. B. Der Irak-Krieg und die Folgen) wurden zur Diskussion gestellt,
- Zusatzunterricht bei inhaltlichen Schwächen (u. a. „Jugendliche helfen Jugendlichen“),
- Azubis des 3. Ausbildungsjahres vermittelten Inhalte an Jugendliche des 1. Ausbildungsjahres (Ausbilder übernahm Rolle als Beobachter und Lernbegleiter).

Offene Themenstellungen (Brainstorming) - Entwicklung der Lernwege aus den Fragestellungen der Gruppe - Steigerung der Motivation, Aktivität und Lernbereitschaft war erkennbar, Identifikation mit der Aufgabe und den beteiligten Menschen.

Beispiele aus Praxis- und Alltag:

- Seifenkisten bauen nach bestimmten Kriterien,

- Fach- und Berufsfeldübergreifende Aufgaben, z. B. Modellbau des Produktes Voith-Schneider-Propeller,
- Reale Aufträge, z. B. Fertigung von Lagerregalen für die Feuerwehr,
- Theaterworkshop zu den Voith-Werten,
- Bau eines Holzschiffes für einen Kindergarten.

Zulassen von Eigeninitiativen (Brainstorming) - Positive Veränderung der Lernbereitschaft, der Identifikation mit der Aufgabe und den beteiligten Menschen, Engagement und Neugierde.

Beispiele aus Praxis- und Alltags:

- Medien zur Präsentation (zur Wahl standen: Power-Point, Flip-Chart und Metaplan, freier Vortrag) der Präsentation des Themas: Vom Familienbetrieb zum Weltkonzern – exemplarische Darstellung der Veränderungen in der Arbeitswelt, der Lehrer war Prozessbegleiter und Ansprechpartner für methodische Fragen,
- Gestaltung von Schachbrettern und Figuren, der Lehrer des künstlerischen Unterrichts unterstützte die Gruppe in der Ideen- und Modellphase.

Gemeinsame Gestaltung von Lernabschnitten (Brainstorming) - alle Jugendlichen wurden beteiligt und in den Prozess einbezogen, verstärkte kooperative Arbeitsgestaltung, gegenseitige Wahrnehmung der individuellen persönlichen Ziele und Entwicklung von Beziehungen.

Beispiele aus Praxis- und Alltag:

- Bei der theatralischen Auseinandersetzung mit den Voith-Werten malten sangen die einen, während die anderen tanzten - gestalteten die einen Kulissen und arbeiteten die anderen das Informationsmaterial auf, ...

Kooperation (Brainstorming) mit Kollegen - verstärkte konstruktive Beteiligung war erkennbar, Mitverantwortung wurde übernommen, Steigerung des Bemühens um Kontakte und gemeinsames Finden von Lösungen der Problemstellungen, Veränderung des Toleranzverhaltens.

Beispiele aus Praxis- und Alltag:

- Die Lernabschnitte wurden mit den einzelnen Kollegen im Team besprochen, so brachten Ausbilder verschiedener Berufsfelder und Fachvertreter (u. a. Prozessbegleiter, Künstler) ihre Stärken ein - u. a. bei der Erfindung eines Spiels zu den Voith-Produkten, dem Bau einer Gartenterrasse, der Gestaltung eines Schachspiels, beim Bau von Seifenkisten, beim Angebot eines inhaltlichen Zusatzunterrichtes (Rechnen), usw.

1. Auswirkungen und Einflüsse der Rollenveränderung des Ausbilders auf den Lernraum:

- Erweiterung der Aufgabenfelder der Ausbilder (didaktisch-methodische- und Beobachtungsfähigkeiten rückten in den Vordergrund).

Neben der Fachorientierung galt die besondere Aufmerksamkeit sozialpädagogisch-persönlichkeitsbildenden und gesellschaftspolitisch-gemeinschaftsbezogenen Themen. Dazu bedurfte es der Verwendung von Arbeitsmethoden, die sich entwicklungsbezogen an den Lernprozessen orientierten.

- Die bewusste Gestaltung der gruppenorientierten Lernatmosphäre bekam einen hohen Stellenwert (Prozessorientiertes Denken und Handeln).
- Die Kooperation mit Kollegen verschiedener Fachrichtungen und Berufsgruppen muss zur Ausbildungsentwicklung zum selbstverständlicher Standard werden (Dialog- und Begegnungsfähigkeit sind Voraussetzung).

- Die Dialogbereitschaft und die Offenheit zur Zusammenarbeit waren zentrale „Schlüsselfunktionen“. Voraussetzung einer Gestaltung der Ausbildung als „Bildung“, waren die Bereitschaft zu gemeinsamen Lernprozessen und Reflexionen unter den beteiligten Ausbildern einschließlich den Funktionsträgern (v. a. Ausbildungsleitung und Personalleitung).

die Auszubildenden:

- Verstärkte Eigenaktivitäten aller Beteiligten, partnerschaftliche Lernmethoden, u. a. Gruppen- und Projektorientierungen waren wesentliche Bedingungen für die Veränderungen des Ausbildungsalltags und mussten von den Beteiligten „gelernt“ und geübt werden.
- Die Auszubildenden „wuchsen“ an den erweiterten Aufgabenstellungen und übernahmen Mitverantwortung für die Gestaltung der Lernatmosphäre und der Lernprozesse.
- Persönliche Bildung wurde zum Anliegen jedes Einzelnen.

2. Mündigkeit/Urteilsfähigkeit

Individuelle Zielvereinbarungen (Brainstorming) - gesellschaftliche, wirtschaftliche und betriebliche Entwicklungen und Zusammenhänge diskutieren, Dialog, allgemeinbildende Themen und Fragestellungen mit der fachlichen Ausbildung verbinden, Vertrauen schaffen.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Theatralische Auseinandersetzungen mit verschiedenen Themen, u. a. den Voith-Werten und der Firmenphilosophie, Begegnungen mit verschiedenen Formen der Gewalt, den Herausforderungen an Arbeitnehmer der Zukunft,
- Themen der Kultur- und Sozialkunde, u. a. Amerika, der Irak-Krieg und die Auswirkungen auf den Wirtschaftsstandort Deutschland.

Aktivierung der Fähigkeiten aller Beteiligten (Brainstorming) - Motivation, Vertrauen und Mitgestaltungswillen fördern, Sozialität und gegenseitige Wahrnehmung ansprechen.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Thematisierung von familienspezifischen Erfahrungen der Teilnehmer, u. a. aus Sicht der verschiedenen Lebensräume (v. a. Türkei, Russland, Italien) und Glaubensrichtungen (v. a. von Christen und Muslime) in Kultur- und Sozialkunde.
- Die Stärken einzelner Teilnehmer im persönlichen Bereich bei der Gestaltung von Lernphasen nutzen, Verantwortung an Jugendliche übertragen.

Rückmeldungen und Reflexionen von Wahrnehmungen bezogen auf die Lernprozesse und Zielvereinbarungen (Brainstorming) - Blickrichtung Fähigkeiten, Offenheit für neue Aufgabenstellungen, Flexibilität und Wahrnehmung.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Blickrichtungen der Zielsetzungen und Reflexionen waren persönliche Fähigkeiten, v. a. Orientierungswissen (siehe bisweilen die formulierten Schlüsselqualifikationen im Lernziel- und Reflexionsbogen der Berufsbildung Voith).

Vereinbarung von Fördermaßnahmen (Brainstorming) - Orientierung am einzelnen Menschen, Entwicklungsbezogenheit.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Die Aufgabenstellungen orientierten sich an der Förderung der Übertragungsfähigkeit von Fertigkeiten und Kenntnissen auf unbekannte Problemstellungen, z. B. Lenkung einer Seifenkiste, Gestaltung einer Skulptur zu den Voith-Werten,
- Problemstellungen der Mathematik auf die praktischen Tätigkeiten im Ausbildungsalltag übertragen, d. h. keine Benutzung vorgefertigter Aufgaben aus

Lehrbüchern.

Offene Themenstellungen (Brainstorming) - Entwicklung der Inhalte aus den Fragestellungen der Gruppe.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Auseinandersetzung und Entwicklung eines Modells des Voith-Schneider-Propellers,
- Entwicklung eines Spiels zu den Voith-Produkten.

Zulassen von Eigeninitiative (Brainstorming) - Rolle als Ausbilder überdenken, Notwendigkeit der Lernoffenheit erkennen und im Alltag vorleben.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Umgestaltung der Räume, um Gruppen- und Projektorientierung umsetzen zu können.

Gemeinsame Gestaltung von Lernabschnitten (Brainstorming) - Rolle als Ausbilder überdenken, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Auszubildenden für die Gemeinschaft nutzen, Dialog.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Es wurden reale Erfahrungen (z. B. aus Praktika) und Informationen zu Arbeitsmethoden und Strukturen verschiedener Praxisfelder und Organisationen erörtert.

Kooperation mit Kollegen (Brainstorming) - Dialog, Team- und Projektorientierung gestalten.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Der ständige gedankliche Austausch und die kritische Auseinandersetzung mit der betrieblichen Praxis lenkte die Orientierung der Lernorganisation auf die wahrgenommenen Anforderungen der Praxis, z. B. in den Meetings,
- Praxisphasen der Ausbilder in der Produktion,
- Kooperationen, bzw. Austausch von Ausbildern verschiedener Produktions- und Ausbildungseinrichtungen.

Auswirkungen und Einflüsse der Rollenveränderung des Ausbilders auf den Lernraum:

- Auseinandersetzung mit dem Grundgedanken der Ganzheitlichkeit, der eine Durchdringung und gegenseitige Dynamisierung von beruflicher und allgemeiner Bildung vorsah. Berufsausbildung musste sich mit allgemeiner Menschenbildung vereinen. Die Fragestellungen in der täglichen Praxis und bei den Reflexionen waren, wie kann Allgemeinbildung lebensnah und praktisch werden, und wie kann Spezialausbildung echten Bildungswert erhalten?
- Freude an der Arbeit entstand dann, wenn der Einzelne im Bewusstsein des Ganzen den Sinn seiner Arbeit, und war sie noch so unscheinbar, verstand und die Zusammenhänge kannte.
- Berufsbildung wurde mehr denn je zur Bildung **durch** den Beruf, nicht nur **zum** Beruf.

die Auszubildenden:

- Der Einzelne wurde durch die Art seiner Tätigkeiten und der sozialen Gestaltung des Ausbildungsorganismus geformt.
- Die Reflexionen ließen erkennen, dass die Schlüsselqualifikationen mehr als die Summe von Fertigkeiten und Kenntnissen (u. a. wurde diese Sichtweise schon im Berufsbildungsgesetz 1969 aufgeführt) sind. Es waren Fähigkeiten, die aus dem Kern der Persönlichkeiten entstanden und in der Ausübung die Entwicklungen der einzelnen

Menschen förderten.

3. Kreativität (Problemlösung)

Individuelle Zielvereinbarungen (Brainstorming) - Dialogbereitschaft über eigene Einstellungen, Ziele und Meinungen, Offenheit für Reflexionen.

Beispiele aus Praxis- und Alltag:

- Persönliche Ziele und Lernaufgaben wurden in der Gruppe diskutiert, um den Wahrnehmungsraum bei den Reflexionen zu erweitern, z. B. Einstellungen zur Arbeit, gegen- über „Ausländern“, Sinn und Aufgaben der Gewerkschaften, Alkohol und Drogen.

Aktivierung der Fähigkeiten aller Beteiligten (Brainstorming) - Auseinandersetzung mit den Lebenserfahrungen der Beteiligten, gegenseitige Wahrnehmung, Interessesteigerung für Belange der Anderen, Abbau von Vorurteilen, Zulassen von eigenen Erfahrungen.

Beispiele aus Praxis- und Alltag:

- Azubis verschiedener Nationalitäten und Glaubensrichtungen präsentierten ihre Biographien, teilten Erfahrungen ihrer Familien mit und tauschten sich aus.

Rückmeldungen und Reflexionen von Wahrnehmungen bezogen auf die Lernprozesse und Zielvereinbarungen (Brainstorming) - Aktive Auseinandersetzungen mit eigenen Lebenssituationen, Selbstwertgefühl, Vertrauen und Offenheit, Zulassen von differenzierte Kritik, Kritikfähigkeit.

Beispiele aus Praxis- und Alltag:

- Beschreibung von Leitgedanken und Werten der Gruppe, Erarbeitung von Handlungsleitlinien für den Ausbildungsalltag, Dialogische Ausbildungsgestaltung.

Vereinbarung von Fördermaßnahmen (Brainstorming) - Erkennen von Schwächen, Motivation für Veränderungen und Aktivität, Annehmen von Lernhilfen, Vertrauen anderen gegenüber, Selbstwertgefühl, Festigung und Vertiefung von Gelerntem durch Wiederholung der Lerninhalte und Übungen.

Beispiele aus Praxis- und Alltag:

- Künstlerisch Ungeübte bekamen unter Anleitung und in Begleitung verstärkt gestalterische Aufgaben,
- Sprecherziehung zur Vorbereitung von Präsentationen,
- Durch Projektarbeit (u. a. Gartengestaltung, Bau eines Modells des Voith-Schneider-Propellers) Auseinandersetzung mit fachübergreifenden Inhalten und Zusammenhängen.

Offene Themenstellungen (Brainstorming) - Entwicklung der Lernwege und Aufgabenstellung aus den Fragestellungen der Gruppe, Motivationssteigerung durch direkte Beteiligung, Leistungsbereitschaft, Übertragung von Erfahrungen und Erkenntnissen auf unbekannte Problemstellungen.

Beispiele aus Praxis- und Alltag:

- verschiedene Gruppen bauten nach unterschiedlichen Ideen und Modellen Seifenkisten,
- Vermittlung von theoretischen Lerninhalten über das praktische Tun - z. B. Rechnen beim Gestalten einer Terrasse.

Zulassen von Eigeninitiative (Brainstorming) - Neugierde und Engagement, Festigung und Vertiefung von Gelerntem durch Übertragung auf neue Problemstellungen, Klärung von

Sachverhalten - Wesentliches von Unwichtigem unterscheiden, Fähigkeit Lernprozesse selbstständig zu gestalten, konstruktive Auseinandersetzung und Dialog, Selbstständiges Beschaffen von Informationen und Aneignung von Fähigkeiten zu Problemanalysen und –lösungen.

Beispiele aus Praxis- und Alltag:

- Klärung von Materialfragen im Rahmen verschiedener Projekte Materialfragen im Rahmen verschiedener Projekte, z. B. beim Bau von Seifenkisten und einer Half-Pipe-Anlage,
- Auseinandersetzungen mit aktuellen weltpolitischen Problemen (u. a. Amerika-Irak-Konflikt) förderte ein differenziertes Denken, die Erarbeitung alternativer Lösungskonzepte führte zu sachlicher Offenheit und Toleranz.

Gemeinsame Gestaltung von Lernabschnitten (Brainstorming) - Dialogfähigkeit, soziales Verhalten untereinander und gegenüber Dritten (u. a. Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, Toleranz).

Beispiele aus Praxis- und Alltag:

- Offene Auseinandersetzung über eigene Haltungen und Einstellungen zu gesellschafts-politischen Fragen, Entwicklung von persönlichen Zukunfts-perspektiven, Auseinandersetzung mit gruppenspezifischen Problemen, z. B. Mobbing, Gewalt, Vorurteile.

Kooperation mit Kollegen (Brainstorming) - Verantwortung abgeben können, Teamorientierung, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Verfügung stellen.

Beispiele aus Praxis- und Alltag:

- Abbau von Vorurteilen durch gemeinsame Gestaltung eines Projektes, z. B. Bau eines Modells des Voith-Schneider-Propellers unter Beteiligung verschiedener Fachrichtungen und Fachausbilder, Erweiterung der Fähigkeiten durch fachübergreifendes Denken und Handeln, z. B. Gestaltung der Terrassenanlage durch Teilnehmer des Förderlehrgangs Voith, der Technischen Zeichner und Konstruktionsmechaniker.

Auswirkungen und Einflüsse der Rollenveränderung des Ausbilders auf den Lernraum:

Es fand eine Durchdringung von praktischem Tun (Werkstatt), theoretischen Inhalten (u. a. Rechnen, Deutsch) und menschenbildenden Aufgabenstellungen (u. a. Kultur- und Sozialkunde, Künstlerischer Unterricht, gruppen- und fachübergreifende Projekte) statt.

die Auszubildenden:

- Die Orientierung an persönlichkeitsbildenden Inhalten und individuellen Lebenssituationen setzte eine Entwicklung des reflektierten Wahrnehmens und Urteilens, sowie eines differenzierteren Denkens in Gang. Dies steigerte die Fähigkeiten der Zusammenarbeit, der offenen Begegnung und gegenseitigen Wertschätzung.

Eine Veränderung hin zu starker Eigenmotivation und Selbstbeteiligung (Leistungsbereitschaft) an den Aufgabenstellungen förderten die Sozialstruktur und die Grundfähigkeiten zur Teamarbeit.

4. Selbstmotivation

Individuelle Zielvereinbarungen (Brainstorming) - Persönliche Schwierigkeiten und eigenes Lernvermögen erkennen und formulieren, Dialogfähigkeit, Ziele gliedern und strukturieren, Gruppenziele setzen.

Beispiele aus Praxis- und Alltag:

- Verschiedene Aufgabenstellungen erforderten bewusst „neue„ Lösungswege, z. B. Gestaltung von Pokalen aus Metall für den Sport- und Gesundheitstag 2003, Integration einer Terrassenanlage in ein vorgegebenes Gelände, Erarbeitung eines Modells der Voith Berufsbildungsstätte im Maßstab 1:100, Theatralische Auseinandersetzung mit den Voith-Werten.

Aktivierung der Fähigkeiten aller Beteiligten (Brainstorming) - Konstruktives Einbringen von Wissen und Erfahrungen in den Gruppenprozess, Teamfähigkeit, Suchen und Finden von Lösungsalternativen, Innovation.

Beispiele aus Praxis- und Alltag:

- Methodische Gestaltung des Projektes Gartenterrasse, bei dem die Teilnehmer der verschiedenen Berufsgruppen an der Ideen- und Modellphase beteiligt waren,
- Darstellung der eigenen Biographien zur Aufarbeitung gegenseitiger Missverständnisse und Vorurteile,
- Rhythmische Übungen (u. a. Gedichte, Wahrnehmungs- und Sensibilisierungs- und Konzentrationsübungen) als fester Bestandteil der Alltagsgestaltung.

Rückmeldungen und Reflexionen von Wahrnehmungen bezogen auf die Lernprozesse und Zielvereinbarungen (Brainstorming) - Kritikfähigkeit, Offenheit, Dialogbewusstsein.

Beispiele aus Praxis- und Alltag:

- Regelmäßige Rückmeldungen, z. B. zu den Modellen der Dachgestaltung der Terrasse, der Gestaltung der Seifenkisten setzten Gedanken frei und brachten eine Vielfalt an Ideen.

Vereinbarung von Fördermaßnahmen (Brainstorming) - Offenheit für erkannte Schwächen und unübliche Lernwege, Lernbereitschaft und Motivation für Veränderung.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Diskussionen über verschiedene Lösungswege, sowie inhaltliche, methodische und soziale Gestaltungsmöglichkeiten setzte viele Fähigkeiten frei, z. B. beim Bau eines Gartenteichs, eines Großspielgerätes für den Kindergarten, einer Erntekrone aus Metall, der theatralischen Darstellung der Arbeitswelt im Jahre 2020.

Offene Themenstellungen (Brainstorming) - Entwicklung der Inhalte aus den Fragestellungen der Gruppe - Suchen und finden von Lösungsalternativen, Offenheit für ausgefallene und unübliche Lösungen, Kennen und Verwenden von Verfahren, Hilfsmitteln und Informationen zur Lösungsfindung.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Seifenkisten bauen - Verkleidungsdesign entwerfen,
- Spiel zu den Voith-Produkten erfinden,
- Gartenterrasse zu bestehenden Gebäuden gestalten,
- Die Voith-Werte theatralisch in Szene setzen, usw.

Zulassen von Eigeninitiative (Brainstorming) - Offenheit für neue originelle Lösungswege und -alternativen, Ideenvielfalt.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Ideenfindung und Modellphasen zur Gestaltung einer Überdachung der Terrasse aus Metall,
- Pflanzung einer Gartenanlage nach Erarbeitung von theoretischen Grundkenntnissen,
- Theatralische Auseinandersetzung und Szenenentwicklung zu Wahrnehmungen in der

Berufswelt, usw.

Gemeinsame Gestaltung von Lernabschnitten (Brainstorming) - Aufstellen von Arbeitshypothesen und Fähigkeiten diese systematisch zu überprüfen, Kennen und Verwenden kreativer Verfahren und Hilfsmitteln zu Lösungsfindungen.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Individuelle und gruppenspezifische Zielbeschreibungen zum Beginn eines Lernabschnittes, Durchdringung von praktischen und theoretischen Aufgabenstellungen, z. B. von Rechnen und Gartengestaltung,
- Dialog- und Projektorientierung als methodisches Grundprinzip, d. h. Begegnungen bewusst gestalten, die Individualität des Einzelnen ernst nehmen,
- Visualisierungen von Arbeitsprozessen und Reflexionen der Prozesse.

Kooperation mit Kollegen - Zulassen von originellen Ideen und innovativen Lernwegen (Brainstorming).

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Im Austausch zwischen den beteiligten Kollegen und Auszubildenden um Lösungswege ringen, z. B. bei der Gestaltung eines Tischorganizers aus Edelstahl, beim Bau eines Großspielgerätes für einen Kindergarten oder bei der Fertigung einer Pflanzhilfe aus Metall.

Auswirkungen und Einflüsse der Rollenveränderung des Ausbilders auf den Lernraum:

- Die Aufgabenstellungen ohne vorgegebene Lösungswege veränderten den Lernalltag und forderten verstärkt innovatives Denken und Handeln (u. a. das Zugehen auf unbekannte Lösungswege und Ideen).
- Arbeitsstrukturen und angewandte Methoden orientierten sich an den konkreten Situationen und beteiligten Personen; Lernen in Zusammenhängen trat in den Vordergrund.
- Die Reflexionen und der persönliche Austausch mit Kollegen und den Auszubildenden wurde zum festen Bestandteil der Lernprozesse.
- Die Wahrnehmung des Einzelnen gewann an Bedeutung.

den Auszubildenden:

- Die Abgabe von Verantwortungen an die Auszubildenden und die offenen Themen forderten die aktive Beteiligung aller Gruppenmitglieder und förderten differenzierte Auseinandersetzungen. Die Arbeiten zielten gleichermaßen auf die fachlichen und persönlichkeitsbildenden Entwicklungen.
- Die Selbstmotivation und Aktivität orientierten sich stark an der Lernatmosphäre.
- Lösungswege ergaben sich aus den offenen Situationen. Bedingungen waren die Befreiung von mitgebrachten festen Vorstellungen, von den Fähigkeiten einer sensiblen Wahrnehmung und der Ausbildung von Improvisationsfähigkeiten.

5. Prozessorientierung

a)

Individuelle Zielvereinbarungen (Brainstorming) - Persönliche Schwierigkeiten und eigenes Lernvermögen erkennen und formulieren, Dialogfähigkeit, Ziele gliedern und strukturieren, eigene soziale Umgebung einbeziehen.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Rechenschwächen beim Projekt Gartenterrasse offen legen,
- Computerdefizite beim Gestalten einer Power-Point-Präsentation durch Hilfestellungen

aus der Gruppe verändern.

Aktivierung der Fähigkeiten aller Beteiligten (Brainstorming) - Dialogfähigkeit, Hilfestellungen annehmen, Offenheit und Kritikfähigkeit.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Azubis des 2. Ausbildungsjahres vermitteln den Lernenden des 1. Ausbildungsjahres schweißen, der Ausbilder blieb im Hintergrund,
- Rolle als Gruppensprecher rotierte bewusst während eines Projektauftrages, z. B. Bearbeitung des Themas: Was verändert sich durch die Neuordnung der Metallberufe?

Rückmeldungen und Reflexionen von Wahrnehmungen bezogen auf die Lernprozesse und Zielvereinbarungen (Brainstorming) - Wahrnehmungen sachlich einbringen, differenzierte Kritikfähigkeit, Zuhören.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Abbau von Angst durch offene Reflexionsgespräche auf der Grundlage des Dialogs, Ideen des Einzelnen wurden wahrgenommen und umgesetzt - z. B. beim Seifenkistenbau, beim Erfinden eines Spiels zu den Voith-Produkten,
- Outdoor-Teamerfahrungen bei der Einführungswoche zu Beginn der Ausbildungszeit bringt Offenheit im Umgang miteinander,
- Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen in Beziehung zur eigenen Lebensbewältigung, z. B. Amerika und seine Kriege in Vietnam und im Irak, daraus entstandene Veränderungen auf der Welt und in meinem direkten Umfeld verbunden mit der Fragestellung: Ist Gewalt die einzige Möglichkeit zur Konfliktbewältigung? Wie gehe ich mit Problemen um? Eine differenzierte und gemeinschaftliche Beschäftigung hob Ohnmachtsgefühle auf und schaffte Vertrauen in eigene Stärken und förderte die aktive Auseinandersetzung.

Vereinbarung von Fördermaßnahmen (Brainstorming) - Lernbereitschaft und Motivation für Veränderung, Persönliche Schwierigkeiten und eigenes Lernvermögen erkennen und formulieren, konkrete Vereinbarungen von Lern- und Übungssituationen.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Die individuelle Zuwendung, z. B. beim Rechnen, durch gemeinsames Durchdenken eines Modells (u. a. Terrassenbau), Übertragung der Verantwortung für eine Gruppe mit konkreter Aufgabenstellung an einzelne Jugendliche (u. a. Präsentation des Verlaufsprozesses bei der Erarbeitung von Lenkmöglichkeiten für eine Seifenkiste) steigerte das Interesse für die Aufgabe, gab Selbstvertrauen, steigerte die Identifikation (innere Beteiligung).

Offene Themenstellungen (Brainstorming) - Entwicklung der Inhalte aus den Fragestellungen der Gruppe - Aktivität, Dialogfähigkeit.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Übertragung von Lerninhalten auf selbst gewählte Themen und Aufgabenstellungen, u. a. Gestaltung und Fertigung von Schachspielen durch Azubis (Technisches Zeichnen), Bau eines Gartengrills (Industriemechaniker), Persönlichkeitsbildung durch Gestaltung eines Teiches von Azubis verschiedener gewerblicher Fachrichtungen, Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt am Beispiel „Amerika zwischen Vietnam und Irak,,“, Fertigung von Schmuck aus Schrott, Theatralische Auseinandersetzung mit den Voith-Werten und der Firmenphilosophie.

Zulassen von Eigeninitiative (Brainstorming) - Eigene Ideen und Lösungsvorschläge, Aktivität, Umsetzbarkeit prüfen.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Einzelne Azubis übernahmen bei den Workshops und der projektorientierten Alltagsgestaltung die Moderation und die Verantwortung für einzelne Arbeitsschritte, Ausbilder verstanden sich als Gruppenmitglieder, Beobachter, fachliche und methodische Berater und Lernbegleiter.

Gemeinsame Gestaltung von Lernabschnitten (Brainstorming) - Eigene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in den Lernprozess einbringen.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Es wurden individuelle Ziele gesetzt und durch die spezifischen Aufgabenverteilungen verfolgt (sowohl fachliche als auch persönlichkeitsbildende Förderung).
- Die Visualisierungen und Reflexionen einzelner Arbeitsschritte wurden ebenso wie der Dialog im Sinne einer Begegnung methodischer Standard.

Kooperation mit Kollegen (Brainstorming) - Unterstützung und Begleitung durch verschiedene Personen, Steigerung der Lernbereitschaft.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Durch die sachorientierte Begegnung und den fachlichen Austausch lernten sich alle Beteiligten kennen und gingen einen Entwicklungsweg gemeinsam, Vertrauen wurden geschaffen, die Stärken des Einzelnen wurden bewusst in den Lernprozess integriert.

Auswirkungen und Einflüsse der Rollenveränderung des Ausbilders auf den Lernraum:

- Die individuellen, entwicklungsbezogenen Zielvereinbarungen setzten bei den Jugendlichen Gestaltungskräfte und Selbstmotivation zur aktiven Mitarbeit frei. Projektplanungen und -gestaltungen wurden gemeinsam erarbeitet und verantwortet.
- Die Auseinandersetzungen mit persönlichen, jugendspezifischen und gesellschaftspolitischen Fragen steigerte das Selbstbewusstsein und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten.
- Die Visualisierung von Arbeitsprozessen und von zentralen Fragestellungen gaben Sicherheit und Überblick.
- Die räumliche Gestaltung orientierte sich an der offenen, gruppenorientierten Arbeitsweise. Dadurch fühlten sich die Jugendlichen ernst genommen.

die Auszubildenden:

- Der offene Austausch von Wahrnehmungen und die gegenseitige konstruktive Kritik wurde im Laufe der Zeit als Interesse verstanden.
- Die Freiräume zur Selbstgestaltung regten die Jugendlichen zu Eigenmotivation an.

b)

Individuelle Zielvereinbarungen (Brainstorming) - Setzen von Meilensteinen, Strukturierung und Planung, Prioritäten setzen, Überprüfbarkeit vereinbaren, Methoden (u. a. Projektorientierung, Visualisierung, Dokumentation und Präsentation) festlegen und konkrete Aufgaben verteilen.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Alle Beteiligten wurden einbezogen, u. a. durch Brainstorming sollten alle Ideen und Lösungsmöglichkeiten der beteiligten Menschen in den Prozess einbezogen werden, z. B. wurden beim Bau einer Seifenkiste alle Ideen zur Lenkung analysiert und auf die Umsetzbarkeit überprüft, bei der Aufgabenstellung Brückenbau über einen 12 m breiten Graben wurden die eingebrachten Vorschläge auf die Umsetzbarkeit überprüft.

Aktivierung der Fähigkeiten aller Beteiligten (Brainstorming) - Einbeziehung von Kollegen

und Gruppenmitgliedern, Dialog und Offenheit, Nahtstellengespräche (Kommunikationsfähigkeit).

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Bei den Reflexionen der verschiedensten Aktivitäten und Lernabschnitte (u. a. Theatralische Auseinandersetzung mit dem Alltag in der Voith-Ausbildung, Outdoor-Teamtraining im Hochseilgarten, Kommunikations- und Interaktionstraining mit künstlerischen Mitteln) wurden die Erfahrungen und Erlebnisse jedes Einzelnen ernst genommen.
- Durch Offenlegung der Stärken und Schwächen wurden Fördermaßnahmen auf freiwilliger Basis angeregt und angeboten, z. B. Zusatzunterricht außerhalb der Arbeitszeit in Rechnen und Deutsch zur Vorbereitung auf die Hauptschulabschlussprüfung.

Rückmeldungen und Reflexionen von Wahrnehmungen bezogen auf die Lernprozesse und Zielvereinbarungen (Brainstorming) - Rückmeldungen in der Gruppe, Orientierung an den individuellen Prioritäten und Gruppenzielen, Methodensicherheit, Kommunikation und Dialog.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Gegenseitige Unterstützung und die gemeinsame Arbeit an gemeinsam getragenen Zielen stand im Vordergrund, u. a. gab es Unzuverlässigkeiten bei Absprachen.

Vereinbarung von Fördermaßnahmen (Brainstorming) - Schwächen erkennen und konkrete Übungssituationen gemeinsam vereinbaren.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Zusatzunterricht in einzelnen Fachbereichen nach dem Grundsatz: die Stärkeren unterstützen die Schwächeren,
- Aufgaben wurden nach Lernnotwendigkeiten vergeben, u. a. Rolle als Gruppensprecher, Gestaltung einer Präsentation nach einem Lernabschnitt, Beschaffung von Informationen.

Offene Themenstellungen (Brainstorming) - Entwicklung der Inhalte aus den Fragestellungen der Gruppe - Dialog, Gruppenorganisation, Aufgabenverteilung, Projektorientierung.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Beim Seifenkistenbau ging es um die Erarbeitung möglichst vieler Ideen und Modelle, die gefertigt werden konnten.

Zulassen von Eigeninitiative (Brainstorming) - Absprachen in der Gruppe, Kommunikation, Sprachfähigkeit.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Art der Präsentation von Arbeitsergebnissen, z. B. Fertigung von Pokalen durch verschiedene Berufsgruppen für den Sport- und Gesundheitstag.
- Planung und Durchführung des Programmes am Sport- und Gesundheitstag durch die Vorbereitungsgruppe.

Gemeinsame Gestaltung von Lernabschnitten (Brainstorming) - Einhalten von vereinbarten methodischen Spielregeln, Konfliktfähigkeit, Kommunikation und Dialog, Organisationsfähigkeit.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Ziel- und Reflexionsgespräche offenbarten die reflektierbaren Möglichkeiten des fachlichen und persönlichkeitsbezogenen Lernens.
- Alle waren an der Gestaltung eines Prozesses beteiligt.

Kooperation mit Kollegen (Brainstorming) - Teamorientierung und Teamdenken, in Zusammenhängen planen und Handeln, miteinander und voneinander lernen.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Für gemeinsam besprochene Ziele der Berufsbildung übernahmen alle die Verantwortung, die verschiedenen Lernwege und gemachten Erfahrungen wurden besprochen und daraus Konsequenzen gezogen.

Auswirkungen und Einflüsse der Rollenveränderung des Ausbilders auf den Lernraum:

- Die Teilnehmer und Ausbilder besprachen und bearbeiteten die Aufgaben gemeinsam, was Auswirkungen auf die Arbeitsorganisation hatte.
- Es ergaben sich vielfältige Arbeitsmethoden (von klassischen Unterweisungen bis zur projektorientierten Bearbeitung einer unbekanntem Problemstellung), die angewendet wurden.
- Unstimmigkeiten konnten zeitnah und offen ausgetragen werden.
- Die Visualisierung von Arbeitsprozessen und gegenseitigen Präsentationen veränderten die Sozialstrukturen und ermöglichten differenzierte Wahrnehmungen der Lernprozesse.

die Auszubildenden:

- Die Azubis lernten verstärkt voneinander und miteinander.
- Die entwicklungsbezogene Förderung des Einzelnen rückte in den Mittelpunkt des Bewusstseins von Ausbildern, bzw. Lernbegleitern.
- Meetings ermöglichten die ständige personenbezogene und sachbezogene Auseinandersetzung.

6. Wertesystem/Soziales Verhalten

Individuelle Zielvereinbarungen (Brainstorming) - Klarheit schaffen durch Beschreibung des Orientierungsrahmens, gemeinsame Auseinandersetzung mit den Begriffen Werten und Wertesystemen, die Persönlichkeit des Einzelnen wahrnehmen und wertschätzen, die Jugendlichen ernst nehmen.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Problembewusstsein wurde durch wöchentliche Meetings der Mitarbeiter zu inhaltlichen Fragen und gemachten Erfahrungen gesteigert,
- Regelmäßige pädagogische und fachliche Fort- und Weiterbildungen - Orientierungen gaben die Erfahrungen und Herausforderungen (erkannten Lernfelder) des eigenen Alltags,
- Teamteaching,
- Theatralische Auseinandersetzung mit den Voith-Werten und der Firmenphilosophie, Präsentation von Szenenfolgen zu jugendspezifischen Themen.

Aktivierung der Fähigkeiten aller Beteiligten (Brainstorming) - Dialog und gegenseitige Wahrnehmung, Sinn schaffen, überschaubare Aufgaben stellen und die Jugendlichen mit wirklichen Herausforderungen konfrontieren, die Prozesse begleiten.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Aufgabenstellungen zur Persönlichkeitsbildung, v. a. im Künstlerischen Unterricht und Kultur- und Sozialkunde,
- Reflexionen der Lernprozesse,
- Präsentationen von Arbeitsergebnissen und Fachdiskussionen.

Rückmeldungen und Reflexionen von Wahrnehmungen bezogen auf die Lernprozesse und Zielvereinbarungen (Brainstorming) - Veränderungen durch die positive Auseinandersetzung zulassen, Soziales Verhalten nicht aus dem Blick des Erwachsenen (Ausbilders) „bewerten“.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Absprachen orientierten sich an den Aufgaben und nicht an hierarchischen Strukturen, u. a. auch Ausbilder, Pädagogische Mitarbeiter und Ausbildungsleitung stellten sich im Rahmen einer Aufgabenstellung bzw. eines Projektes als Teil der Gruppe der Kritik.

Vereinbarung von Fördermaßnahmen (Brainstorming) - Soziale Aufgabenstellungen in den Alltag integrieren, Verzahnung von pädagogischen und fachlichen Fragestellungen.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Gestaltung einer Terrasse auf dem Gelände der Berufsbildung Voith,
- Vorbereitung und Durchführung eines Sport- und Gesundheitstages für die Auszubildenden.

Offene Themenstellungen (Brainstorming) - Entwicklung der Inhalte aus den Fragestellungen der Gruppe, hierarchische Grundstruktur in Frage stellen, Orientierung an Aufgaben und Lerninhalten (nicht an Anwesenheit und Zeit).

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Theatralische Auseinandersetzung mit den Werten der Firma Voith und der eigenen Lebensphilosophie, Fragestellung: Was haben die Werte der Firma mit mir zu tun?
- Lerninhalte wurden über verschiedene Methoden erarbeitet, Gruppenarbeiten und Projektorientierung.

Zulassen von Eigeninitiative (Brainstorming) - verschiedene Lösungswege zulassen, Dialog, Prozessbegleitung und Reflexion, Offenheit und Konsequenz, Rolle des Ausbilders.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Lernwege wurden nicht durch die Ausbilder und Lernbegleiter „vorgegeben“, u. a. Selbstorganisation nach besprochenen Kriterien während der Modellphase zur Entwicklung einer Überdachung für die Terrassenanlage, Präsentationen der Ergebnisse und Überprüfung des Lösungsweges.

Gemeinsame Gestaltung von Lernabschnitten (Brainstorming) - Dialog, Motivation, Zusammenhänge erfassen.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Problemstellung beim Seifenkistenbau: Wie ist eine Lenkung funktionsfähig zu fertigen? Methodische Gliederung der Einzelschritte beim Bau des Modells Voith-Schneider-Propellers.

Kooperation mit Kollegen (Brainstorming) - Reflexion und ständige Auseinandersetzung mit dem gemeinsam getragenen Wertesystem, Gedankenaustausch zu pädagogischen Fragestellungen, gegenseitige Wahrnehmung durch konstruktive Kritik und gemeinsame ständige Weiterentwicklung des Konzeptes der Berufsbildung.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Wöchentliche pädagogische Meetings der Ausbilder zur Ausbildungsgestaltung mit gegenseitig konstruktiver Kritik.
- Teamteaching, Planung und Durchführung von Projekten in Kooperation mit KollegenInnen.
- Gemeinsame Durchführung einer Outdoor-Einführungswoche (Gemeinschaftslehrgang) zum Ausbildungsstart.

Auswirkungen und Einflüsse der Rollenveränderung des Ausbilders auf den Lernraum:

- Leitgedanken und Regeln erwuchsen aus der Auseinandersetzung mit den Voith-Werten, den eigenen Lebensvorstellungen und den Reflexionen über den Alltag.
- Die Methoden und Gruppenorganisationen wurden zu einem dynamischen Prozess.
- Die Verzahnung und Durchdringung von fachlichen und persönlichkeitsbildenden Lerninhalten und Lernprozessen war Voraussetzung für die Umsetzung der Entwicklungsschritte. Damit verbunden war Team-Teaching und kollegiale Supervision.

die Auszubildenden:

- Die Azubis erkannten die Auseinandersetzung als Chance zur eigenen aktiven und direkten Beteiligung am Ausbildungsgeschehen.
- Die moralische Bildung gewann an Interesse. Zielrichtung war über die dialogische Führung ein soziales Miteinander freier Individualitäten zu erreichen.

7. Methodische Fähigkeiten

Individuelle Zielvereinbarungen (Brainstorming) - Orientierung an den beruflichen Erfordernissen und Notwendigkeiten, Standardbeschreibungen erarbeiten.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Konkrete Lerninhalte wurden in der Gruppe erarbeitet und anhand einer unbekanntes Aufgabenstellung methodisch und inhaltlich geübt und gefestigt, u. a. Gestaltung und Fertigung von Tischorganizern durch Azubis (Technische Zeichner) in den Werkstattphasen, Bau von Azubis Konstruktionsmechanikern von Seifenkisten nach der Grund- und Fachbildung.
- Planung einer Dachkonstruktion aus Metall für die Terrasse auf dem Gelände der Berufsbildung.
- Visualisierung der Arbeitsprozesse und Präsentation einzelner Lernabschnitte vor Fachpublikum.

Aktivierung der Fähigkeiten aller Beteiligten (Brainstorming) - Kreativität fördern, in Zusammenhängen denken, Eigene Arbeit zur Diskussion stellen, sich gegenseitig in und durch die Arbeit wahrnehmen.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Lösungswege von Einzel- und Gruppenarbeiten wurden vor der Gesamtgruppe und Fachkollegen vorgestellt und zur Diskussion gestellt, z. B. Bremsmöglichkeiten an einer Seifenkiste,
- Modelle zum Bau einer Skulptur zu den Voith-Werten,
- Überdachungsentwürfe für die Terrasse auf dem Gelände der Berufsbildungsstätte,
- Ideenbörse beim Bau eines Spielschiffes für einen Kindergarten.

Rückmeldungen und Reflexionen von Wahrnehmungen bezogen auf die Lernprozesse

und Zielvereinbarungen (Brainstorming) - Dialog, Kritik üben lernen, Veränderungen und Entwicklungen in Gang setzen, Wertschätzung üben, Vertrauen und Gemeinschaft fördern.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Tägliche Morgenbesprechung über das Tagesprogramm der gesamten Ausbildung, der Gruppe und des Einzelnen,
- tägliche Abendbesprechungen als Rückblick zum Tage,
- EinzelReflexionen nach Lernabschnitten,
- Pädagogische Meetings der Ausbilder,
- Visualisierung der Arbeitsprozesse.

Vereinbarung von Fördermaßnahmen (Brainstorming) - fachliches Lernen ermöglichen und begleiten.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Präsentation der Visualisierung eines Arbeitsprozesses vor Fachpublikum und Kollegen,
- Moderation einer Gruppenarbeit, z. B. zum Thema: „Der ideale Ausbilder“ - Erwartungen und Anforderungsprofil.

Offene Themenstellungen (Brainstorming) - Entwicklung der Inhalte aus den Fragestellungen der Gruppe - Aktivität und geistige Wachheit einfordern, Verantwortung abgeben, Dialog.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Zusammenhang der Aufgabenstellung mit dem Ausbildungsberuf herstellen, z. B. Seifenkistenbau von Azubis Konstruktionsmechaniker, Theatralische Auseinandersetzung mit dem Thema: Gewalt in der Ausbildungsstätte von Zerspanungsmechanikern.

Zulassen von Eigeninitiative (Brainstorming) - Kreativität anregen, Motivation und Wertschätzung freisetzen, voneinander und miteinander lernen und Aufgaben bewältigen.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Die Ideen- und Modellphasen wurden durch Ausbilder begleitet und die Ergebnisse auf die Umsetzbarkeit geprüft, z. B. Gestaltung eines Gartenteiches durch Azubis (Technische Zeichner), Verwirklichung einer Großskulptur aus Schrott zu den Voith-Werten (u. a. Effizienz, Esprit, Excellence).

Gemeinsame Gestaltung von Lernabschnitten (Brainstorming) - Fähigkeiten der Auszubildenden einsetzen und entwickeln, Rolle als Ausbilder beschreiben und diskutieren.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Die Azubis wurden in ihren Stärken und über motivationsfördernde Angebote aktiviert, z. B. einem wöchentlichen Lauftreff nach der Arbeitszeit, Angebot eines Zusatzunterrichtes von Azubis für Kollegen.

Kooperation mit Kollegen (Brainstorming) - Dialog, Gemeinsamkeit schaffen und gestalten, die Arbeit zur Diskussion stellen.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Während der GruppenReflexionen stellten einzelne Auszubildende ihren persönlichen Entwicklungsweg vor und stellen sich dadurch zur Diskussion (Kultur- und Sozialkunde).

Auswirkungen und Einflüsse der Rollenveränderung des Ausbilders auf den Lernraum:

- Die angewandten Methoden orientierten sich an der Ausbildung von individuellen schöpferischen Kräften. Diese sahen wir als Voraussetzung, um u. a. unvorhersehbare Situationen bewältigen -, bürokratische Arbeitsstrukturen vermeiden -, Arbeitsabläufe prozessorientiert bearbeiten -, Fehler aus den Prozessen erkennen -, Organisationen aus der Gruppe entwickeln -, und die Gesamtentwicklung in Gang halten zu können.
- Ziel- und Reflexionsgespräche, Gruppen- und Projektorientierung, Visualisierung von Arbeitsabläufen, fachübergreifende - und unspezifische berufsfremde Lernphasen und Projekte.

die Auszubildenden:

- Die Methoden erforderten eine konsequente Persönlichkeitsorientierung und forderten die aktive Beteiligung und Mitgestaltung des Alltags ein.
- Die Azubis mussten „Lernen zu lernen“.

8. Basale Kulturwerkzeuge

Individuelle Zielvereinbarungen (Brainstorming) - Offenlegung der Erfordernissen und Notwendigkeiten, Standardbeschreibung, Thematisierung und Beschreibung des Ist-Standes der beteiligten Personen.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- In Meetings wurden die gegenseitigen Erwartungen formuliert und über individuelle Ziele gesprochen, Lernwege wurden erörtert und geplant, Schwerpunkte wurden gesetzt, je nach Gruppe und Persönlichkeit auf fachliche Fertigkeiten und Kenntnisse, auf Rechnen und Deutsch, auf persönlichkeitsbildende Aufgabenstellungen.
- Regelmäßige Reflexion der Lernschritte.

Aktivierung der Fähigkeiten aller Beteiligten (Brainstorming) - Dialog, Motivation, Vertrauen.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Es wurde mit den Stärken der einzelnen Azubis gearbeitet, z. B. übernahmen „gute Sprecher“ die Moderation zur Erarbeitung einer Präsentation, Azubis mit gesellschaftspolitischen Interessen die Gruppenleitung zur Erarbeitung des Themas: Die Veränderungen in der Welt nach dem 11. September 2001.

Rückmeldungen und Reflexionen von Wahrnehmungen bezogen auf die Lernprozesse und Zielvereinbarungen (Brainstorming) - Dialog, gemeinsames Lernen ermöglichen, gegenseitige Wahrnehmung fördern, Vertrauen und Wertschätzung anregen, Gruppenbewusstsein entwickeln.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Ergebnisse von Lernphasen wurden gemeinsam besprochen und ausgewertet, z. B. nach einem Schweißlehrgang, eine Aufgabenstellung, bzw. Herausforderung zur Anwendung der gelernten Fähigkeiten wurde in der Gruppe erarbeitet, z. B. Bau einer Seifenkiste, Teilnahme am Wettbewerb „Jugend schweißt“.

Vereinbarung von Fördermaßnahmen (Brainstorming) - gegenseitige Unterstützung geben, Probleme wahrnehmen, offen legen und zu Veränderungen anregen, Orientierung an den Zielen.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Zusatzunterricht in einzelnen Bereichen, z. B. Rechnen
- Offene Themenstellungen

Entwicklung der Inhalte aus den Fragestellungen der Gruppe, Flexibilität und Offenheit (Brainstorming).

Zulassen von Eigeninitiative (Brainstorming) - Vertrauen schaffen, Motivation fördern, gegenseitige Wertschätzung üben.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- In den Ziel- und Reflexionsgesprächen wurden die Lernprozesse und geleisteten Arbeitsschritte zur Diskussion gestellt und durch positive Entwicklungen und Rückmeldungen Wertschätzung erfahren und die Motivation gesteigert, z. B. für hervorragende Ergebnisse bei Zwischenprüfungen, Präsentation von Projektarbeiten, u. a. Herstellung eines Stahlgallagers für die Berufsbildungsstätte.

Gemeinsame Gestaltung von Lernabschnitten (Brainstorming) - Lernen zum eigenen Anliegen machen, Gruppenarbeit üben, Kreativität und Aktivität fördern, Dialog.

Kooperation mit Kollegen (Brainstorming) - Dialog, Kommunikation, gegenseitige Wahrnehmung, Auseinandersetzung und Entwicklung anregen.

Beispiele aus Praxis und Alltag:

- Zusammenarbeit zwischen Berufsschullehrern, Fachausbildern und Lehrern der betriebseigenen Allgemeinbildung (Künstlerischer Unterricht, Kultur- und Sozialkunde) bei der Vorbereitung von Jugendlichen auf die Hauptschulabschlussprüfung (Förderlehrgang Voith).

Auswirkungen und Einflüsse der Rollenveränderung des Ausbilders auf den Lernraum:

- Die Standardbeschreibung, d. h. die Beschreibung des Anforderungsprofils der Berufspraxis und der Erwartungen und Anforderungen der Berufsbildung Voith gab einen Überblick (Ziele) und war als Orientierung für den Einzelnen notwendig, (u. a. bezogen auf Mathematik, Deutsch, Sprachen, Persönlichkeit, Allgemeinbildung, Medien, methodische Fähigkeiten).
- Kooperationen und Teamteaching von Kollegen verschiedenster Fachrichtungen fanden statt.

die Auszubildenden:

- Azubis mussten „Lernen zu lernen“.
- Regelmäßig Ziele setzen und Reflexionen der Lernschritte vornehmen veränderte das Lernverhalten und steigerte die Selbstmotivation.
- Die Förderungen wurden zum eigenen Anliegen.

9.4.5.7 Lernbedarf der Fachausbilder/Lernbegleiter (Auswertung von 3 Leitfaden-Interviews)

Die Auswertungen der Interviews mit den 3 Fachausbildern/Lernbegleitern ergaben die Auflistung des Lernbedarfs. In den Meetings wurden die Ergebnisse jeweils zeitnah diskutiert und über Konsequenzen beraten:

Lernfelder:

1. Didaktisch-methodischer Bereich

- Projektgestaltung
- Anwendung des Lernziel- und Reflexionsbogens
- Gestaltung von Teamarbeit
- prozessorientiertes Handeln
- Beobachtung und Wahrnehmung
- Ziel- und Reflexionsgespräche
- Verständnis und Offenheit für die Gewichtung von fachlichen und persönlichkeitsbildenden Lerninhalten
- Entwicklungsbezogene Förderung
- Kooperation mit Kollegen
- Anwendung von Kommunikationstechniken, u. a. Flip-Chart, Metaplan, Power-Point, Visualisierungen, Präsentationen

2. Persönlicher Bereich

- Dialogbereitschaft und Dialogfähigkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- Offenheit zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit
- Motivation und allgemeine Lernbereitschaft zur eigenen Veränderung
- Sprachverhalten
- Entwicklung Kreativität und Kritikfähigkeit,
- Allgemeinbildung

9.4.6 Bewertungs- und Beurteilungssystem

9.4.6.1 Ziele

- (1) Persönlichkeitsbildung der Auszubildenden, Fachausbilder und Lehrkräfte
- (2) Methodische Veränderung der Ausbildungsgestaltung
- (3) Die Steigerung der intrinsischen Motivation bei Auszubildenden, Fachausbildern und Lehrkräften
- (4) Die Steigerung der Leistungsergebnisse von Auszubildenden.

Im November 1999 wurde eine Projektgruppe (1 Projektleiter und 4 Fachausbilder) die sich mit der Frage eines zeitgemäßen Bewertungs- und Beurteilungssystems befassten. Die Arbeitsgruppe bildete sich aus den Teilnehmern des Meetings der Fachausbilder und Lehrkräfte und orientierte sich an dem Ziel, den Jugendlichen neben einer hervorragenden fachlichen Ausbildung persönliche und individuelle Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten.

9.4.6.2 Prozessgestaltung und wissenschaftliche Begleitung

Das Konzept zum Lernziel- und Reflexionsbogen wurde im Laufe eines Jahres erarbeitet und am 25. Oktober 2000 im Rahmen einer Ausbilderbesprechung der Personalleitung, der Ausbildungsleitung und dem Betriebsrat vorgestellt und anschließend bei einer Freisprechungsfeier der Fachöffentlichkeit präsentiert. Die Gruppe traf sich wöchentlich und stellte die aus dem Arbeitsprozess entstandenen Einzelfragen jeweils den Kollegen zur Diskussion. Als Orientierung für die berufsspezifischen Lerninhalte wurde der Ausbildungsrahmenplan verwendet. Darüber hinaus fanden viele Gespräche mit Vertretern verschiedenster Ausbildungsbetriebe und Bildungsexperten statt.

Vor der Präsentation wurde das Konzept vom Betriebsrat und der Personal- und Ausbildungsleitung einstimmig befürwortet.

Während der Pilotphase (November 2000 - Juli 2001) wurde das Konzept mit drei Gruppen in der Praxis erprobt und aufkommende inhaltliche und konzeptionelle Unstimmigkeiten überarbeitet. Seit September 2001 wird der Lernziel- und

Reflexionsbogen in allen Ausbildungsgruppen angewandt. Die Einführungs- und Umsetzungsphase, die mit weit reichenden arbeitsmethodischen und inhaltlichen Konsequenzen verbunden war, wurde wissenschaftlich begleitet. Ein Team wird die Erfahrungen der Auswertung vom Mai 2004 analysieren und die notwendigen Veränderungen in das Gesamtkonzept einarbeiten. In diesen Arbeitsprozess sind Vertreter der Auszubildenden einbezogen.

Ich begleitete den Entwicklungsprozess durch

- (1) Teilnehmende Beobachtung
- (2) Leitfaden-Interviews und qualitativ-inhaltsanalytische Auswertungen
- (3) Schriftliche Zielvereinbarungen
- (4) Einzel- und GruppenReflexionsgespräche und Fördermaßnahmen
- (5) Fragebögen zur Prozessqualität

9.4.6.3 Entwicklungsphasen

Die Projektgruppe stellte sich die Frage: Welche Entwicklungen sind notwendig, um die Ausbildungsphilosophie Dr. Hanns Voiths (1885-1971) in eine zeitgemäße Alltagsgestaltung zu integrieren?

1. Phase: Theorie 3 – Ausbildung und die Bedeutung für Gesellschaft und Betrieb

Auseinandersetzung mit der Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte, dem Leitbild und der Philosophie zur Ausbildung von Dr. Hanns Voith und Strukturierung der Ideale:

1. Bildung und Ausbildung - Erkenntnis der Notwendigkeiten für Gesellschaft und Betrieb

Schon 1920 richtete er mit seinen Brüdern eine eigene Lehrwerkstatt ein. 1927 folgte eine Werkschule, die der Bildung und Weiterbildung als Grundlage für das betriebliche Geschehen galten. Schon hierbei spielten soziale Gesichtspunkte eine wesentliche Rolle. Nach dem II. Weltkrieg gestaltete Hanns Voith verstärkt aus seinem Gedankengut die betriebliche Zukunft. Er schaute auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklungen des erlebten dreiviertel Jahrhunderts voll Sorge in die Zukunft. Die rapide Entwicklung von Wissenschaft und Technik mit gleichzeitigem Verfall der Moral, der Ideale und dem Zerschneiden gesellschaftlicher Normen erforderten in seinem Denken durchdachtes Handeln. („Schläue und Macht bestimmten die Existenz“, „Nur die Wiederbelebung der moralischen Kräfte im Menschen kann Abhilfe schaffen“).

2. Worte von Dr. Hanns Voith bei der Einweihung der Berufsbildungsstätte 1965 - Aktuelle Fragestellungen der Gegenwart:

„Man kann fragen: Ist eine solche Ausbildungsstätte, in erster Linie für Facharbeiter, noch notwendig im Zeitalter der Automation, der Massenfertigung mit angelernten Kräften? Wir sind überzeugt, dass man auch zukünftig noch Facharbeiter brauchen wird, besonders in unseren Branchen, und dass die Qualität im weitesten Sinne vielleicht mehr als wir ahnen ihre Bedeutung behalten wird als wichtiges Moment der Wettbewerbsfähigkeit Europas angesichts einer außerordentlichen gewachsenen Weltkonkurrenz. Wir sind uns bewusst, dass sich an den traditionellen Formen der Berufsausbildung manches wandeln wird infolge der vielen wirtschaftliche, technischen und sozialen Veränderungen unserer Zeit. Wir werden ständig bemüht sein müssen, neue Wege der Berufserziehung zu finden, die nicht nur der Gegenwart gerecht werden, sondern auch zukünftige Entwicklungen in Betracht ziehen. Unser zusätzlicher allgemeinbildender Unterricht, dem wir würdige Räume zur Verfügung gestellt haben, gehört zu unserem Streben nach Qualität; denn er fügt dem fachlichen Können ein Bildungselement hinzu, das den jungen Menschen ein die Lebenstüchtigkeit steigerndes Selbstbewusstsein geben kann.“

Dr. Hanns Voith wollte nicht, dass die gewerblichen Auszubildenden (im Gegensatz zu Gymnasiasten und Studenten) zu früh mit ungenügender Allgemeinbildung in einem gefährdeten Alter ins Berufsleben entlassen werden. Sein Anliegen war, auch ihnen Freiräume und Gestaltungsspielräume zu gewähren, um Lebensperspektiven zu entwickeln und sich Chancen und Selbstvertrauen erarbeiten zu können.

3. Dreigliederungsgedanken von Mensch, Gesellschaft und Betrieb

Hanns Voith sah den Menschen, die Gesellschaft und auch einen industriellen Betrieb als ein dreigliedriges Gebilde an. Aufgabe war und ist heute, die einzelnen Glieder in ein harmonisches Gleichgewicht zu führen. Er richtete sein besonderes Augenmerk auf die Jugend, da er in ihr die Zukunft sah und bemühte sich darum, das für die Zeit Gültige aus dem Dreigliederungsgedanken Rudolf Steiners zu erkennen und in sein Bildungskonzept einzuarbeiten (vgl. Voith, 1960, S. 378 ff). Es beruht auf der Einsicht eines dreieggliederten Menschenwesens. Das Urprinzip der Dreigliederung trat mit der Französischen Revolution in den Forderungen nach Freiheit - Gleichheit - Brüderlichkeit in Erscheinung. Der komplexe Dreigliederungsgedanke Rudolf Steiners ist in die nach seiner Meinung anzustrebende Gesellschaftsordnung weitaus konkreter eingearbeitet:

- Freiheit meint Freiheit im Geistesleben,
- Gleichheit meint Gleichheit im Rechtsleben,
- Brüderlichkeit meint Brüderlichkeit im Wirtschaftsleben.

Im pädagogischen Konzept Hanns Voiths spiegelte sich das Ideal der Menschenbildung im Fächerangebot des entwicklungsbezogenen Unterrichts:

Kultur- und Sozialkunde

hatte den Auftrag, die Jugendlichen beim „Zurechtkommen mit sich selbst und der Welt „ zu begleiten. Dabei ging es um die Orientierung im Raum (1) (u. a. ökologische-, politische- und geographische Themen), die Orientierung in der Zeit (2) (u. a. kulturgeschichtliche Themen und aktuelle Zeitbetrachtungen), die Orientierung im Sozialen (3) (u. a. Menschen-, Lebens- und Gesellschaftskunde), die Heranführung an Problemsituationen und das Austragen von Konflikten, um die Persönlichkeiten subjektiv zu fordern und eine Beziehung zum sozialen Umfeld wahrnehmbar und erlebbar zu machen (4) und um die Sensibilisierung für menschliche und soziale Vorgänge (5) (u. a. bezüglich Toleranz, Aufmerksamkeit und um Informationen aufnehmen zu können). **(Es sollten kognitive, am Denken orientierte Angebote in Beziehung zum geistigen Leben sein.)**

Künstlerischer Unterricht

hatte den Auftrag Defizite im affektiven Bereich auszugleichen und zu schöpferischen Prozessen anzuregen, u. a. durch Improvisationen und nichtzweckrationalem Handeln. Freies künstlerisches Üben bildete so ein Gegengewicht zur Erstarrung aufgrund des Maßhaltens im fachlichen Bereich. (Als Techniken dienten bis vor wenigen Jahren v. a. das Holzschnitzen (Einfühlungsvermögen, Handgeschick), die Arbeit mit Ton (Spielraum für Gestaltungskraft, Geduld, Sensibilisierung), Schwarz-weiß Zeichnen (klare Entscheidungen und präzise Sauberkeit) und das Aquarellieren („Die Seele weitet und ordnet sich und lernt sich auszusprechen“). **(Es sollten affektive, am Fühlen orientierte Angebote in Beziehung zum seelischen Leben sein.)**

Sport

hatte den Auftrag neben der Gesundheitshaltung des Körpers im Wachstumsalter, die Freude an der eigenen Leistungsfähigkeit, der Koordinierung und der Bewegungsabläufe soziales Verhalten, u. a. Kooperations- und Vertrauensfähigkeit zu pflegen und zu entwickeln. **(Es sollten psychomotorische, am Handeln und Wirken orientierte Angebote mit Beziehung zur Leiblichkeit sein.)** (Das Sportangebot wurde 1996 eingestellt.)

4. Revolutionäres Konzept der Berufsbildung - Berufsbildung als Menschenbildung

Ganzheitlichkeit in den Tätigkeiten des heranwachsenden Jugendlichen wurde angestrebt, um Bildung nicht nur zum Beruf, sondern Bildung durch den Beruf zu erreichen, um altersgemäße Förderung und lebenslanges Lernen zu veranlassen.

Die **Berufsbildung Voith** gibt auch heute konzeptionelle und methodische Antworten auf die Bedürfnisse der Jugendlichen:

- im Fachlichen Bereich, durch die Erweiterung der „puritanischen„ Tugenden (u. a. Pünktlichkeit, Ordnung, Sauberkeit) in Richtung Dynamisierung, Flexibilität, Kreativität und Teamfähigkeit),
- im Sozialen Bereich, durch die Erweiterung des Sozialen Verhaltens und der Entwicklung eines Sinns und der Verantwortlichkeit für Zusammenhänge,
- im Personalen Bereich, durch das Ordnen chaotischer Gefühle und des unbändigen Tätigkeitsdranges durch die strenge Gesetzmäßigkeit des beruflichen Lebens, der Pflege der Persönlichkeit und Individualität und der „Ausschau nach Neuem“.

Die Berufsbildung Voith verfolgt das Ziel, junge Menschen zu gemeinschaftlichen Individualitäten zu bilden. Schlüsselqualifikationen in diesem Sinne sind Fähigkeiten, die aus dem Kern der Persönlichkeiten entstehen und in der Ausübung die Entwicklung der Persönlichkeit fördern.

2. Phase: Ist-Stand und Ziele der Berufsbildung

Die Beteiligten analysierten den Ist-Stand und beschrieben die Zielkriterien der Berufsbildung Voith 1999 für den Standort Heidenheim. Die Fragestellungen lauteten: Welche Einzelqualitäten sind uns im Rahmen der Berufsbildung, d. h. in der Entwicklung fachlicher, persönlicher, sozialer und methodischer Fähigkeiten wichtig? Welche Konsequenzen sind für die methodische Alltagsgestaltung abzuleiten? Welche Neuorientierungen und Veränderungen sind notwendig?

Die Gruppe stellte fest, dass die theoretischen und konzeptionellen Überlegungen und „Antworten“ auf die Probleme der Nachkriegszeit des letzten Jahrhunderts nichts an grundsätzlicher Aktualität, bezogen auf die Herausforderungen an die Berufsbildung unserer Zeit, verloren haben. Für den Lernziel- und Reflexionsbogen (neues Beurteilungsinstrument) fanden folgende Teilbereiche eine besondere Aufmerksamkeit:

- Individualität (Bildung zu gemeinschaftsfähigen Individualitäten, Bildung zu Lebentüchtigkeit, Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, Orientierung an den Bedürfnissen der Jugendlichen)
- Mündigkeit/Urteilsfähigkeit (Entwicklung durch am Denken orientierte Angebote in Kultur- und Sozialkunde, durch am Fühlen orientierte Angebote im Künstlerischen Unterricht, durch am Handeln und Wirken orientierte Angebote in Sport, Bildung zu durchdachtem Handeln)
- Kreativität (Bildung zu schöpferischen Prozessen)
- Prozessorientierung (Orientierung an Ziel- und Reflexionsgesprächen, Bildung der Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeiten, Entwicklung von Sprachfähigkeiten, Bildung in der Methode der Visualisierung von Arbeitsprozessen)
- Wertesystem/Soziales Verhalten (Entwicklung von Sozialität und Moralität – Orientierung am Gedanken der Dreigliederung)
- Orientierungswissen
- Methodische Fähigkeiten (Entwicklung von Motivation und Fähigkeiten zum Selbstlernen, Gruppen- und Projektorientierung)
- Basale Kulturwerkzeuge

3. Phase: Ziele des Lernziel- und Reflexionsbogens

Beschreibung und Zieldefinition des Lernziel- und Reflexionsbogens

Während der gesamten Entwicklungszeit seit Oktober 1999 fanden rund 100 Teamsitzungen, Informations- und Diskussionsrunden statt.

Die Hauptaufgaben lagen in der Erarbeitung gemeinsamer Zielvereinbarungen und die jeweilige Reflexion konkreter Arbeits- und Lernschritte. Nach „außen“ war die Kommunikation mit Kollegen über die Zwischenergebnisse für die Gewinnung von Akzeptanz und Vertrauen von besonderer Bedeutung. Die Gruppe legte die Schwerpunkte

ihrer Arbeit auf die Schulung der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit von sozialen Prozessen und auf die Anwendung der Dialogmethode.

Folgende Beschreibung des Lernziel- und Reflexionsbogens wurde erarbeitet:

Der Lernziel- und Reflexionsbogen bildet die Grundlage für die Begleitung der persönlichen und beruflichen Entwicklung des einzelnen Auszubildenden. Es ist ein pädagogisches Konzept, das eine methodische Planung zur Vermittlung von Lerninhalten verlangt und sich am Prinzip des Dialogs (vgl. Punkt 11.3.4ff) orientiert, wodurch die persönliche Begegnung zwischen Ausbildern und Auszubildenden angestrebt wird. Das Konzept des Beurteilungsinstrumentes verbindet die Reflexion zu den drei Lernbereichen fachliche Kompetenz, methodische Kompetenz und persönliche Entwicklung.

Ziele

- Anregen von Selbstlernprozessen durch Beschreibung der Beobachtungen zu den Persönlichkeitsmerkmalen, d. h. Einstellungen und Verhaltensweisen.
- Gemeinsame Lernprozesse zwischen Auszubildenden und Ausbildern durch die Gruppen- und EinzelReflexionsgespräche in Gang setzen
- Definition der Rolle der Ausbilder als Lernbegleiter und Lernpartner
- Steigerung der Handlungskompetenz
- Motivationssteigerung bei Auszubildenden und Ausbildern
- Auseinandersetzung mit der Ausbildungskultur
- Steigerung der Berufs- und Betriebsreife durch offene Lernprozesse und gezielte Einzel- und Gruppenförderungen
- Projektorientierung bei der Vermittlung von Lerninhalten

4. Phase: Auswertung der Lernphasen (Zeitraum: November 2000 bis Juli 2001)

Reflexion der Erfahrungen einzelner Fachausbilder über die veränderten Alltagsgestaltungen während der Pilotphase (November 2000 bis Juli 2001).

Den Fachausbildern wurden folgende Arbeitshilfen zur Verfügung gestellt, die in den pädagogischen Konferenzen detailliert besprochen wurden:

- Arbeitsblatt zur Konzeption des Beurteilungssystems
- Tischvorlage der Präsentation des Beurteilungssystems für die Berufsbildung Voith, 25.09.2000
- Leitfaden zur Anwendung des Lernziel- und Reflexionsbogens
- Beobachtungsbogen

Die Person des Fachausbilders als Lernbegleiter

Für unsere Lerngruppe (Pädagogische Konferenz) lag die zentrale Aufgabe des Lernbegleiters darin, den Willen des Einzelnen angemessen zu fördern und gemäß seinem Können und seiner Offenheit die intrinsische Motivation für die Aufgabenstellungen anzuregen. Wir erkannten, dass die Neuorientierung nur gelingen kann, wenn die Beziehung zu den Auszubildenden von den Grundsätzen getragen wird, ihn als gleichwertig zu sehen, ihn ernst zu nehmen, gemeinsam Lern- und Lösungswege zu suchen und zu gestalten, zunehmend Verantwortung für Problem- und Aufgabenstellungen abzugeben und sich von dem Selbstbild des „fachlichen Alleswissers“ zu lösen.

Die Methoden der Beobachtung, der ganzheitlichen Wahrnehmung, Rückmeldegespräche und Gruppendiskussion bekamen im Zusammenhang mit dem Lernziel- und Reflexionsbogen eine zentrale Bedeutung. (Vor-)urteile gegenüber Azubis, der Ausbildungsleitung, der Allgemeinbildung, usw. wurden durch diese Instrumente überdacht und die eigene Urteilsfähigkeit geschult. In Verbindung mit der Einführung des neuen Beurteilungssystems war die begleitende Vermittlung und Auseinandersetzung mit Theorien und Methoden zur Prozessgestaltung, dem universalen Vernunftkonzept, der intrinsischen Motivation, dem ethischen Individualismus, der ästhetischen Weltsicht und der dialogischen Begegnung eine wesentliche Voraussetzung für die Akzeptanzsteigerung im Kollegium.

Während der Pilotphase fanden Gruppengespräche mit den Mitarbeitern der einzelnen gewerblich-technischen Ausbildungsgruppen statt.

Prozessbegleitung und Arbeitsmaterial

Thematisch standen die Wahrnehmungen und Beschreibungen der Veränderungen der eigenen Rolle als Fachausbilder im Mittelpunkt des Interesses. Die arbeitsorganisatorische bzw. methodische Ausbildungsgestaltung orientierte sich an dem Grundsatz: „Weniger Übungsstücke - mehr Methode“. Während des gesamten Zeitraums führte ich neben den Gruppengesprächen auch Reflexionsgespräche zu der veränderten Ausbildungsgestaltung und der jeweils eigenen Rolle mit den einzelnen Fachausbildern.

Die Prozessbegleitung umfasste:

- Prozessbegleitung bei der Alltagsgestaltung und in Problemsituationen
- Lernphasen zu verschiedenen Themen, u. a. Wahrnehmen lernen, Ziele setzen, Übungen zu Projektplanung, -durchführung und -auswertung, Begegnung und Dialog
- Teilnehmende Beobachtungen während der Lernphasen
- Interviews zu den Lernprozessen und dem Lernerfolg mit einzelnen Azubis und Ausbildern
- GruppenReflexionen
- Auswertung von Lerntagebüchern

Von Oktober 1999 bis Juli 2003 fanden regelmäßige Gespräche zwischen der Ausbildungs- und Personalleitung und mir statt. Inhaltlich standen die Erörterungen von möglichen Konsequenzen für die Organisationsstruktur durch die Einführung des veränderten Beurteilungssystems im Mittelpunkt. Folgende Fragen kamen auf: Inwieweit wollen wir als Führungskräfte die Veränderungen der Organisationsstruktur in der Berufsbildung Voith? Können wir uns als Führungskräfte in die möglichen veränderten Situationen einfühlen und einfügen? Wie sehen wir als Führungskräfte die zukünftige Rolle des Fachausbilders?

Es entstanden dabei folgende schriftlichen Arbeitshilfen:

1. Arbeitsblatt zur Rolle des Ausbilders als Lernbegleiter
2. Beobachtungsbogen
3. Arbeitsblätter zur Pädagogischen Qualifizierung als Fachausbilder
4. Arbeitsblatt "Bildung ("Erziehung") in der Ausbildung?"
5. Arbeitsblatt zur Evaluation, bzw. Auswertung von Arbeitsprozessen

Methoden

Durch die Einführung des Lernziel- und Reflexionsbogens rückten folgende Methoden der Ausbildungsgestaltung in den Vordergrund:

- Prozessorientierte Gruppen- und Projektarbeit
- Visualisierung von Arbeitsprozessen
- Ziel- und Reflexionsgespräche
- Gruppenübergreifende Lernangebote

5. Phase: Ausbildungsphilosophie und Leitbild

Die Leitlinien wurden im Rahmen der Meetings erarbeitet und gelten seit Januar 2000. Die gemeinsame Beschäftigung mit der Voith-Ausbildungsphilosophie und deren Erneuerung setzte einen Bewusstseinsprozess in Gang. Die Gruppe diskutierte mögliche Zukunftsbilder und gab sich mit dem Ergebnis Antworten zum „warum“ des eigenen Handelns. Im Mittelpunkt des Interesses standen die Beschreibung der veränderten Erwartungen und Anforderungen an die Person des Fachausbilders und die Erläuterungen und Übungen zu den „neuen„ Methoden. Die Leitlinien wurden zweimal überarbeitet und gelten in der augenblicklichen Fassung seit September 2003.

Schriftliche Arbeitshilfen:

- Vorlagen „Entwicklung von Zukunftskonzepten“
- Thesenpapiere zu den gesellschaftspolitischen und jugendspezifischen Veränderungen an der Jahrtausendwende
- Gegenüberstellung von traditionellen Ausbildungs- und Unterweisungsprinzipien und Prinzipien einer lernenden Gemeinschaft

Leitbild der Berufsbildung (2003)

Unser Grundsatz:

Wir bereiten junge Menschen auf ihr Arbeitsleben vor und bieten Chancen für deren Zukunft. Zuverlässigkeit, Qualität und Innovationskraft ist für Voith Verpflichtung. Diese Werte sind daher der Maßstab unseres Handelns.

Unser Ziel ist die Ausbildung umfassend vorbereiteter Fachkräfte mit hoher Fachkompetenz und großer persönlicher Kompetenz. Sie garantieren Voith eine weiterhin hervorragende Qualität der Produkte und Dienstleistungen, verbunden mit hoher Innovationskraft und Rentabilität.

Fach- und Persönlichkeitsentwicklung:

Wir stehen für hervorragende fachliche Ausbildung und individuelle Persönlichkeitsentwicklung. Das Potenzial unserer Auszubildenden auszuschöpfen, jeden Einzelnen entsprechend seinen individuellen Möglichkeiten nach vorne zu bringen, ist unser erklärtes Ziel.

Zentrale Aufgaben dabei sind:

- Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen. Diese sind ausgerichtet an den Bedürfnissen der Kunden, am Stand der Technik sowie an den Vorgaben der Berufsbilder.
- Förderung von Kreativität und Gestaltungsfähigkeit.
- Training der Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit.
- Vermittlung von Methodenvielfalt.
- Vorbereitung auf die Anforderungen einer sich in immer kürzer werdenden Zyklen verändernden Arbeitswelt.

Soziale Lern- und Arbeitskultur:

Wir pflegen einen menschlichen Umgang, der von Vertrauen, Teamgeist, Kollegialität und Loyalität geprägt ist. Die Berufsausbildung sehen wir als einen sich permanent wandelnden Prozess mit Kunden, Auszubildenden und Ausbildern als Beteiligten. Dazu gehört eine Ausbildung im Dialog. Wir besprechen Lernziele mit unseren Auszubildenden und reflektieren gemeinsam mit ihnen den Lernerfolg. Der Lernziel- und Reflexionsbogen ist dabei das Werkzeug, den hohen Zielen der individuellen Entwicklung gerecht zu werden. (Heidenheim, 1. Oktober 2003)

9.4.7 Lernende Gemeinschaft und Zusammenarbeit

9.4.7.1 Ziele und Praxisbeispiele

Wir leben in einer Wirtschaftskultur, die sich v. a. am Effizienzgedanken orientiert. Da es auf der individuellen Ebene keine Normen mehr gibt, hat der Mensch die Freiheit zur Lebensgestaltung ohne Vorschriften. Über einen ästhetischen Zugang, der durch eine entsprechend offene „innere Haltung“ geprägt ist, kann jede Organisation der Wirtschaftswelt die schöpferischen Kräfte des Menschen nutzen, um über gegenseitige Wahrnehmung den Dialog zwischen den Individuen zu ermöglichen und sie zu Mit-Gestaltern ihrer Lebenswelt werden lassen. Durch den Dialog stehen die Mitarbeiter vor Herausforderungen, an denen sie innerlich wachsen können und spezifisch menschliche Fähigkeiten entwickeln können. Über unternehmensgerechte Bewusstseinsverfahren steigert sich der Integrationsgrad der einzelnen Gruppen, bzw. der Menschen in der Berufsbildung und die formalen Informations- und Kommunikationsstrukturen öffnen sich zu einem produktiven Kommunikationsklima. Der kreative und motivierte Mitarbeiter ist nach diesem Verständnis der Dynamikfaktor der Organisation Berufsbildung Voith.

Exemplarische Beschreibung einer GruppenReflexion von Auszubildenden zu ihrem Ausbildungsalltag vom Mai 2004. Diese Besprechungen in den einzelnen Berufsgruppen wurden fester Bestandteil des Ausbildungsgeschehens während der Entwicklungsphasen seit September 2003. Der Focus war auf die Rolle des Ausbilders und die angewandten Lernwege gerichtet. An dem Prozess waren 20 Auszubildende zum Industriemechaniker im 2. Ausbildungsjahr, der Ausbildungsleiter und ich als Prozessbegleiter und Moderator beteiligt.

Ziele:

- (1) **Persönlichkeitsbildung der Auszubildenden und Entwicklung eines veränderten Rollenverständnisses und Selbstbildes als Fachausbilder**
- (2) **Förderung einer dialogischen Ausbildungsgestaltung**
- (3) **Steigerung der Leistungsergebnisse von Auszubildenden**

Wissenschaftliche Begleitung:

- (1) Teilnehmende Beobachtung
- (2) Leitfaden-Interviews und qualitativ-inhaltsanalytische
- (3) Schriftliche Zielvereinbarung
- (4) Einzel- und GruppenReflexionsgespräche
- (5) gegebenenfalls Vereinbarungen von Fördermaßnahmen

9.4.7.2 GruppenReflexion mit Auszubildenden (Praxisbeispiele)

(Exemplarische Darstellung der Auswertung mit 20 Azubis zum Industriemechaniker, 2. Ausbildungsjahr mit dem Ausbildungsleiter und mir als Moderator im Mai 2004, Dauer: etwa 4 Stunden):

9.4.7.2.1 Ziele

- Ausbildungsqualität steigern
- Offenheit für Probleme erreichen
- Umgang Ausbilder - Azubis verändern
- Motivation für Lernbereitschaft und Identität verbessern
- Freude für die Aufgabenstellungen entwickeln
- Inhaltsorientierte, zielorientierte und sinnvolle Aufgaben erarbeiten
- Verbesserung der persönlichen und methodischen Führung bzw. Begleitung des Ausbilders
- Gute Prüfungsergebnisse in Theorie und Praxis

9.4.7.2.2 Beschreibung der Wahrnehmungen

Was nahm/en ich/wir im Ausbildungsalltag wahr?

- schlechte Erklärungen von Arbeitsaufträgen
- wenig gemeinschaftliche Arbeit
- unnötige Arbeiten
- mangelnde Kooperation zwischen Ausbilder und Azubi
- eintönige Arbeit
- wenig Freude an der Arbeit
- wenig Reflexionen (anhand des Lernziel- und Reflexionsbogens)

Änderungsvorschläge bzw. -wünsche:

- qualifizierte und sachliche Erklärungen
- weniger Unterbrechungen (z. B. durch Ablenkung, Telefon)
- Praxisorientierte Unterweisungen
- Projektarbeit, Beteiligung von Azubis bei Auswahl der Themen
- keine Massenproduktionen
- keine Aufgaben, die Azubis im 2. Ausbildungsjahr unterfordern
- sinnvolle Aufgaben

- keine zusammenhängende Arbeitsplanung, sondern Einzelanweisungen
- selten Definition und Beschreibung von Lernzielen

9.4.7.2.3 Problembereiche

(1) Fachliche Lerninhalte

Anwendungsmodalitäten des Lernziel- und Reflexionsbogens (u. a. nur 3 Reflexionen seit Ausbildungsbeginn, unvollständige Durchführung, z. B. wurden Ausbildungsziele, -gang und -abschnitte nicht, bzw. wenig differenziert besprochen, Ausbildungsabschnitte waren nicht erkennbar, einzelne Ausbildungsinhalte des 2. Ausbildungsjahres wurden nicht vermittelt, z. B. Gewinde schneiden an Drehmaschinen.)

(2) Methoden

Unterweisungen waren unverständlich erläutert und nicht detailliert erläutert, bei Fragen bekamen wir häufig nur unvollständige Antworten, selten fanden Nachbesprechungen bei der Fertigung von Prüfstücken statt, z. B. bezüglich der Arbeitsplanung, keine Projektorientierung, keine Beteiligung der Auszubildenden bei Problemstellungen, Nichterkennen von Lerneffekten, z. B. strichen Azubis wochenlang Parkbänke, zu häufig wurden Massenproduktion ohne Lerneffizienz und Gesamtzusammenhang „angeordnet“, während Schulungs- und Lernphasen waren häufig unnötige Unterbrechungen, z. B. Wartezeiten durch telefonieren des Ausbilders, gleichzeitige Bearbeitung von mehreren Arbeitsaufgaben

(3) Person des Ausbilders

Azubis hatten Ängste mit dem Ausbilder persönliche Angelegenheiten zu besprechen, Ausbilder zeigte wenig Verständnis für Problemsituationen, sie gaben selten Unterstützung, es gab kein Lob, z. B. bei guten Ergebnissen oder sonstigen Arbeitsleistungen

9.4.7.2.4 Prozessplanung

Nach der Veranstaltung (Termin: Mai 2004, Dauer: etwa vier Stunden) mit der Gesamtgruppe wählten die Jugendlichen 3 Vertreter, die gemeinsam mit dem Ausbildungsleiter und einem Vertreter des Betriebsrates mit dem verantwortlichen Fachausbilder die Probleme besprachen.

Die Jugendlichen wurden von mir auf die Sitzung vorbereitet. Neben sprachlichen Übungen wurden die Grundlagen des Konfliktgesprächs anhand praktischer Beispiele erarbeitet und Präsentationstechniken theoretisch vermittelt und in Rollenspielen geübt. Ziel der Konfliktbearbeitung zwischen dem Fachausbilder und den Azubis war die Vereinbarungen von konkreten Handlungsschritten zur Veränderung der Situation.

9.4.8 Entwicklungsschritte des Förderlehrgangs Voith und Aufbau einer Privaten Sonderberufsfachschule und einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme

(Aus politischen Gründen wurde die seit 1972 bestehende Qualifizierungsmaßnahme für Jugendliche ohne Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz eingestellt. Seit September 2004 werden die benachteiligten Jugendlichen in der Privaten Sonderberufsfachschule Voith und der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme in Kooperation mit der Bundesagentur für Arbeit auf einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatzeife vorbereitet.)

9.4.8.1 Theorie 4 - Schriftliches Konzept und Preisschrift

- Konzept des Förderlehrgangs 1972 bis 2004. Die schriftliche Fassung entstand nach

der grundlegenden inhaltlichen Neuorientierung im Juli 2002.

- Preisschrift zur Verleihung des Innovationssonderpreises 2002 der Otto-Wolff-Stiftung, des Deutschen Industrie- und Handelskammertages und der Wirtschaftswoche mit dem Titel: „Entwicklungsbezogene und individuelle Förderung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf als Voraussetzung für eine Arbeitsplatz- und Ausbildungsreife“.

9.4.8.2 Wissenschaftliche Begleitung

- (1) Teilnehmende Beobachtung
- (2) Leitfaden-Interviews und qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung
- (3) Einzel- und GruppenReflexionsgespräche

9.4.8.3 Die Leitlinien

Die Ergebnisse der Veränderungen wurden im Lehrgangsjahr 2002/2003 in einer Pilotphase umgesetzt und nach einer gründlichen Reflexion der Erfahrungen von September 2003 bis Juli 2004 in der überarbeiteten Form angewandt (siehe beiliegende Broschüre). Nach den politischen und organisatorischen Umstrukturierungen schuf die Personalleitung des Voith-Konzerns die Voraussetzungen, um ab September 2004 die sehr erfolgreiche Maßnahme in beschriebener Form weiterführen zu können.

Die Konzeption wurde qualitativ erneut überarbeitet und von dem gesamten Team (4 Fachausbilder und 6 Pädagogischen Mitarbeitern und Lehrern) in 20 Konferenzen und einer eintägigen Klausurtagung von Mai bis August 2004 erarbeitet: Die Gruppe orientierte sich konsequent an der Problemstellung:

Wie können wir als Berufsbildung Voith auch weiterhin die sozialpolitische Aufgabe erfüllen und rund 60 Jugendliche mit besonderem Förderbedarf zur Berufs- und Arbeitsplatzeife führen, ihnen eine Lebensperspektive geben und möglichst vielen den Hauptschulabschluss ermöglichen?

Die Jugendlichen gelten in der Regel als lernbehinderte und verhaltensauffällige Jugendliche, die nach dem Ende ihrer Schulzeit, meist aus Förderschulen, zu uns kommen. Mein besonderes Interesse als Prozessbegleiter war auf die Erfassung und Beschreibung von notwendigen Fähigkeiten als Voraussetzung für die dialogische Zusammenarbeit gerichtet.

Methodisch orientierte sich das Team bei der konzeptionellen Arbeit an folgenden Arbeitsschritten:

1. Geistige Phase, bzw. Ideenphase mit Zielorientierung - 2. Leitbildgestaltung - 3. Modellbeschreibung einer Organisation - 4. Benennung der Konzeptionellen Konsequenzen - 5. Umsetzungsplanung mit Blick auf die tatsächlichen Begebenheiten - 6. Personalbesetzung.

Leitlinien der Hanns Voith-SonderBerufsFachSchule und der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme

1. Grundsätze

- Wir garantieren eine hervorragende Bildungsqualität im Sinne der Voith-Berufsbildung.
- Wir orientieren uns an den Grundgedanken Hanns Voiths und reagieren auf die jeweils gegenwärtigen inhaltlichen und methodischen Notwendigkeiten einer zeitgemäßen Berufsvorbereitung.
- Wir geben jungen Menschen Lebensorientierung und bereiten sie auf eine Berufsausbildung bzw. auf einen Arbeitsplatz vor und begleiten sie dabei.

2. Ziele

- Bildung der Jugendlichen zu gemeinschaftsfähigen Individuen
- Begleitung der Jugendlichen zur Lebenstüchtigkeit
- Förderung der Mündigkeit, Urteilsfähigkeit und Kreativität durch Anregung von schöpferischen Prozessen
- Hervorragende fachliche Vorbereitung auf das zukünftige Berufsleben verbunden mit der Entwicklung der sozialen Fähigkeiten (Schlüsselqualifikationen) und der umfassenden Qualifizierung der Basiskompetenzen Rechnen, Deutsch und Computeranwendung
- Leistungsorientierte Vorbereitung auf die Hauptschulabschlussprüfung
- Führung der Jugendlichen bei der Umsetzung eigener Ziele und Training der Fähigkeiten des Selbstlernens

3. Curriculum und Soziale Lern- und Arbeitskultur

- Wir arbeiten mit einem offenen Curriculum
- Wir vereinbaren individuelle Ziele und reflektieren die Lernprozesse im Dialog
- Wir fördern soziale Begegnungen

4. Inhalte

- Allgemeinbildende Fachbereiche (u. a. Deutsch, Mathematik, Wirtschaftskunde, Gemeinschaftskunde) als am Denken orientierte Angebote
- Künstlerischer Unterricht (u. a. Malen, Modellieren, Schnitzen, Theater spielen) als am Fühlen orientierte Angebote
- Handwerkliche Tätigkeiten (u. a. Sport, Holz, Metall, Dienstleistungen, Gartengestaltung) als am Handeln orientierte Angebote

5. Methoden

- Gruppen- und Projektorientierung
- Gruppenübergreifende Aufgabenstellungen und Zusammenarbeit
- Team-teaching

6. Reflexion und Individueller Förderplan

Der individuelle Förderplan bildet die Grundlage für die Begleitung der persönlichen und berufsvorbereitenden Entwicklung. Die einzelnen Lernabschnitte werden mit den Jugendlichen reflektiert. Zur Vorbereitung der Gespräche beschreiben die Ausbilder und Lehrer die Wahrnehmungen zu den jugendlichen Persönlichkeiten. Als Ergebnisse der Reflexionsprozesse werden die Zeugnisse erstellt.

7. Das Team

Wir Mitarbeiter orientieren uns bei unserer Tätigkeit am Prinzip des Dialogs, wodurch die persönlichen Begegnungen zwischen Schülern und Ausbildern bzw. Lehrern und von Mitarbeitern untereinander angestrebt wird. Die Organisation des Schulalltags wird gemeinschaftlich in den Pädagogischen Konferenzen erarbeitet.

9.4.8.4 Auswertung von 10 Einzelinterviews und 4 Gruppengesprächen (Thema: Persönlichkeitsprofil als Voraussetzung für eine dialogische Zusammenarbeit)

Nach den Beschreibungen der persönlichen, teamorientierten und methodischen Entwicklungen wurden in den Gruppengesprächen Kategorien gebildet und die individuellen Ergebnisse eingearbeitet. Damit sich die Kollegen vorbereiten konnten, legte ich ihnen die Fragen einen Tag vor den Interviewterminen vor. Die Einzelgespräche dauerten zwischen 60 und 90 Minuten und die Gruppensitzungen jeweils 120 Minuten.

Ziel war die Erfassung der persönlichen, methodischen und fachlichen Merkmale, die sich bei den Mitarbeitern des Förderlehrgangs Voith während der 5jährigen dialogischen Zusammenarbeit besonders entwickelt hatten und die als Voraussetzung für eine teamorientierte dialogische Arbeitsweise angesehen werden.

Nach den Beschreibungen der Teammitglieder zu den offenen Fragestellungen wurden die Beschreibungen gemeinsam ausgewertet und folgende Merkmale definiert.

Persönlichkeitsmerkmale:

- hohes Maß an Kritikfähigkeit, **7 Nennungen**
- ausgeprägte Motivation für die Arbeit, **9 Nennungen**
- Erleben von Sinn in der Tätigkeit (geistige innere Haltung), **8 Nennungen**
- Erfolge teilen können, **7 Nennungen**
- Ständige eigene Entwicklung und Verbesserung des Selbstbewusstseins, **6 Nennungen**
- Menschheitsbewusstsein, **3 Nennungen**
- Begeisterungsfähigkeit und Offenheit für Neues bzw. Unbekanntes, **7 Nennungen**
- Annahme der Herausforderungen zur Mitgestaltung der eigenen Lebenswelt, **7 Nennungen**
- Reflektieren der Dialog- und Begegnungsfähigkeit, **6 Nennungen**
- Ausbildung der Lernbereitschaft (Weltoffenheit), **8 Nennungen**
- Wahrnehmungsfähigkeit, **9 Nennungen**
- Pflegen einer ehrlichen Toleranz gegenüber Kollegen und Jugendlichen, **5 Nennungen**
- Flexibilität und geistige Lockerheit, **8 Nennungen**
- Vertreten und leben ethischer Werte (geistig-moralische Klarheit), **10 Nennungen**
- Streben nach Idealen, **5 Nennungen**
- Vorleben von Vertrauen und Verlässlichkeit, **9 Nennungen**
- Erkennen von Grenzen der Belastbarkeit, **7 Nennungen**
- Humor, „über sich selbst lachen können,,“, **7 Nennung**
- regelmäßige sportliche Betätigung, **5 Nennungen**
- Beziehungsfähigkeit, **6 Nennungen**
- Liebesfähigkeit, **8 Nennungen**
- Streben nach persönlicher Freiheit, **5 Nennungen**
- Lebensfreude, **4 Nennungen**

Berufsspezifisch-fachliche Merkmale:

- gesellschaftspolitisches Interesse (Verantwortungsfähigkeit), **5 Nennungen**
- Sozialität und Offenheit für die Arbeit im Team, **6 Nennungen**
- gute Allgemeinbildung, bzw. umfassendes Orientierungswissen, **9 Nennungen**
- hervorragende fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, **8 Nennungen**
- künstlerische Interessen, **8 Nennungen**
- Interesse am Verstehen der Errungenschaften der modernen Naturwissenschaften, **2 Nennungen**
- Konfliktfähigkeit, **5 Nennungen**

Methodische Merkmale:

- zusammen arbeiten können, **7 Nennungen**
- Sozialität und Offenheit für die Arbeit im Team, **6 Nennungen**
- hervorragende fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, **8 Nennungen**
- methodisch vielfältige Fähigkeiten, u. a. Team-teaching, **6 Nennungen** (genannt wurden u. a. Fähigkeiten der Gesprächsführung, Planungssicherheit bei Projekten, Beherrschen von Präsentations- und Visualisierungstechniken)
- Fehler zulassen, **6 Nennungen**
- Lernen und einsetzen von kreativen Arbeitsmethoden (u. a. Gruppen- und Projektorientierung),
- künstlerische Interessen, **8 Nennungen**
- ausgeprägte rhetorisch-sprachliche Fähigkeiten, **7 Nennungen**
- Therapeutisch-heilpädagogische Kenntnisse, **4 Nennungen**

9.4.9 Auswertung der einjährigen Vorbereitungszeit auf die Zusatzprüfung zur Erlangung eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsstandes

Im Juli 2003 schafften 14 Teilnehmer des Förderlehrgangs Voith nach einer einjährigen Vorbereitungszeit die Zusatzprüfung (25 % der Gesamtteilnehmer). Mein besonderes Interesse galt den Fragestellungen: Unterschied sich die Form der Zusammenarbeit mit

den Fachausbildern und Lehrkräften im Förderlehrgang Voith während der Vorbereitungszeit von Erfahrungen mit Lehrern früherer Bildungseinrichtungen? War ein Zusammenhang der Lernergebnisse und den persönlichen Entwicklungen der Jugendlichen und den Personen der Lehrkräfte erkennbar? Von September 2002 bis Juli 2003 begleitete ich die 14 Teilnehmer auf ihrem Weg bis zu den Prüfungen. Die Gruppe wurde über die Beobachtungen und Erfahrungen des gemeinsamen Lernalltags vom Mitarbeiterteam ausgewählt (Die Kriterien waren: Wahrnehmungen und Erfahrungen aus dem Lernalltag, persönliche Motivation und Lernbereitschaft des Jugendlichen, Persönliche Stabilität und Entwicklungsfähigkeit und die Einschätzung der bisherigen Lern- bzw. Verhaltensschwierigkeiten).

Von September und Dezember 2002 fanden Zielgespräche mit jedem einzelnen Jugendlichen statt. Dabei formulierten die Teilnehmer jeweils Teilziele. Während des gesamten Zeitraumes (September 2002 bis Juli 2003) fanden wöchentliche Einzelgespräche (ca. 15 Minuten) und GruppenReflexionen (60 Minuten) statt. Die Reflexionsgespräche orientierten sich an den selbst gewählten Zielen der Jugendlichen und standen im Mittelpunkt der Lernbegleitung.

9.4.9.1 Theorie 5 - Subjektwissenschaftlicher Forschungsansatz

Wie meine Arbeit offen legt orientiert sich die Arbeitswelt nicht an einem Menschenbild, das von der Idee des autonomen, freien und handlungsfähigen Individuums getragen wird. Im Gegenteil, sie lässt dem Einzelnen wenig Spielräume zur Selbstbestimmung. Dem entgegen steht das von mir vertretene Menschenbild der humanistischen Psychologie, das Erb folgendermaßen umschreibt: „Die Humanistische Psychologie (u. a. Fromm) hat ein Menschenbild geprägt, das von den klassischen positiven Selbstbildern des autonomen, handlungsfähigen Menschen ausgeht: der Mensch als bewusstes, intentionales, im kulturellen Kontext existierendes Wesen, das durch Wahlfreiheit, Entscheidungskraft, lebenslange Entwicklung usw. Gekennzeichnet ist“, (Erb, 1997, S. 188).

Meine Arbeit verfolgt einen subjektwissenschaftlichen Ansatz, indem sie die Fachausbilder, Auszubildenden und die Teilnehmer des Förderlehrgangs Voith an der Forschung beteiligt. Mir geht es um die Erfassung der unmittelbaren Erfahrungen der Einzelnen im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen. Bei den Jugendlichen, die sich auf die Zusatzprüfung vorbereiteten, ging es um die Erweiterung der Entwicklungsmöglichkeiten jedes Einzelnen und um die Bewusstmachung und dem Ausräumen von Entwicklungsbehinderungen.

9.4.9.2 Ist-Stand (September 2002)

- Schaffung von Bedingungen für Entwicklungs- und Fördermöglichkeiten und die Überwindung von bisherigen Hemmnissen
- Subjektive Beschreibung der eigenen Alltags- und Lebenswelten (differenzierte Wahrnehmung des Alltags)
- Vertrauen zur Umwelt vor der Zeit im Förderlehrgang Voith
- Soziale Interaktionen, Soziales Umfeld
- Kulturelle Rahmenbedingungen
- Schichtspezifische Einflüsse
- Soziale Umwelt
- Persönliche Autonomie
- Lernverhalten, Lernmethoden, Lernklima
- Aktivität
- Selbstbeschreibung und Selbsteinschätzung
- Persönlichkeitsmerkmale
- Lernleistungen
- Schlüsselerlebnisse und Einflussfaktoren

9.4.9.3 Ziele, Vereinbarungen und Beobachtungskriterien

Ziele:

- Förderung der Persönlichkeiten
- Vermittlung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen zum Erreichen eines Ausbildungs- oder Arbeitsplatzes
- Vorbereitung auf die Zusatzprüfung, (die Lernenden müssen bei den Lernaktivitäten so betreut werden, dass sie die im Curriculum beschriebenen Fertigkeiten und Kenntnisse erwerben können)

Vereinbarungen mit den Jugendlichen

- wöchentliche Reflexionsgespräche
- Lerntagebücher

Vereinbarungen der Kollegen

- Zielgerichtete Lernsituationen schaffen
- Bedingungen anstreben, die persönliche Offenheit und Lernbereitschaft fördern
- Räumliche Gegebenheiten und Arbeitshilfen an der Aufgabe orientieren
- Inhaltliche Ebene erfassen
- Vermittlungsebene, d. h. den Lernstoff didaktisch-methodisch strukturieren
- Persönliche und pädagogische Einflussfaktoren und Fähigkeiten einsetzen
- Positive Einflüsse durch die Soziale Umwelt in die Lernprozesse einbeziehen
- Motivation fördern

Beobachtungskriterien zur Entwicklungsbeschreibung des Einzelnen durch die Lernbegleiter

- Individuelle Merkmale (Persönlichkeitsmerkmale)
- Aktivität, selbstständiges und selbst organisiertes Lernen
- Offenheit und Flexibilität
- Kreativität
- Kommunikation und Dialog
- Lerninhalt
- Lernfähigkeiten
- Lernmethoden (Auswirkungen einzelner Maßnahmen und Methoden)
- Soziale Interaktion
- Hemmnisse
- Motivation
- Zusammenarbeit - Gruppe - Team (Beziehungsebene)
- Einflüsse aus der Sozialen Umwelt
- Schlüsselerlebnisse (Einflussfaktoren)
- Person des Lernbegleiters

9.4.9.4 Reflexionsgespräche

Bei den wöchentlichen Reflexionsgesprächen orientierte ich mich mit folgenden Fragen an den Zielen der Teilnehmer: Beschreibe deine vergangene Woche? Hast du deine Ziele erreicht? Gab es Veränderungen im persönlichen Lebensbereich? Wie siehst du dein Lernverhalten? Welche äußeren persönlichen Einflüsse gab es, z. B. durch einen Lernbegleiter, durch deine Eltern oder Freunde? Haben sich aus einzelnen Wünschen konkrete Ziele entwickelt? Wie verbringst du deine Zeit außerhalb des Lehrgangs? Was nimmst du dir für die kommende Woche vor? Welche Unterstützung wünschst du dir zum Erreichen deiner Ziele? Wie hast du den Alltag des Förderlehrgangs Voith im Vergleich zu deiner früheren Schulzeit erlebt?

9.4.9.5 Auswertung (Juli 2003)

Teilnehmerzahl: 14

9.4.9.5.1 Ziele der Teilnehmer

Chancen auf Zukunft

12

Voraussetzung für Ausbildung ist Hauptschulabschluss	4
Selbstwertgefühl	11
Freunde	8
Ausbildungsplatz bei Voith	3
Sonstige: "will es Freunden, bzw. Eltern zeigen, dass ich auch etwas kann" (siehe Selbstwertgefühl)	4
Abschlussprüfung bestanden:	14
Männlich:	6
Weiblich:	8
Altersdurchschnitt (Jahrgänge 1986/87)	16
Vollausbildung seit September 2003 (Bäcker, Gas-Wasser-Installateur, Fachverkäuferin)	4
Ausbildung als Konstruktionsmechaniker bei Voith	3
Ausbildung als Industriemechaniker bei Voith	1

9.4.9.5.2 Strukturelle, methodische und soziale Erfolgskriterien

- Person des Lernbegleiters	14
- Projektorientierung, Mitverantwortung, offene Themen, Verbindung von „arbeiten“ und „lernen“ (z. B. das fach- und gruppenübergreifende Projekt Terrassenbau)	8
- Betreuungssituation und Reflexionsgespräche	9
- Soziale Struktur - Zusammenhalt	11
- Organisationsstruktur, "Wir wurden ernst genommen,"	9
- Fördermaßnahmen („nie allein gelassen“, freiwilliger Zusatzunterricht)	11
- Eigene Motivation	8

9.4.9.5.3 Die Person des Lernbegleiters

- Person des Lernbegleiters	14
- Offenheit und ehrliche Konsequenz („gemeinsam erarbeitete und formulierte Regeln“)	12
- Vertrauensverhältnis	14
- Partnerschaftliches Tun und gemeinschaftliches Lernen („offene und praktische Aufgabenstellungen“)	13
- Identifikation mit unseren Zielen („Lernbegleiter hatte gleiche Ziele wie wir“)	14
- Wertschätzung ("Lernbegleiter traute uns etwas zu")	12

9.4.9.5.4 Zusammenarbeit und Lernatmosphäre im Förderlehrgang Voith

Die folgenden Ausführungen fassen die Äußerungen der Teilnehmer über ihre Erfahrungen während der Vorbereitungszeit auf die Zusatzprüfung im Förderlehrgang Voith zusammen:

Kategorie 1: Persönlichkeit und Kontakt

- **Orientierung**, z. B. „Die Zielgespräche halfen mir meine Umgebung zu verstehen, ich konnte mich nicht mehr selbst anlügen, ich lernte zu meinem Wort zu stehen“.
- **Ehrlichkeit**, z. B. „... bekam ich Rückmeldung, was ich in Mathematik und Deutsch kann und wo ich Schwächen habe“, ... „wenn ich meine Hausaufgabe nicht hatte, wurde ich nicht gestraft, sondern wir vereinbarten ein weiteres Vorgehen“, ... „du machst es bis morgen und wir korrigieren es gemeinsam nach der Arbeitszeit“.
- **Vertrauen**, z. B. „... redeten wir nicht nur über Lerninhalte, sondern auch über uns als Menschen, ich habe das Gefühl der Lehrer mag mich und hält mich nicht für dumm“, -

- „wir lernten gemeinsam, das machte Spaß“ ..., „... auch außerhalb der Arbeitszeit“.
- **Ernsthaftigkeit**, z. B. „... in den Zielgesprächen spürte ich, dass wir nicht allein gelassen wurde, der Lehrer nahm uns alle ernst“.
 - **Spaß**, z. B. „... manchmal hatte ich keine Lust auf Rechnen, wenn ich dann im Unterricht war machte es so Spaß, dass ich nicht auf die Uhr schaute“.
 - **Interesse**, z. B. „... wir hatten das Dreisatzrechnen schon 20 Mal besprochen und ich durfte trotzdem wieder fragen“.
 - **Regeln**, z. B. „... wir trafen Regeln und Absprachen gemeinsam mit dem Lehrer und die galten für beide Seiten“.
 - **Freude**, z. B. „wenn ich eine gute Hausaufgabe ablieferte oder im Test zeigte, dass ich die Aufgaben konnte, freute sich der Lehrer mit mir“.
 - **Angst**, z. B. „... im Laufe der Zeit hatte ich die Angst vor dem Versagen total vergessen, jetzt glaube ich an den Abschluss ...“.
 - **Konsequenz**, z. B. „... wenn ich die Hausaufgabe nicht hatte oder zu spät kam, wurde ich beachtet und wir überlegten gemeinsam wie es weiter gehen sollte...“.

Kategorie 2: Motivation und Methoden

- **Unterstützung**, z. B. „... meine Eltern wurden regelmäßig informiert und ich war jedesmal bei Gesprächen dabei“, ... der Lehrer kümmerte sich um alle in der Gruppe, nicht nur um Einzelne...“.
- **Noten**, z. B. „... Gott sei Dank gibt es keine Noten und trotzdem weiß ich genau was ich kann und was nicht ...“.
- **Lernen zu Lernen**, z. B. „... lernte uns der Lehrer, wie wir lernen sollten und wie unser Arbeitsplatz zu Hause gestaltet sein sollte und wie viel Zeit für die Schule wir in unserem Tageslauf einplanen sollten ...“.
- **Selbstständigkeit**, z. B. „... bei dem Terrassenbau durften wir soviel selbst entscheiden und das wurde dann auch so gemacht, da habe ich gemerkt, dass ich etwas kann ...“.
- **Mut**, z. B. „ ... ich habe gemerkt, dass der Lehrer immer darüber gesprochen hat was ich alles konnte und selten darüber was ich nicht konnte ...“.
- **Förderung**, z. B. „... der Lehrer sagte mir immer wieder was ich kann, da hab ich mich angestrengt“.
- **Sympathie**, z. B. „ ... der Ausbilder verhielt sich wie ein Freund, ich hatte das Gefühl der mag mich, gerade deshalb hab ich mich angestrengt ...“.

Kategorie 3: Sprache und Kultur

- **Sprachfähigkeit**, z. B. „... hier lernte ich endlich die deutsche Sprache verstehen“, „... es war so toll, dass wir so viel über die Kulturen der einzelnen Jugendlichen sprachen und uns dadurch gegenseitig kennen lernten ...“, „ ... dadurch verstanden wir die Probleme voneinander besser ...“.

Kategorie 4: Gemeinschaft

- **Zusammenarbeit**, z. B. „... bildete der Lehrer kleine Lerngruppen, in denen die Besseren den anderen halfen und er (der Lehrer) korrigierte die Ergebnisse...“, „... wir wurden eine tolle Gemeinschaft ...“, „... wir waren richtige Freunde mit einem gemeinsamen Ziel ...“, „... ich komme so gerne hierher ...“.

Kategorie 5: Fachlichkeit

- **Inhalt**, z. B. „... ich fand es gut, dass wir nicht lernen müssen was der Lehrer sagt, ...“, „... er hat uns beigebracht, was wir nicht konnten ... und für unsere Zukunft brauchen ...“.
- **Fähigkeiten**, z. B. „ ... wir konnten den Lehrer alles fragen, ... was er selbst nicht wusste, lernte er es und dann redeten wir darüber ...“.
- **Fehler machen**, z. B. „ ... beim Terrassenbau konnten wir Ideen ausprobieren ...“, „... wenn etwas nicht funktionierte, haben wir es besprochen und verändert ...“.

9.4.9.5.5 Zusammenarbeit und Lernatmosphäre während der Schulzeit

Die folgenden Ausführungen fassen die Äußerungen der Teilnehmer über ihre Erfahrungen während der Schulzeit zusammen.

Kategorie 1: Persönlichkeit und Kontakt

- **Orientierung**, z. B. „... der Lehrer und die Eltern sagten mir was ich tun muss“, „... ich selbst sah wenig Sinn in der Schule ...“, „... ich verstand gar nicht, was die Erwachsenen von mir wollten“, „... ich hatte keine Ziele ...“, „... als Förderschüler bist du doch als doof abgestempelt ...“.
- **Ehrlichkeit**, z. B. „... so wie ich es machte war es allen recht ...“, „...die Lehrer schimpften über mein Verhalten ...“, „... aber ich wusste gar nicht warum“.
- **Vertrauen**, z. B. „... die Lehrer waren alle nett ...“, „... wir machten auch schöne Sachen zusammen ...“, „... aber sie verstanden mich doch gar nicht ...“, „... meine Eltern unterstützten mich nicht ...“.
- **Ernsthaftigkeit**, z. B. „... jetzt habe ich das Gefühl, in der Förderschule war es wie im Kindergarten ...“, „... eigentlich traute mir doch niemand etwas zu ...“, „... lernen mussten wir nicht viel ...“, „... die Lehrerin erzählte Geschichten und wir schrieben die Tafel ab ...“, „... ich hatte oft Langeweile und schwänzte die Schule ...“.
- **Spaß**, z. B. „... wir machten viele Spiele, die mich nicht interessierten ...“, „... die Ausflüge waren toll ...“.
- **Interesse**, z. B. „... an der Tafel rechneten und schrieben wir, aber die meisten verstanden nichts ...“, „... die nicht lernen wollten, wurden mehr oder weniger in Ruhe gelassen ...“, „... die Lehrerin meinte, ihr könnt es halt nicht besser ...“.
- **Regeln**, z. B. „... für jede Kleinigkeit wurde ich bestraft ...“, „... oder ich bekam eine Strafarbeit...“, „... wenn es meine Eltern erfuhren, verprügelte mich mein Vater ...“.
- **Freude**, z. B. „... es war so oft langweilig, weil wir immer das gleiche gemacht haben ...“.
- **Angst**, z. B. „... ich hatte Angst vor dem Ende der Schulzeit...“, „... ich wusste genau, dass mich als Förderschüler keiner einstellt...“.
- **Konsequenz**, z. B. „... die Strafarbeiten nahm ich nicht ernst ...“, „... die Lehrer konnten und wollten doch nichts ändern ...“.

Kategorie 2: Motivation und Methoden

- **Unterstützung**, z. B. „... meine Eltern kümmerten sich doch nicht um mich ...“, „... die meisten Lehrer waren doch selbst frustriert ...“.
- **Noten**, z. B. „... ich hatte zwar gute Noten, aber es waren auch sehr einfache Aufgaben, das wusste ich schon ...“, „... ich bekam immer schlechte Noten, das war mir mit der Zeit egal ...“.
- **Lernen zu Lernen**, z. B. „... ich machte Hausaufgaben immer bei laufendem Radio oder Fernseher ...“.
- **Selbstständigkeit**, z. B. „... wir machten schon kleine Projekte oder auch Gruppenarbeiten ...“, „... aber etwas entscheiden durften wir nicht ...“.
- **Mut**, z. B. „... wer nicht mitlernen wollte, musste das auch nicht ...“, „... das wichtigste war, dass wir nicht störten ...“.
- **Förderung**, z. B. „... die Lehrerin bemühte sich um uns, sie sagte auch häufig, dass sie auch nichts ändern könne ...“.
- **Sympathie**, z. B. „... ich war rasch als Abseiler abgestempelt ...“, „... die Lehrer machten Unterschiede ...“.

Kategorie 3: Sprache und Kultur

- **Sprachfähigkeit**, z. B. „... viele von uns Ausländern verstanden die Inhalte des Unterrichts gar nicht ...“, „... die einzelnen Nationalitäten bekämpften sich jeden Tag ...“.

Kategorie 4: Gemeinschaft

- **Zusammenarbeit**, z. B. „... wir hatten doch keine Lust zusammen etwas zu arbeiten ...“, „ ... da hatten wir doch Null Interesse ...“, „... ich wollte mich doch nur abseilen und möglichst nichts tun ...“.

Kategorie 5: Fachlichkeit

- **Inhalt**, z. B. „... ich verstand so wenig, da hatte ich doch keine Lust etwas zu lernen, ...“.
- **Fähigkeiten**, z. B. „... wir machten immer wieder dasselbe, das wurde langweilig mit der Zeit ...“.
- **Fehler machen**, z. B. „... wir konnten Fehler machen, das war doch egal ...“.

9.4.9.5.6 Nachbetreuung

3 Jugendliche aus der Gruppe werden seit September 2003 in der Berufsbildung Voith zu Konstruktionsmechanikern und 1 Jugendlicher zum Industriemechaniker ausgebildet. Ich halte engen Kontakt zu dem Fachausbilder und die Auszubildenden werden während ihrer Ausbildungszeit durch mich begleitet und besonders gefördert durch regelmäßige Reflexionsgespräche, durch Fördermaßnahmen, z. B. Zusatzunterricht, durch die Vorbereitung auf berufsspezifische Wettbewerbe (u. a. auf die Württembergische und Deutsche Meisterschaft im Schweißen).

9.4.9.5.7 Zusammenfassung

Die Äußerungen zu den Zielen bezogen sich durchgehend auf die Bereiche Persönlichkeit und Zukunft:

Persönlichkeit

- Zukunftschancen steigern
- Selbstwertgefühl verbessern
- Minderwertigkeitsgefühl überwinden
- Freunden und Eltern Leistungsfähigkeit „beweisen“
- Freunde gewinnen

Zukunft

- Hauptschulabschluss als Voraussetzung für berufliche Zukunft
- Ausbildungsplatz bei Voith
- Hauptschulabschluss als sozialer Aufstieg

In den wöchentlichen Gesprächen wurden gemeinsam mit den Jugendlichen Teilziele formuliert, ehe wir über die Erwartungen und Möglichkeiten der Eigenaktivität bei der Umsetzung diskutierten und zusammen den Lernweg planten. Um die Qualität der Vorbereitungszeit zu steigern erkannten wir über die Rückmeldungen der ersten Wochen, dass der Aufbau einer Kooperation mit der Gewerblichen Berufsschule Heidenheim eine wesentliche Voraussetzung für die Erreichung unserer Ziele war. Ab November 2002 wurde aus den Erfahrungen der ersten Wochen ein individueller Zusatzunterricht für Deutsch und Mathematik eingeführt, um den Jugendlichen persönliche Sicherheit, soziale Begleitung und methodische Unterstützung geben zu können. Durch die begleitete Beteiligung an den Planungen und der Gestaltung der Terrasse lernten die Teilnehmer des Förderlehrgangs Voith verschiedene Auszubildende kennen und bekamen direkte persönliche Rückmeldungen, soziale Orientierungen und inhaltliche Hilfestellungen. Die Einführung eines Lerntagebuches steigerte die Verbindlichkeit und half die Absprachen einzuhalten.

9.4.10 Projektbericht

Es werden aus der Vielzahl von Projekten des Zeitraums 2001 bis 2004 drei fachüber-

greifende Aktionen exemplarisch dargestellt. An diesen Beispielen werden die gemeinsamen und sich bedingenden Entwicklungen der Organisationsstrukturen, der Lerninhalte, der Methoden und die Veränderung des Rollenverständnisses als Fachausbilder besonders offensichtlich.

9.4.10.1 Projekt 1 - Gestaltung einer Gartenanlage mit Terrasse

Förderlehrgangs, die sich auf die Zusatzprüfung zum Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsstandes vorbereiteten).

Projektgruppe:

- Teilnehmer des Förderlehrgangs Voith
- Auszubildende des Fachbereichs Konstruktionsmechaniker, 2. Ausbildungsjahr
- Auszubildende des Fachbereichs Technisches Zeichnen, 2. Ausbildungsjahr

Zeitraum: Februar 2003 bis April 2004

Projektbeschreibung

Vor dem Schulgebäude gestaltete eine Gruppe Jugendlicher (14 Teilnehmer des Förderlehrgangs Voith) unter meiner Anleitung eine 70 Quadratmeter große Terrasse, die mit Pflastersteinen belegt wurde. Die angrenzenden Gartenflächen wurden mit heimischen und mediterranen Kräutern und Blumen bepflanzt. In der Planungsphase wurden mehrere Modelle erarbeitet, die den gemeinsam festgelegten und besprochenen Kriterien gerecht werden sollten (Harmonie in Form und Farbe mit den bestehenden Gebäuden, Budget, Arbeitsumfang und Zeitrahmen, Einklang des Materials mit der Pflanzung, Umsetzbarkeit ohne Maschinen). Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Gesteinsarten, der Pflanzenkunde und Gestaltungsgrundlagen waren eine notwendige Voraussetzung für die Erarbeitung von einzelnen Modellen. Es ergaben sich viele mathematische Problemstellungen, u. a. bei den Flächen- und Kostenberechnungen. Es bildeten sich Arbeitskooperationen und Lerngemeinschaften, die sich mit einzelnen Problemstellungen beschäftigten. In den täglichen Arbeitsbesprechungen wurden Ziele formuliert, Aufgaben verteilt, Arbeitsergebnisse reflektiert, Zuständigkeiten festgelegt und Entscheidungen getroffen. Für einzelne Arbeitsschritte wurden Fachleute in den Prozess einbezogen. So wurde die Gruppe bei der Auseinandersetzung mit den Grundlagen der Gestaltung von einem Landschaftsgärtner und der Lehrkraft des künstlerischen Unterrichts betreut.

Ziele

- Terrassenbau und Gartengestaltung für die Gemeinschaft der Berufsbildung Voith
- Auseinandersetzung mit Architektur und Gartengestaltung, Gesteinskunde, Pflanzenkunde und Materialkunde
- Gemeinschaft erleben und Verantwortung für eine Aufgabe übernehmen
- Körperlich arbeiten
- Mathematik- und Deutschkenntnisse verbessern
- Projekt- und Teamarbeit organisieren und Arbeitsprozesse visualisieren

Rolle der Fachausbilder und Lehrkräfte

Durch die offene Themenstellung in einem für die Jugendlichen fremden Arbeitsfeld (Gartenbau) war meine Aufgabe als Fachmann für Gartengestaltung und Lernbegleiter während des gesamten Prozesses zweigeteilt. Einerseits vermittelte ich handwerkliche Grundlagen und machte mit den Teilnehmern Übungen, um für sie elementare Gestaltungsprinzipien erlebbar zu machen, u. a. über den Bau von Modellen, Form- und Farbübungen und die jeweiligen Reflexionen.

Die Gestaltung und Organisation des Lernprozesses war das zweite Aufgabenfeld des Lernbegleiters, wozu die individuellen und gruppenorientierten Ziel- und Reflexionsphasen gehörten (Wer konnte Verantwortung übernehmen? Welche Rechenaufgaben fördern welchen Jugendlichen? Nach welchen Kriterien setzten sich die Kleingruppen zusammen?). Da mehrere Lehrer und Ausbilder in Teilabschnitten integriert waren, mussten neben den konstruktiven sachorientierten Auseinandersetzungen verbindliche Absprachen für die Umsetzungsphasen getroffen werden.

(Die Rückmeldungen der Teilnehmer des Förderlehrgangs Voith wurden in die Interviews eingearbeitet).

9.4.10.2 Projekt 2 - Sport- und Gesundheitstag 2003

Projektgruppe:

- Teilnehmer des Förderlehrgangs Voith
- Auszubildende des Fachbereichs Technisches Zeichnen

Zielgruppen:

Auszubildende der Fachbereiche Konstruktionsmechaniker, Industriemechaniker, Zerspanungsmechaniker, Technisches Zeichnen (jeweils das 2. Ausbildungsjahr)

Zeitraum: Januar 2003 bis Juli 2003

Projektbeschreibung

Der Sport- und Gesundheitstag wurde nach langer Tradition seit 1990 nicht mehr durchgeführt. Auf Initiative einiger Mitarbeiter des Förderlehrgangs Voith wurde der sportspezifische Aktionstag 2001 erstmals wieder angeboten. 2 Mitarbeiter übernahmen mit 14 Jugendliche des Förderlehrgangs Voith die Organisation, da sie ein hervorragendes Übungsfeld für das Berufsfeld Dienstleistungen erkannten. Die Sportlehrerin war in die Planungen des sportspezifischen Bereichs integriert. Gemeinsam wurde ein 14 Stationen Parcours ausgearbeitet, der aus Einzelbereichen der Leichtathletik und Geschicklichkeitsübungen bestand, u. a. mit den Disziplinen Hochsprung, Weitsprung, Ausdauerlauf, Torwandschießen, Korbwurf und Weitsprung. Die einzelnen Stationen wurden während der Veranstaltung von Fachausbildern der Berufsbildung Voith betreut. Die Voith Krankenkasse und der Voith-interne arbeitsmedizinische Dienst übernahmen jeweils eine Station, um mit den Jugendlichen einen sportmedizinischen Gesundheitscheck durchzuführen. An dem Aktionstag beteiligten sich rund 150 Auszubildende und 50 Teilnehmer des Förderlehrgangs Voith. 2002 wurde zusätzlich ein Volleyball- und Fußballturnier angeboten, das eine Gruppe Zerspanungsmechaniker mit mir organisierten und die Durchführung betreuten.

Im Jahre 2003 fand die Vorbereitungsphase gruppenübergreifend statt. In Begleitung von 3 Mitarbeitern bildete sich eine Projektgruppe mit 12 Jugendlichen des Förderlehrgangs Voith und 6 Auszubildende der Berufsgruppe Technisches Zeichnen (2. Ausbildungsjahr). Die Vorbereitungs- und Durchführungsphase dauerte von Januar 2003 bis zum Aktionstag. Während dieser Zeit fanden wöchentliche Projekttreffen statt. Nach der Veranstaltung wurde der Gruppenprozess in 3 Sitzungen reflektiert.

Zielformulierung der Projektgruppe:

- Sport- und Gesundheitstag als Begegnungsmöglichkeit für alle Jugendlichen und Mitarbeiter der Berufsbildung Voith vorbereiten
- Gemeinschaftserleben durch Gruppen- und Teamangebote in den Vordergrund stellen
- Offenheit und Toleranz fördern
- Das Projekt als Übungsfeld zur Gestaltung der kulturellen Umwelt im Ausbildungsalltag nutzen
- Identität, Motivation und Lernbereitschaft steigern
- Selbstorganisation der Projektgruppe

Aufgabenstellung

- (1) Vorbereitung und Gestaltung des Sport- und Gesundheitstages durch die Gruppe
 - Organisation des Geschicklichkeits- und Leichtathletik-Parcours
 - Geräte beschaffen, Auf- und Abbau
 - Planung der Betreuung der einzelnen Stationen
 - Planung und Einkauf der Getränke und Verpflegung, Betreuung der Theke
- (2) Vorbereitung und Gestaltung der Sportturniere am Nachmittag

- Einbeziehung aller Auszubildenden und Fachausbilder bei der Meinungsbildung und Vorplanung
- Organisation und Betreuung der Durchführung der Turniere (Volleyball, Fußball)
- Auf- und Abbau der Geräte

(3) Ausschreibung und Betreuung des (Teil-)Projekts: **Gestaltung und Fertigung von Preisen für die Einzel- und Mannschaftssieger des Sport- und Gesundheitstages zum Thema: Die Voith-Werte**

Es bildeten sich 15 Kleingruppen aus verschiedenen Berufsgruppen, die sich an der Ausschreibung beteiligten und Arbeiten fertigten. Sie hatten die Aufgabe jeweils fachspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten in einem künstlerischen Prozess auf das Werkstück zu übertragen. Die Auseinandersetzung mit der Voith-Philosophie und den Voith-Werten war eine wesentliche Voraussetzung der Ideen- und Modellphase, die im Rahmen des Künstlerischen Unterrichts stattfand. Nach einer Machbarkeitsanalyse mit den Fachausbildern konnten die Jugendlichen in den Werkstätten ihre Werke fertigen. Es fanden während der gesamten Projektzeit Besprechungen mit den Kleingruppen statt, in denen die Arbeitsprozesse reflektiert und methodische Fragen geklärt wurden.

Ideen- und Modellphase

In der Ideenphase wurden die vielfachen schriftlichen Vorlagen zu den Voith-Werten und der Voith-Philosophie von den Jugendlichen in Begriffe gefasst und dadurch gedanklich abstrahiert und in eine Bildersprache übertragen.

Engineered reliability stand für Verlässlichkeit, die Begriffe Pioniergeist, Zuverlässigkeit, Bewegung und Effizienz für die Proportion Aufwand - Ertrag, Kommunikation für ökonomische Gestaltung und direkte Informationswege, schlankes Management für Zeit sparen und für eigenverantwortlichen Einsatz von Arbeitsgruppen.

Excellence wurden die Begrifflichkeiten Qualität und Perfektion zugeordnet, Engineered reliability umschrieben die Jugendlichen mit Zuverlässigkeit und Esprit stand für das Erscheinungsbild, die Innovation und die Energie, die mit dem Schlagwort „am Puls der Zeit“ umschrieben wurde (Flip-Chart, Zerspanungsmechaniker, 2. Ausbildungsjahr, 25.02.2003)

Rolle der Projektleiter und Lernbegleiter

Die Lernbegleiter befanden sich während der gesamten Projektzeit in einem sozialen Prozess mit den Auszubildenden. Die offene Lernsituation erforderte ein hohes Maß an Kreativität, Flexibilität und methodische Fähigkeiten, um die Jugendlichen zu einem Ergebnis führen zu können. Die Reflexionen der Arbeitsprozesse erforderten besondere Wahrnehmungs- und Sprachfähigkeiten.

9.4.10.3 Projekt 3 - Persönlichkeitsbildung durch Theater

Seit 1999 führte ich theatralische Aktionen situations- und gruppenorientiert mit Auszubildenden verschiedener Berufsgruppen und Teilnehmern des Förderlehrgangs Voith durch. Dabei hatte ich das Ziel durch die Auseinandersetzung mit der jeweils eigenen Person die Motivation für ihre Aufgaben im Ausbildungsalltag zu steigern und ihnen zu Selbstvertrauen für die Lebensgestaltung zu verhelfen. Die Präsentation der Ergebnisse waren für mich sehr wichtig, da es eine weitere Chance für die Jugendlichen war, sich der Kritik zu stellen. So gehörten Aufführungen bei Firmenfesten, Verabschiedungen von Führungskräften, Weihnachtsfeiern und beim Festakt zum 30jährigen Jubiläum des Förderlehrgangs Voith zu den Höhepunkten der Öffentlichkeitsarbeit der Berufsbildung Voith. Exemplarisch beschreibe ich zwei Projekte näher:

1. Theatralische Bearbeitung des Themas: "Die Voith-Werte"

Projektgruppe:

- 3 Azubis verschiedener kaufmännischer Berufe
- 4 Azubis des Fachbereichs Technisches Zeichnen

Während eines einwöchigen Outdoor-Aufenthalts zum Ausbildungsbeginn im September 2003 beschäftigten sich die Teilnehmer mit der Aufgabenstellung. Ich führte begleitend zu der Inszenierung mit den Jugendlichen tägliche Übungseinheiten zur Schulung des Körperausdrucks, der Wahrnehmungsfähigkeit und der Sprachqualität durch.

Es entstand eine Revue mit dem Titel "Engineered reliability - eine Revue erobert die Welt". Die Geschichte, Texte und das Lied wurden in der Gruppe erarbeitet. Das Spiel dreht sich um die Konzerleitung (Regie), die mit ihren Produkten verstärkt den Weltmarkt erobern will und Menschen sucht, die für den Konzern „in die Welt ziehen wollen“ ... Zwei Personalmanager wurden beauftragt, um über Castings die „Künstler für die Show“, (Auszubildende als Mitarbeiter für die Zukunft) zu finden. Gesucht werden junge Artisten, die durch Qualität und perfektes Können das Vertrauen des Publikums (der Kunden) gewinnen können, die mit Enthusiasmus und Mut ihre Aufgaben angehen und die mit Enthusiasmus und Mut ihre Aufgaben angehen, die Esprit und Excellence verkörpern ...

Ziele

- Auseinandersetzung mit der Voith-Kultur, der eigenen Person und Lebenswelt und den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen der Gegenwart (Internationalisierung)
- Selbstsicherheit und Sprachfähigkeit steigern
- Fähigkeiten zur dialogischen Begegnung üben

2. Theatralische Auseinandersetzung zum Thema: "Unser Land heißt Welt"

Projektgruppe:

- 14 Teilnehmer des Förderlehrgangs Voith
- 4 Fachausbilder und Lehrkräfte

Die Gruppe erarbeitete ein eigenes Theaterstück zur Globalisierung und den täglich erlebbaren persönlichen Schwierigkeiten der Teilnehmern durch die gegenseitig verschiedenen kulturellen Lebensbetrachtungen. Die beteiligten Jugendlichen leben in deutschen, türkischen, albanischen, polnischen und russischen Sozial- und Lebensstrukturen, wodurch die Auseinandersetzung mit den jeweils eigenen Lebenswelten sehr ausgeprägt war. Der Gruppe wurde ausreichend Zeit gegeben, um die Möglichkeit für gemeinsame Gruppenerlebnisse zu haben. Die inhaltlich offene Aufgabenstellung wurde ergebnisorientiert geplant, was durch einen festen Aufführungstermin bestimmt wurde. Fragestellungen zu den verschiedenen Kulturen, Religionen und den aktuellen gesellschaftlichen und politischen Themen wurden in den Fachbereichen Kultur- und Sozialkunde und Deutsch aufgearbeitet.

Direkte Ziele

- Persönlichkeitsbildung und Förderung des Selbstvertrauens durch das Gemeinschaftserlebnis
- Problembewusstsein und Konfliktstrategien entwickeln
- Abbau von Vorurteilen
- Sprachfähigkeit fördern
- Vertrauen in eigene Fähigkeiten erleben
- Kritikfähigkeit steigern

Indirekte Ziele

- Selbstlernprozesse anregen und sich eigener Fähigkeiten bewusst werden
- Motivationssteigerung durch positive Erfahrungen in der Theatergruppe und durch Rückmeldungen von Zuschauern
- Vertrauen schaffen für die Aufgaben der eigenen Lebensbewältigung

9.4.11 Umfrage zur Verbesserung von Qualität und Image der Berufsbildung Voith

9.4.11.1 Schüler

siehe Anlage - Schüler_Fragebogen Auswertung

9.4.11.2 Fachausbilder und Lehrkräfte (gewerblich-technischer und kaufmännischer Bereich)

siehe Anlage – Auswertung Lehrer sowie Ausbilder_Fragebogen Auswertung

9.4.11.3 Auszubildende der Grund- und Fachbildung

siehe Anlage – Azubi_Fragebogen Auswertung

10. Visionen und radikale Anregungen für die Praxis der Berufs(aus)bildung

10.1 Veränderung des gegenwärtigen Menschenbildes - dem Bild vom unfreien Menschen im Wirtschaftsleben

In der Betriebswirtschaftslehre geht es um Fragen, nach welchen Kriterien und mit welchen Techniken ein Unternehmen zu führen sei, um Impulse die der Markt vorgibt umzusetzen. Diese Techniken wurden als Notwendigkeit und als Erfolgsrezept angesehen, bis in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts erkannt wurde, dass diese Rezepte nicht unbegrenzt den versprochenen Erfolg bescherten. (U. a. wurden die ökologische Grundlagen des Lebens gefährdet, die Zahl der Arbeitslosen stieg, trotz steigender volkswirtschaftlicher Wohlstandsindikatoren). (vgl. Weber, 1982, S. 489-540, Ulrich, 1993).

Gerade Ulrich kritisiert, dass die Kriterien für das Funktionieren der Wirtschaft ohne Beteiligung der Menschen erstellt werden, um deren lebensweltlichen Bedürfnisse es aber doch geht (Funktionszwänge stehen im Vordergrund). Das Menschenbild war getragen von dem Gedanken, dass sich die Menschen möglichst reibungslos in die Wirtschaft einfügen sollen. Eine Verflechtung der Lebenspraxis eines jeden Menschen mit seiner Arbeitswelt war undenkbar. Die Wirtschaftswissenschaft formuliert so genannte "objektive" Kriterien, die angeblich frei von Wertungen sind. Die Fragen drängen sich auf, ob nicht der Mensch es ist, der sich als Handelnder ständig darüber klar werden muss, welche Werte er für wen schaffen will (1) und welche humanitären Grundlagen die Unternehmensführung leiten (2)? (z. B. Wer formuliert Leitgedanken der Berufs(aus)bildung? Wie findet Reflexion statt? Wer ist an Entscheidungen beteiligt?)

Matthiesen stellt nach einer Analyse der Menschenbilder verschiedener betriebswirtschaftlicher Theorien fest, dass sie nach den Kriterien der philosophischen Anthropologie dem Menschen nicht gerecht werden können; demnach wird „der Mensch in seinen lebensweltlichen Bedürfnissen ignoriert“ (Matthiesen, 1995, S. 18).

Für Matthiesen geht es darum darzustellen, wie die instrumentelle, ökonomische Orientierung der herkömmlichen Betriebswirtschaftslehre durch eine am Menschen in seiner Lebenswelt orientierte abgelöst ist. Es geht um den Wandel, bzw. Wechsel „der prinzipiellen Leitidee von der instrumentellen Rationalität zur kommunikativen Rationalität“ (Matthiesen, 1995, S. 19).

Peter Ulrichs sozialökonomischer Ansatz geht ausdrücklich von einem der kommunikativen Rationalität verpflichteten Menschenbild aus (vgl. Ulrich, 1988). Die Reformierung des Menschenbildes im Sinne der kommunikativen Rationalität scheint vorgenommen, d. h. theoretisch bearbeitet. Wie steht es allerdings mit der Umsetzung in der Praxis von Unternehmen? Die Berufsbildung Voith hat seit 1999 eine konsequente Entwicklung in die Richtung genommen, dass die beteiligten Menschen (Auszubildende, Fachausbilder, Lehrkräfte, Ausbildungs- und Personalleitung) in die Umgestaltung der

Organisation eingebunden sind. (vgl. Ausführungen im Forschungsbericht).

Manche glauben, die Betriebswirtschaftslehre könne wertfrei von einem objektiven ökonomischen Standpunkt aus betrachtet werden, andere meinen das Ideal einer „Neuen Welt“ in der Konditionierung des Menschen an das ökonomische System zu finden und dritte sehen die Lösung des Problems der Industrie in der planvollen Intervention der Produzenten und Konsumenten, wodurch sich alles von selbst lösen würde. Doch fehlt all den Zugängen eine ganzheitliche Sicht des Menschen und der Gesellschaft. Die einen orientierten sich, so Polanyi, an der Idee eines ökonomischen Systems und forderten den Menschen und die Gesellschaft auf, sich dieser Idee unterzuordnen und anzupassen. Andere orientieren sich an einer ganzheitlichen Sicht des Menschen und der Gesellschaft und folgern daraus, dass das ökonomische System sich dem Menschen anzupassen habe. Es prallen die Aussagen und Theorien des objektivistischen Wissenschaftsverständnisses (Systemorientierung) auf den Gegenpart der Sozialökonomie, die sich am Menschen orientiert. Hier wird der Mensch in seiner Lebenswelt mit all seinen Wertungen zum Ausgangspunkt der Theorieentwicklung gewählt (vgl. Matthiesen, 1995, S. 25). „Dies bedeutet, dass die betroffenen Menschen dazu aufgefordert sind, unter Anstrengung ihrer Vernunft ihre Werte in den Prozess einer Rationalisierung der Wirtschaft einzubringen“ (Matthiesen, 1995, S. 25).

Das heißt, dass der Mensch nicht mehr einem Wirtschaftssystem anzupassen ist, welches vermeintlich objektiven Kriterien gehorchen will. „Vielmehr ist das System (nun) gemäß der Werte der betroffenen Menschen zu gestalten“ (Matthiesen, 1995, S. 25).

Die Moderne wollte den Menschen befähigen, sich aus den ihn umgebenden Zwängen zu emanzipieren. „Der Mensch sollte sich aus dem „Reich der Natur“ in das „Reich der Freiheit“ begeben können (Matthiesen, 1995, S. 27) (vgl. Kant, 1993c, S. 51ff). Habermas schlägt die kommunikative Rationalität als Leitidee für ein umfassendes Konzept einer gesellschaftlichen Rationalisierung vor. „(Der) Begriff kommunikativer Rationalität (geht) letztlich zurück (...) auf die zentrale Erfahrung der zwanglos einigenden, konsensstiftenden Kraft argumentativer Rede, in der verschiedene Teilnehmer ihre zunächst nur subjektiven Auffassungen überwinden und sich dank der Gemeinschaft vernünftig motivierter Überzeugungen gleichzeitig der Einheit der objektiven Welt und der Intersubjektivität ihres Lebenszusammenhangs vergewissern“ (Habermas, 1987a, S. 28, vgl. dazu auch die dort angegebene Literatur (Fußnote 17), v. a. die zum Begriff der Rationalität bei Wittgenstein, auf den sich Habermas bezieht). (Max Weber sieht die Aufgabe einer Erfahrungswissenschaft niemals darin, „bindende Normen und Ideale zu ermitteln, und daraus für die Praxis Rezepte (abzuleiten)“ (Weber, 1982, S. 149). Für ihn liegt der Sinn der Wertfreiheit darin, sich in einem ersten Schritt selbst die jeweils zugrundeliegenden Werte bewusst zu machen. Auf Wertungen als Ergebnis der Wissenschaft wird verzichtet. Die Forderung bezieht sich auf die Werttransparenz und die Offenlegung von Wertprämissen (vgl. Weber, 1982, S. 499 u. 512, Myrdal, 1971, S. 13f, 22f).

In der Verbindung der Gedanken von Habermas und Weber kann die Idee der Rationalisierung der Welt auch auf die Sphäre der Wertungen ausgedehnt werden und das Projekt die Befreiung „des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ durch den Gebrauch der Vernunft fortgesetzt werden (vgl. Kant, 1993c, S. 53).

Die Betriebswirtschaftslehre als praktische Wirklichkeitswissenschaft ist also vom Standpunkt des Menschen her als Teil der menschlichen Kultur zu entwickeln. Sie ist aufgefordert sich ein Bild vom Menschen zu machen für den die Theorie betrieben wird. Als Postulate gelten: (1) die Transparenz des Menschenbildes einer Theorie, (2) die Kritik des Menschenbildes und (3) die Begründung des Menschenbildes, d. h. das Menschenbild ist von vornherein vernünftig zu begründen und nicht einfach zu setzen.

Menschenbild als Orientierung in der Welt

„Der Mensch ist, um in der Welt zu überleben, faktisch aufgefordert, diese zu erkennen. (...) Ihm ist der unmittelbare Zugang zur dinglichen Welt versagt. Er ist stets darauf angewiesen, die Welt interpretierend, und das heißt wertend zu erkennen“ (Matthiesen, 1995, S. 35). Nach Piaget ist es jedem selbst anheim gestellt, seine Wirklichkeit sozusagen erst zu erfinden: „L`intelligence (...) organise le monde en s`organisant elle-

méme" (Piaget, 1937, S. 311). Seine Wahrnehmungen veranlassen den Menschen, sich seine Welt gemäß der Impulse, welche die Umwelt ihm vermittelt, selbst zu schaffen, zu konstruieren (vgl. Forster, 1981, S. 40). Dem Denken kommt die Aufgabe zu, die wahrgenommenen Bilder zu strukturieren und einzuordnen, um eine Orientierung für das Handeln zu schaffen. Die so gewonnenen Wertungen und Wertprämissen sind einem ständigen Wandel unterzogen, da sie sich aufgrund neuer Welt-Erkenntnisse verändern können. In diesem Prozess interagiert der Mensch ständig mit anderen Menschen, die ihm wichtige Impulse geben. Unterschiedliche "Weltinterpretationen" können entstehen. "Der (nach Frieden strebende) Mensch lernt seine Wahrnehmungen so zu strukturieren, dass Bilder entstehen, welche mit seinen gewerteten Wahrnehmungen und denen anderer Menschen in Einklang zu bringen sind" (Matthiesen, 1995, S. 36). "Bilder entstehen und stabilisieren sich also letztlich in Kommunikation" (Zur Rolle der Kommunikation bei der Schaffung menschlicher Wirklichkeit, vgl. Vaassen, 1994, 141ff). "Der Mensch befindet sich letztlich in einer notwendig immerwährenden Interaktion mit anderen Menschen oder zumindest mit sich selbst" (Matthiesen, 1995, S. 36).

„Das Menschenbild ist eine der grundlegenden Wertprämissen, die der Mensch, sich in der Welt orientierend, immer wieder setzt" (Matthiesen, 1995, S. 37). Die Wahrnehmung des Menschen prägt das Menschenbild und das Menschenbild prägt die Wahrnehmung des Menschen. Zudem bildet das Menschenbild den begrenzenden Rahmen des Möglichkeitsraumes, in dem konkrete Personen zukünftig als Menschen wahrgenommen werden können.

Die dargestellten Forderungen der Wirtschaft an die Nachwuchskräfte sind nur durch veränderte Unternehmens- bzw. Ausbildungskonzepte zu verwirklichen. Dabei darf man nicht dem Denkfehler unterliegen, „als Entscheidungsträger (z. B. Personalabteilung, Ausbildungsleitung, Management)“ ein Menschenbild schaffen zu können, das letztlich ausschließlich eine effizientere Unternehmensführung stützen soll. In einem Dreischritt ist (1) zu klären, was das Menschliche ausmacht (mit Hilfe der philosophische Anthropologie), um (2) die Ergebnisse mit den Menschenbildern in der Betriebswirtschaft zu vergleichen und (3) Konsequenzen für eine menschengerechtere Ausbildungspraxis (Unternehmensführung) zu entwickeln.

Kernaussagen:

(1) Weltoffenheit - Lernen in Sozialität - Eigentätigkeit - Schaffung kognitiver und kultureller Strukturen - ethische Motivation

Der Mensch als instinktarmes "Mängelwesen" muss der Welt offen und lernend gegenüberstehen, um überlebensfähig zu sein. Er kommt im Vergleich zu den ihm entwicklungsgeschichtlich nahestehenden Tieren fast gänzlich ohne eine zum Überleben notwendige Ausstattung auf die Welt. Schon in frühester Phase seines Lebens ist der Mensch offen für die ihn umgebende Welt und für die ihn umgebenden anderen Menschen. Er beginnt also früh von und mit Menschen, in Sozialität, zu lernen. Die Weltoffenheit und eine unabsehbare Möglichkeit der Verfügungsfreiheit, der Bereitschaft zur Entdeckungsfahrt ins Reich des Geistes ergibt sich also aus der Instinktarmut. (vgl. Portman, 1970, S. 205). Der Mensch schafft sich neben der ihm gegebenen "ersten Natur" eine "zweite Natur, (...) eine Kulturwelt. (vgl. Portman, 1970, S. 206).

Für Arnold Gehlen ist ein "physisch" so verfasstes Wesen nur als handelndes lebensfähig (vgl. Gehlen, 1983, S. 56). (vgl. hierzu auch die Parallelen zum Radikalen Konstruktivismus, der die eigenständige Schaffung der Welt im Erkennen als Ausgangsthese aller weiteren Überlegungen hat, (vgl. Maturana, 1987, S. 32). Der Bestand unserer gegebenen Welt ist ein Resultat unserer Eigentätigkeit, wodurch der zunächst chaotische Zustand der Weltoffenheit teilweise überwunden wird.

Apel verweist direkt auf die "Notwendigkeit ethischer Motivation und Regulation menschlichen Verhaltens im Gegensatz zum naturgesetzlich regulierten Verhalten alles außermenschlich Seienden" (Apel, 1984, Seite 37).

(2) Sprachfähigkeit als Wurzel der Reziprozität (ethische Grundnorm)

Aus der Sprachfähigkeit des Menschen ergibt sich die gegenseitige Anerkennung der Menschen als gleichwertige (Matthiesen, 1995, S. 53).

Die Weltoffenheit des Menschen führt zu der "Norm der Reziprozität" (vgl. Gouldner, 1984a, S. 79ff). Dies bedingt das Erkennen des konkreten Gegenübers als Menschen und mündet in die prinzipielle Anerkennung eines verallgemeinerten Gegenübers als gleichberechtigtem Menschen (vgl. Matthiesen, 1995, S. 53). Der Mensch ist auf die Interaktion mit anderen Menschen angewiesen. Dadurch kann er die fehlende Vorstrukturiertheit seiner Welt überwinden. Aus der Sprachfähigkeit lässt sich die Reziprozität reflexiv begründen: "Indem wir miteinander sprechen - und dabei die möglichen Sprachintentionen der anderen in den eigenen Interaktionen auf Sinn berücksichtigen müssen - kommunizieren wir miteinander auf der Basis der Gegenseitigkeit" (Apel, 1984b, S. 58).

Wenn ein Mensch mit einem anderen spricht, so erhebt er den Anspruch darauf, auch verstanden zu werden. Und wenn er verstanden werden will, so muss er davon ausgehen, dass der andere überhaupt fähig ist, (sprachfähig) zu verstehen. Der sprachlichen Kommunikation kann sich der Mensch nicht entziehen, da er ihrer bedarf, um sich die überlebenswichtigen kulturellen Strukturen anzueignen (Matthiesen, 1995, S. 54f). Ohne die sprachliche Kommunikation kann der Mensch die Chance nicht nutzen, seine Menschlichkeit zu entfalten.

Als ethische Grundnorm verstanden besagt sie, dass jeder Mensch als gleichwertiger Gesprächspartner anzuerkennen ist (horizontales Kommunikationsverhältnis).

(3) Autonomie - im Spannungsfeld von Sozialform und Individualsphäre

Der Mensch ist im Prinzip fähig und durch seine Natur auch dazu aufgefordert, selbst zu bestimmen, was er sein soll. „Ein jedes Ding der Natur wirkt nach Gesetzen" (Kant, 1993a, S. 41).

"Nur der Mensch hat die Möglichkeit, sich nach seinem eigenen Willen aus der Heteronomie im "Reich der Natur" zu befreien und ins "Reich der Zwecke" zu gelangen" (Kant, 1993a, S. 66 u. 72). Demnach liegt es am Menschen selbst, welchen Grad an Autonomie er kraft seiner Vernunft erreicht. (vgl. Matthiesen, 1995, S. 56). Autonomie soll hier nicht nur als Handlungsautonomie verstanden werden. Autonomie soll hier v. a. die Fähigkeit bedeuten, über Ziele dieses Handelns verfügen zu können, d. h. selbst bestimmte Zwecke setzen und somit eine moralische Autonomie erlangen zu können. (vgl. zum Autonomiebegriff Mittelstraß, 1981, S. 128).

Autonomie ist dem Menschen nicht einfach gegeben, sondern als Potential angelegt, welches der Mensch lernend entwickeln muss. Ihm ist damit die Aufgabe gegeben, sein Autonomiepotential zu entfalten. Das unter Punkt 1 angesprochene Kultursystem zeichnet sich durch seine hohe Plastizität, also die Veränderbarkeit seiner Strukturen aus (vgl. zum Begriff der Plastizität, Matuana/Varela, 1987, S. 182-187). Auch betriebswirtschaftliche Menschenbilder müssten Autonomie zulassen, um der humanen Verpflichtung zur Schaffung vernünftiger Strukturen nicht im Wege zu stehen. Sie müssten das Recht und die Pflicht des Menschen anerkennen, selbst zu bestimmen, was er sein soll.

(4) Identität Der Mensch bildet sich seine Identität, indem er sozialisiert wird und dazu Stellung nimmt. In der Interaktion mit anderen Menschen bildet er seine Lebenswelt. Es muss hier nicht ständig nach neuen Orientierungen in einer sonst chaotischen Umwelt gesucht werden. Dieser Bereich muss nicht ständig in Frage gestellt werden. Er ist jedoch einer Infragestellung nicht gänzlich verschlossen (vgl. Habermas, 1987b, S. 206, Plessner, 1964, S. 66).

In diesem Prozess der Interaktion in einer Gruppe und der Identifikation mit ihr gewinnt der Mensch seine soziale Identität. Er wird sozialisiert; darüber hinaus bildet sich der Mensch seine personale Identität durch Abgrenzung von der vor allem sozialen Umwelt. Plessner begründet die Anlage des Menschen zur Bildung der personalen Identität mit dessen "exzentrischer Positionalität" (vgl. Plessner, 1964, S. 71 und S. 131).

Die Identität eines Menschen wird durch den Sinnzusammenhang und die Balance von sozialer und personaler Identität konstituiert (vgl. Luckmann, 1972, S. 176).

Um seine Identität entfalten zu können, muss der Mensch seine soziale und seine

personale Identität in einen sinnvollen Zusammenhang bringen können.

Das Selbstverständnis (personale Identität) darf nicht im Widerspruch stehen zum Verständnis seiner Lebenswelt (soziale Identität) (vgl. Habermas, 1987b, S. 206). Die Identitätsbildung ist also ein andauernder Prozess zwischen Integration und Abgrenzung „Wir“ und „Ich“, sozialer und personaler Identität.

Bei der Betrachtung des Menschen als Funktionselement wird von der Person abgesehen. Sie wird zu einem beliebigen funktionierenden Etwas. Die Funktionalität des Systems, in welches der Mensch als Rollenträger eingebunden wird, stellt an die Rolle lediglich die Erwartung zu funktionieren. Dies heißt, dass Leistungsanforderungen zu erfüllen sind, die aus den "objektiven" Erfolgskriterien des Funktionierens oder Nicht-Funktionierens abgeleitet werden (vgl. Luckman, 1972, S. 190). Eine rein beobachtende Perspektive steht im Widerspruch zu dem oben ausgeführten Anspruch des Menschen in seinem Bedürfnis, Identität zu finden, da seine personale Identität nicht beachtet wird.

„Betriebswirtschaftliche Menschenbilder sehen in ihrer Anlage eine Entwicklung des Menschen zur Menschlichkeit nicht vor“ (Matthiesen, 1995, S. 61). Kants Forderung, "Handle so, dass du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als auch in der Person eines jeden andern, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchtest" (Kant, 1993a, S. 61, im Original gesperrt), ist in betriebswirtschaftlichen Menschenbildern nicht verwirklicht. Der Mensch müsste in der Arbeitswelt eine balancierte Identität finden können, die Sozialisation ermöglicht, ohne die personale Identität zu vernachlässigen. Die Anthropologie (hingegen) weist den Menschen hin auf das, was er mit sich anfangen kann und womöglich versäumt. (vgl.: Habermas, 1973, S. 91, Matthiesen, 1995, S. 61).

Kai H. Matthiesen fasst folgende Hypothesen zur Kritik betriebswirtschaftlicher Menschenbilder zusammen (Matthiesen, 1995, S. 62f):

- (1) Betriebswirtschaftliche Menschenbilder sind weder offen für die Veränderung der Menschen, noch für die Veränderung ihrer selbst. Die Veränderbarkeit und Lernfähigkeit des Menschen wird nicht ausreichend berücksichtigt. Dies steht im Widerspruch zu der Aussage der Weltoffenheit des Menschen.
- (2) Betriebswirtschaftliche Menschenbilder gehen von einer prinzipiellen Ungleichwertigkeit der Menschen aus. In der Regel besteht eine Teilung der Menschen in Führer und Geführten. Es besteht ein Unter- und Überordnungsverhältnis in der Beziehung der Menschen zueinander. (siehe Gegensatz der philosophisch-anthropologischen Aussagen, besonders zum Thema Reziprozität (Gegenseitigkeit)).
- (3) Betriebswirtschaftliche Menschenbilder transportieren unreflektierte Werte. Werte sind von den beteiligten Personen, d. h. selbst bestimmten Menschen zu setzen und nicht durch eine Struktur "oben-unten" vorzugeben. Die betriebswirtschaftlichen Menschenbilder sprechen den einzelnen Menschen keine Spielräume zu, um selbst über die Zwecke seines Handelns zu bestimmen. Die nicht hinterfragbaren "objektiven" Zwecke stellen eine Form der Fremdbestimmung dar. Dies widerspricht der philosophisch-anthropologischen Kernaussage zur Autonomie (Selbstbestimmung).
- (4) Betriebswirtschaftliche Menschenbilder sind an systemischen Funktionszwängen orientiert. Der Mensch wird reduziert auf das Tragen einer Rolle. Wie soll der Mensch "als Rolle in einem System" seine Identität in einem umfassenden Sinne finden? Der Einzelne ist aufgerufen, seine Potentiale zu normativen Leitideen zu entwickeln. Es gehört zur "Dimension der Entwicklungsfähigkeit des Menschen", welche in der Arbeitswelt zu wenig berücksichtigt wird.

10.2 Menschenbildung

Innovationsfähigkeit, Mobilität und Flexibilität, die Schaffung von Möglichkeiten und Freiräumen, um über tätiges, reflektierendes und interagierendes Begreifen der Welt Kulturschaffender in einer offenen und beschleunigten Gesellschaft werden zu können,

braucht radikale Veränderungen der Berufsbildungspraxis.

Die Konsequenzen der Ausführungen zu Bildung und der Zukunft des Lernens (vgl. Punkt 6) für Konzepte und Methoden der Bildung und des Lernens sind wesentliche Leitgedanken für die grundlegende Veränderung der Ausbildungspraxis. Dazu gehört auch die Diskussion über die metaphysische Frage nach dem Sinn der Persönlichkeitsbildung und der Förderung von basalen Kulturwerkzeugen. Keine Bildungseinrichtung kann ohne Sinn funktionieren. Welchen Sinn hat also eine Berufsbildungsstätte heute? Bei der Gestaltung der Berufsbildung standen bisher die Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems im Mittelpunkt der Überlegungen. Man schaute nicht auf Personen und ihre Lernbedürfnisse (individuelle Sichtweise), auch nicht auf andere übergreifende (gesellschaftliche Sichtweise) Bildungsziele, sondern es herrschte ein Anpassungsdenken (im Berufsbildungsgesetz sogar festgeschrieben). "In der Berufsausbildung geht es nicht um Persönlichkeitsentwicklung, sondern darum, ganz bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erzeugen, die in der Arbeitswelt gebraucht werden (und die immer wieder neu angepasst werden müssen, wenn die Arbeitswelt sich ändert)" (Brater/Büchtele/Fucke/Herz, 1988, S. 35).

Müssen die herrschenden Mächte der ökonomischen Nützlichkeit, der Konsummaximierung und der Technologie wie bisher die Richtungsgeber bleiben, oder gibt es Ideale und Visionen, welche die Praxis der Berufsbildung grundlegend verändern könnten?

Schule und Berufsausbildung haben in Zukunft gleichermaßen nicht vordergründig die Aufgabe, den Kindern und Jugendlichen Informationen zu verschaffen. Es geht in erster Linie nicht darum, wie die jungen Menschen mit dem Computer umgehen, wie sie den Fernseher, das Auto oder andere neue technische Entwicklungen gebrauchen, sondern Eltern, Lehrer und Ausbilder müssen mit den Kindern und Jugendlichen darüber ins Gespräch kommen, wie "die Medien" sie (und uns) gebrauchen (vgl. Postman, 1995). Er fordert, die Technologie selbst zum Forschungsgegenstand zu machen, damit die kommende Generation im dritten Jahrtausend nicht von den Errungenschaften des technischen Fortschritts missbraucht wird. Die Bildungseinrichtungen, und die Berufs(aus)bildung können die gegenwärtigen sozialen und wirtschaftlichen Probleme (u. a. Arbeitslosigkeit, Armut, Entfremdung, Familienzerfall) nicht lösen, aber sie können darauf reagieren und durch veränderte Leitgedanken, radikale Konzepte und Lerninhalte Veränderungen mitgestalten. U. a. sind die Notwendigkeiten von Erfahrungen des Verantwortungs- und Gemeinschaftsgefühls, von Übungsfeldern für Zusammenarbeit und die Sensibilisierung für soziale Prozesse von Wirtschaft und Politik erkannt, doch fehlt es an der Konsequenz der Umsetzung in der Praxis. (Einige Fragestellungen aus dem Unterricht der Kultur- und Sozialkunde der Berufsbildung Voith geben Beispiele für die Praxis: Thema Verantwortungsgefühl: Was heißt dies gegenüber der Erde, zum Thema Globalisierung und multikulturellen Entwicklungen? Kritisches Denken: Was ist Freiheit? Was ist der Mensch? Es geht um die Auseinandersetzung mit den Jugendlichen mit Gedankengängen des Konfuzius, den Geboten von Moses, den Dialogen Platons, den Aphorismen von Jesus, den Weisungen des Korans, den Reden Miltons, den Dramen Shakespeares, den Manifesten von Marx, den Predigten Martin Luther Kings, Wie lassen sich Vielfalt und Kreativität definieren? Es geht um die kritische Betrachtung von Standards, die Menschen gesetzt haben, es geht um das Hinterfragen von Entwicklungsgängen in der Kunst, der Sprache, der Politik und der Ausdrucksformen des menschlichen Handelns.)

Wir wissen: Bildung ist die wichtigste Ressource unseres Landes. Es ist hinlänglich bekannt, dass ein rohstoffarmes Land wie Deutschland seine wirtschaftliche Existenz über immaterielle Güter, also Wissen sichern muss. Eine wesentliche Aufgabe gegenüber der nachkommenden Generation ist, ihr die denkbar besten Bedingungen für die Gestaltung der Zukunft zu schaffen. Die Initiative "Mc Kinsey bildet" ging seit 2001 "den Fragen nach, wie ein Bildungssystem Menschen frühzeitig unterstützen kann, ein hohes Maß an Selbstbestimmtheit zu erreichen, und sie darauf vorbereitet, ihren Beitrag für die Gesellschaft zu leisten" (Killius/Kluge/Reisch, 2002, S. 7); d. h. auch mit der Politik, der Wirtschaft, der Wissenschaft und der Kultur in die Diskussion zu treten.

Das Credo der Bildungstheoretiker Jürgen Baumert, Johannes Fried, Hans Joas, Jürgen Mittelstraß und Wolf Singer ist die Einsicht, "nur ein frei verstandener Bildungsbegriff sei geeignet, den Herausforderungen der Zukunft gerecht zu werden. Bildung ist danach zentrale Aufgabe der Gesellschaft" (Killius/Kluge/Reisch, 2002, S. 12).

Dabei kommt der Beleuchtung der Vergangenheit eine wesentliche Aufgabe zu. Für J. Fried lernen Menschen nur aus der Geschichte und den damit verbundenen Erfahrungen. Sie bietet Wissen für die Gegenwart und ihre Gesellschaft. Sie erforscht die unsichtbaren Welten einst handelnder Menschen. "Sie erkennt in ihnen die Kooperation kognitiver Instrumentarien und gesellschaftlichen Wissens mit Handlungsfolgen unter den jeweiligen körperlichen, natürlichen, sozialen oder politischen Umweltbedingungen - von Instrumentarien und Wissen, die auf eben diese Bedingungen zurückwirken" (Killius/Kluge/Reisch, 2002, S. 20). Fried sieht in der Historie einen Schlüssel in die Untergründe jedweder Zivilisation. Sie ermöglicht Orientierung im Heute. Alle Wissensbereiche (Alltagswissen, ökonomisches Wissen, soziales Wissen, Organisationswissen) fließen unauslöslich ineinander, verstärken oder hemmen unablässig sich und ihre Umwelt.

Basale Kulturwerkzeuge zur Orientierung sind:

1. Beherrschung der Verkehrssprache,
2. Mathematische Modellierungsfähigkeit,
3. Zunehmende fremdsprachliche Kompetenz,
4. IT-Kompetenz,
5. Selbstregulation des Wissenserwerbs.

Anmerkungen:

- (1) Die Beherrschung der Verkehrssprache in Wort und Schrift auf einem kompetenten Niveau ist notwendige Voraussetzung für die gesellschaftliche Kommunikationsfähigkeit. Die Lesekompetenz ist Basis für jedes selbstständige Weiterlernen. Die Lernfähigkeit ist durch die reflexive Begegnung mit den Gegenständen der Kultur zu üben. Die Lesefähigkeit ist eine zentrale Schlüsselqualifikation.
- (2) Modellierungsfähigkeit meint das Verfügen über mathematisches Wissen, das es erlaubt, eine realistische Problemstellung in sinnvoller Weise mit einem mathematischen Modell in Verbindung zu bringen und damit die Situation in zentralen Merkmalen zu formalisieren. "Mathematisches Verständnis im Sinne von Modellierungsfähigkeit wird von uns tagtäglich in vielen Lebensbereichen verlangt" (Killius/Kluge/Reisch, 2002, S. 110). Mathematik ist eine fachübergreifende Schlüsselqualifikation.
- (3) Das Erlernen einer Fremdsprache ist heute Bestandteil der Allgemeinbildung. In der "kleiner werdenden Welt" hat die Fremdsprache die Funktionen der Begegnung mit einer fremden Kultur und Vermittlung kultureller Kontingenzerfahrung. In vielen Lebensbereichen und Berufen ist die ausreichende Beherrschung des Englischen kulturelle Basiskompetenz geworden.
- (4) Die informationstechnologische Kompetenz wird mehr und mehr zu einem basalen Kulturwerkzeug. Es ist der Schlüssel zu wesentlichen gesellschaftlichen Wissensbeständen.
- (5) Eine Zentralschlüsselfunktion nimmt die Fähigkeit ein, das eigene Lernen zu regulieren, sich selbst Lernziele zu setzen, der Aufgabe entsprechend Techniken und Strategien auszuwählen und einzusetzen. Dazu gehört auch die Reflexion der Lernprozesse. Diese Kompetenz wird nur durch die Auseinandersetzung mit spezifischen Aufgabenstellungen erworben (u. a. Projektorientierung, begleitetes Lernen, Teamarbeit).

Diese genannten Basiskompetenzen sind für Heim-Elmar Tenorth die wichtigsten Voraussetzungen für die Teilhabe an Kommunikation und damit auch für Lernfähigkeit

(Killius//Kluge/Reisch, 2002, S. 108).

„Eine über den Tagesbedarf und das berufliche Kerngeschäft hinausreichende Bildung war noch nie so unentbehrlich wie in einer Gesellschaft, die sich nicht nur als offene, sondern auch als beschleunigte Gesellschaft versteht und zu deren Credo Innovation um jeden Preis, Mobilität ohne Ende und chamäleongleiche Flexibilität gehören. Ohne Bildungselemente geht eine offene Gesellschaft an ihrer eigenen Wandelbarkeit - vor allem, wenn diese zur Pflicht gemacht wird und keinen Aufschub duldet - zugrunde" (Killius/Kluge/Reisch, 2002, S. 153).

Jürgen Mittelstraß fordert Möglichkeiten und Freiräume, um Orientierungswissen gewinnen zu können. Der Mensch schafft Kultur, indem er sich die Welt aneignet und Dinge schafft, die eigene Subjektivität spiegeln. Er bewegt sich entdeckend, deutend und gestaltend in ihr. Kultur wächst nicht und lässt sich auch nicht einfach so vermitteln. Bildung ist ein tätiges, reflektierendes und interagierendes Leben, wodurch Kultur geschaffen wird. Für Wilhelm von Humboldt ist der Gebildete derjenige, der "so viel Welt als möglich zu ergreifen und so eng als er nur kann, mit sich zu verbinden" sucht (Humboldt, 1903, S. 255). Bildung ist also auch Orientierung, worunter nichts Abstraktes, sondern etwas Konkretes zu verstehen ist, sie ist neben kulturellem Schaffen ein tätiges Begreifen der Welt. Dabei geht es um die elementare Wiederherstellung eines geteilten Ichs der Menschen (Teilung meint die Gliederung in ein privates, ein gesellschaftliches, ein Konsumenten-Ich, usw.).

10.3 Schaffung von Möglichkeiten zur Gestaltung eines aktiven, sich selbst bestimmenden und sich ständig transformierenden Gemeinwesens

Die beschriebenen radikalen Wandlungen in Gesellschaft und Ökonomie haben zur Folge, dass sich die Führung von Jugendlichen ebenso radikal verändern muss! (in der Diskussion stehen u. a. hierarchische Führungsstrukturen, Methodische Fragen, z. B. Prozess-, Projekt- und Aufgabenorientierung). In Unternehmen fällt die Vorstellung einerseits schwer, dass die Auszubildenden größere Freiheiten besitzen sollten, obwohl andererseits mehr Eigenverantwortung und Selbstständigkeit eingefordert werden (vgl. Forschungsbericht zur Rolle des Fachausbilders/Lernbegleiters). Der Aspekt der Freiwilligkeit muss zunehmen! Nicht zuletzt deshalb, weil erkannt wird, dass Jugendliche nicht zu Arbeiten und zum Erreichen von Lernzielen gezwungen werden können. Die Führungskräfte (die Fachausbilder/Lernbegleiter) müssen die Jugendlichen gewinnen, sie motivieren und begeistern, ihnen Sinn vermitteln, offene Aufgabenstellungen geben und soziale Beteiligung anregen. Die Grundlage dazu ist gegenseitiges Vertrauen. (Welche Methoden, Instrumente und Techniken sind erforderlich, um die Lernwelt Ausbildung an den geschilderten Zielen orientiert zu gestalten? Was sind zeitgemäße Kooperations- und Führungsformen in der Berufsausbildung?) Die geschilderten Ziele sind nur über die Selbstverpflichtung zu erreichen, sowohl vertikal, als auch horizontal Vertrauen und Motivation als Kernaufgabe der Alltagsgestaltung zu schaffen, was bei jedem einzelnen eine konkrete Bewusstseinsleistung voraussetzt? (Arbeitszusammenhänge, Kooperationen und Gestaltung von Arbeitsprozessen basieren auf einer geistigen Aktivität und werden aus der individuellen Freiheit heraus gestaltet. "Gemeinschaftsleistungen kommen nicht dadurch zustande, dass man die einzelnen Menschen durch Gebote, Strukturen oder Regeln im Zaum hält, sondern durch eine weitgehende Entfaltung der individuellen Kräfte." (Dietz, 1998, S. 11). Die jeweils gemachten Erfahrungen begründen die daraus resultierenden Konsequenzen - so findet eine ständige Auseinandersetzung zwischen Idee, Erfahrung und Handlung statt. (siehe oben).

Hypothese:

Wenn die Antwort auf die Herausforderungen an die junge Generation die Veränderung der Bewusstseinsleistungen der Beteiligten voraussetzt, um Sinn zu stiften, um Freiheit im Einzelnen anzuregen, Motivation als elementare Führungsaufgabe anzunehmen und die Prozesse des Tuns ästhetisch und dialogisch zu gestalten, ist die Selbstverantwortung und die Selbstführung (statt Hierarchie) in den Mittelpunkt der Ausbildungsgestaltung zu rücken. Im Grunde geht es um eine Weiterentwicklung der demokratischen Errungenschaften, die im Ausbildungsalltag und im Wirtschaftsleben nicht selbstverständlich gelebt werden (siehe Brüderlichkeit - Überwindung des Egoismus im

Wirtschaftsleben. Einzelne können Aufgaben übernehmen - Delegation -, (viele) können sich an Entscheidungsfragen beteiligen – Diskussion -, Entscheidungen werden in der Regel von Einzelnen getroffen). Entwicklungsvoraussetzung ist die Befreiung der Einzelnen von Gruppenzwängen und die Überwindung von hierarchischen Strukturen. Erst dann entwickeln sich individuelle Fähigkeiten und Vielfalt in den Arbeitsgruppen, Initiative entsteht und in den Freiräumen werden gemeinschaftlich Lösungen für die Problemstellungen gesucht. Die Gestaltung sozialer Prozesse löst feste Strukturen ab und Kooperation tritt anstelle der Delegation. (Streben nach Autonomie des Einzelnen).

Aufgabe der Berufsausbildung ist somit, durch Einfordern von persönlichen Fähigkeiten anstelle von durch Strukturen und Rollen seither festgeschriebener Fremdbestimmung eine kooperative Zusammenarbeit zu ermöglichen. Berufsausbildung ist in diesem Verständnis eine Zeit, die an Zielen orientiert verschiedene Lern- bzw. individuelle Entwicklungswege ermöglicht. Der/die Einzelne arbeitet und lernt nicht dies oder das, weil es Fachausbilder und/oder Vorgesetzte sagen, sondern weil er/sie einen Sinn in der Tätigkeit findet, eigene Fähigkeiten entwickelt und der Gemeinschaft zur Verfügung stellt.

Im Alltag sind Möglichkeiten zu schaffen, um über schöpferische Prozesse die Gemeinschaftsbildung durch (fach- und gruppenübergreifende) gemeinsame Projekte zu fördern, Gemeinsamkeiten durch Zielsetzungen und die Individualisierung durch die Beachtung eigener Interessen zu stärken sowie durch einen „moralischen Kontakt“ zwischen Ausbildern und Auszubildenden eine soziale Lernkultur zu pflegen. Ein besonderer Schwerpunkt der Förderung ist auf die Wahrnehmung „der Welt“ und auf die Entwicklung von kreativen Fähigkeiten zu richten. Wenn Jugendliche an der Welt teilhaben und verändern, bzw. gestaltend eingreifen wollen, müssen sie die Zusammenhänge der Ereignisse kennen. Dadurch wachsen die Motivation und das Vertrauen in die Suche von Antworten auf elementare Fragen wie: Braucht mich die Welt? Finde ich in ihr eine Aufgabe? Kann ich meine ureigensten Ziele finden und sie verwirklichen?

Inzwischen gibt es das Grundrecht auf freie Berufswahl (Art 12), welches mit dem gesellschaftlichen Aufstieg des Bürgertums erkämpft wurde, ebenso sind die sozioökonomischen und soziokulturellen Bildungs- und Zugangsbarrieren weggefallen. Aber an der Berufswahl kann der junge Mensch auch erleben, dass Freiheit zwei Gesichter hat. Die Chancen werden nur dann eröffnet, wenn sie auch ergriffen werden. In der Biographie begegnet den Jugendlichen die Grundtatsache moderner Existenz. Wichtige Lebensvollzüge müssen heute selbst entschieden und gestaltet werden. Die Berufswahl ist der Anfang einer beinahe das ganze Leben durchziehenden Kette von Entscheidungen. Es ist der Beginn eines lebenslangen Prozesses, der ständig wieder zu neuen Entscheidungen führt und neue Gestaltungsbemühungen herausfordert. Neuanfänge und Umorientierungen sind oft notwendig, aber auch immer wieder möglich. Berufswahl ist zukünftig keine Entscheidung für das ganze Leben, es ist eine Lebensabschnittsentscheidung. Der Berufsausbildung der Zukunft kommt verstärkt die Aufgabe zu, die Jugendlichen zu begleiten, um ihnen Lebensorientierungen zu geben, damit sie ihre Entscheidungen aus dem Ich heraus regeln lernen. Die Auszubildenden brauchen in dem Lebensabschnitt die Begleitung, um ihre persönlich gefühlten Impulse und Motive zu ergründen, sie offen zulegen und zu verwirklichen versuchen. Die Jugendlichen suchen Führung und Sinn, wobei die Inhalte einzelner Lernabschnitte Gestaltungsbruchstücke darstellen mit denen individuelle "Lebensläufe komponiert werden". "Einen beruflichen Abschluss zu erreichen heißt für den weiteren Weg nicht viel, denn "von alleine" geht nichts weiter. Darauf, im Beruf stets auch Arbeit zu finden, besteht keinerlei Anspruch und es gibt dafür nicht einmal mehr eine Wahrscheinlichkeit." (Brater, 1998, S. 32). Durch die Permanenz der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandlungen wird der Druck auf die einzelnen Individuen stärker und direkter als in der Vergangenheit; von der jungen Generation werden die Fähigkeiten und Kräfte zur individuellen und selbstständigen Lebensführung erwartet. Gelingt dies nicht, ist die Gefahr "umso größer, je mehr der einzelne der Meinung ist, dass sein Berufsleben doch eigentlich völlig abhängt von äußeren Strukturen und Mächten, denen er sich nur mehr oder weniger geschickt unterordnen kann und gegen die er keine Chance hat." (Brater, 1998, S. 35f).

„Und wenn man heute nur das, was alles in der unmittelbaren eigenen Umgebung vorfällt,

zusammennimmt, dann kann man ja von einem totalen Verfall der sozialen Formen sprechen." (Zimmermann, 1998, S. 16). Die Frage der Gestaltung von Gemeinschaften gewinnt an Aktualität und Bedeutung, da viele Firmen die krankmachenden sozialen Verhältnisse an den Arbeitsplätzen für Produktions- und damit Wertschöpfungsverluste verantwortlich machen - v. a. mangelnde Gesprächsfähigkeit, fehlende Sozialkompetenz - und die Forschung längst weiß, dass sich der Einfluss der menschlichen Begegnung auf die Gesundheitskräfte des anderen positiv oder negativ auswirkt (vgl. die Forschungsergebnisse des amerikanischen Intelligenzforschers Howard Gardner, der dem Menschen verschiedene Intelligenzen zuordnet. Die Personale Intelligenz unterteilt er in die Selbstkompetenz und die Soziale Kompetenz. Die Fragestellungen dazu wurden auch die Kernfragen des Entwicklungsprozesses der Berufsbildung Voith und lauten: Kann ich mit mir selbst etwas anfangen (als Auszubildender, als Fachausbilder/Lernbegleiter, als Ausbildungsleiter, als Personalleiter) bzw. wie gehe ich mit anderen um?

Sowohl die sozialen Krankheitssymptome am Arbeitsplatz als auch die Gefährdungen der individuellen Gesundheit fordern verstärkt bewusst begleitete Freiräume zur Entwicklung von Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit durch Weltbegegnung und Welterfahrung. Die Hoffnung, eine Gemeinschaft entfalte sich „auf Anordnung“ oder als Selbstläufer ist eine Utopie, die auch in Ausbildungsstätten offensichtlich wird (vgl. Biographie der Berufsbildung Voith seit 1965 und meine Auswertung der Teilnehmenden Beobachtung 1998/99 in Beziehung zu den Entwicklungsschritten der Berufsbildung Voith).

Die Forderungen nach sozial gesunden und methodisch kompetenten Mitarbeitern werden seit einigen Jahren gegenüber Nachwuchskräften lauter und lauter. Wie ist also Berufsausbildung heute zu gestalten, um die Jugendlichen bei der eigenen Zukunftsgestaltung zu beteiligen? Wie sind gestaltende Elemente aus dem Einzelnen frei zu setzen, um gesunde Team- und Gruppenprozesse anzuregen und um das Ausleben des Egoismus Einzelner sowie Konkurrenzkämpfe zu verhindern? Dazu gehört auch die Frage, wie sich das erwachende und sich seiner selbst bewusst werdende Ich - die zur Mündigkeit heranwachsende Persönlichkeit - in der äußeren Welt zurechtfinden kann? Eine konzeptionelle und methodische Antwort auf die heutigen Ausbildungsziele beinhaltet die Forderung nach Veränderung der Bewusstseinsleistungen aller Beteiligten. Im Mittelpunkt stehen drei Blickrichtungen:

1. Durch das gemeinsame Tun Sinn zu stiften,
2. Die Freiheit im Einzelnen anzuregen,
3. Motivation als elementare Führungsaufgabe zu sehen.

Die strukturellen-, konzeptionellen- und methodischen Überlegungen müssen mit der Überarbeitung der Rollendefinition des Fachausbilders/Lernbegleiters bei der Diskussion nach "neuen Wegen" in der Ausbildungsgestaltung (Stichwort „Kreative Organisationsgestaltung,“) Hand in Hand gehen.

Rudolf Steiner nannte 1905/1906 als "soziales Hauptgesetz": "Das Heil einer Gesamtheit von zusammenarbeitenden Menschen ist um so größer, je weniger der Einzelne die Erträgnisse seiner Leistungen für sich beansprucht, das heißt, je mehr er von diesen Erträgnissen an seine Mitarbeiter abgibt, und je mehr seine eigenen Bedürfnisse nicht aus seinen Leistungen, sondern aus den Leistungen der anderen befriedigt werden." (Bos, 1984, S. 14).

Je konsequenter die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen in die Alltagsgestaltung der Berufsausbildung integriert werden, um so gesünder werden sie in den notwendigen Fähigkeiten gefördert, die für die Selbstgestaltung ihrer Zukunft notwendig sind. Grundvoraussetzung ist, dass sich Fachausbilder/Lernbegleiter und Jugendliche als gleichwertige und mündige Partner in offenen Lernprozessen begegnen (Ausbildungskultur). Die Motivation jedes einzelnen Mitglieds der Gemeinschaft entscheidet darüber, was es in eine Gemeinschaft hinein gibt. Jeder Gruppenverantwortliche (AusbilderIn, MitarbeiterIn) ist als ein "bewusster Impulssetzer gefordert, der nicht aus irgendeiner moralischen Einstellung heraus etwas unternehmen will, sondern einfach aus dem heraus, dass man es nicht aushalten würde, wenn man diese Verhältnisse nicht gestaltet!" (Zimmermann, 1998, S. 16). Voraussetzungen für die

dialogische Gemeinschaftsbildung sind die Durchführung gemeinsamer Projekte, die Individualisierung nach Interessen und Fähigkeiten, die Transparenz durch formulierte Ziele, eine soziale Lernkultur (d. h. "ein moralischer Kontakt" zwischen AusbilderIn und Auszubildendem/der) und die Wahrnehmung der Welt aller Beteiligten, denn wenn wir in "die Welt verändernd eingreifen wollen", müssen wir sie kennen! Wir müssen kennen, was wir verändern wollen. Dazu kommen die Auseinandersetzung mit der modernen Arbeitswelt und den Freiräumen für persönliche und soziale Entwicklungen der Menschen. Die Begeisterung für die Gemeinschaftsbildung muss jedes Gruppenmitglied in sich selbst wecken. „So kann man sagen, die moderne Gemeinschaftsbildung hat nur dann eine wirkliche Zukunft und führt nicht in die totale Selbstzerstörung, wenn der Wille der Gestaltung aus dem Eigenen ergriffen wird, also wenn man ganz bewusst das, was einem am Anfang geschenkt ist, jetzt wie einen ungedeckten Wechsel einlöst, indem man das, was man geschenkt bekommen hat, selber bewirkt: gewollte Begeisterung, die man selber erzeugt" (Zimmermann, 1998, S. 30f). Durch diese Offenheit und die eigene schöpferische Tätigkeit nimmt der Einzelne an einem gesamtgesellschaftlichen Umgestaltungsprozess teil.

10.4 Schaffung von Möglichkeiten zur Ausbildung direkter Kommunikation und ökologischer Verantwortung

Bei den Problemlösungen der zukünftigen Herausforderungen ist auch die ökologische Tragfähigkeit mit zu bedenken, d. h. die Diskussionen zu den bisher eher ungeplanten sozio-kulturellen Folgen des technisch-wissenschaftlichen Fortschritts für Mensch, Natur und Gemeinschaft und die formulierten Auswege sind ernster bei den Problemlösungen zu berücksichtigen. Dabei dürfen wir uns meiner Meinung nach bei den Lösungsfindungen nicht allein auf Technik und Wissenschaft verlassen.

Habermas spricht bisweilen davon eine politisch wirksame Diskussion einzuleiten, "die das gesamte Potential an technischem Wissen und Können zugunsten humaner Lebensinteressen mit unserem praktischen Wissen und Wollen rational verbindlich in Beziehung setzt" (Habermas, 1971, S. 118).

Für die zukunftsorientierte Berufsbildung ergeben sich folgende gedankliche Orientierungspunkte für die Aufgabenstellungen:

- Lern- und Übungsprozesse für die ökologischen Themenstellungen mit dem Schwerpunkt der Bedeutung für Natur und Gruppe sind in den Alltag bewusst einzubeziehen.
- Es braucht ganzheitliche Erfahrungsprozesse. Dadurch wird das zu lernende Verantwortungsbewusstsein grundlegend verinnerlicht.
- Ästhetische Prozesse dienen denjenigen pädagogischen Zielsetzungen, die ganzheitliche Identitätsentwicklung anstreben und personale Fehlentwicklungen auszugleichen und zu korrigieren suchen. (vgl. Schillers These, dass es "das Ästhetische sei, durch das der Weg zu einem selbst- und fremdverantwortlichen Freiheitsgebrauch führe" (aus: Schiller, 2. Brief, S. 7). Brodsky greift diesen Gedanken auf, wenn er vom "Ästhetischen als Mutter des Ethischen" spricht (vgl. Brodsky, 1988, S. 51).
- Die ästhetische Erziehung rückt mehr ins Blickfeld, wenn es um Wiederaufwertung derjenigen Bildungsgegenstände geht, die einerseits die kompetenzsteigernde und fähigkeitsfördernde Selbsttätigkeit als Vorsorge zu entfalten suchen und andererseits den Erfahrungs- und Wirklichkeitsverlust als Problemfeld nicht vergessen. (vgl. im Forschungsteil die vielfachen konkreten Beispiele, u. a. die Meetings mit den Fachausbildern, die einzelnen Projekte mit den Auszubildenden). Ziele sind die Vorbeugung von Problementwicklungen und Verhaltensdefiziten bei den beteiligten Menschen (Fachausbilder, Lehrkräfte, Auszubildende, usw.) und auch Veränderung von Fehlentwicklungen.

Eine weitere Orientierung für die ganzheitliche, problemorientierte und persönlich-

keitsbildende Zusammenarbeit bietet die ästhetische Ausrichtung der Tätigkeiten und Aufgabenstellungen, die Voraussetzung für unmittelbare Erfahrungs- und Handlungsspielräume sind.

Karin-Sophie Richter-Reichenbach nennt die Medien, die bewusst und reflektiert zur Gestaltung eines individuellen Ausdrucks- oder Darstellungskonzeptes angewendet werden, Medien des personalen Ausdrucks (in Abgrenzung zu den technologischen Medien), (vgl. Richter-Reichenbach, 1978, S. 57ff).

„Bei ästhetischer Kommunikation im Rahmen produktiver und rezeptiver (empfänglich, aufnahmefähig) Prozesse handelt es sich um eine besondere, nämlich ganzheitliche Form der Verständigung, insofern sie einen Selbstbezug auf intraindividuellen Ebenen des sinnlich-emotionalen Vorstellens und Erlebens, der SelbstReflexion wie des diskursiven (schrittweisen) Denkens einschließt. (Richter-Reichenbach, 1992, S. 35).

Ästhetische Kommunikation vollzieht sich bereits bei der ästhetischen Produktion (Ästhetische Produkte weisen auf den Produzenten und seine Vorstellungen/Absichten/Ansichten, sie geben zu denken):

- in ganzheitlichen Prozessen mobilisiert sie (Ästhetische Kommunikation) Ideen, Vorstellungen, Reflexionen, Gefühle, sinnliches Erleben,
- diese Ideen, Vorstellungen, Gefühle, usw. gehen in den Gestaltungsprozess ein,
- das jeweilige Produkt ist eine exemplarisch ausgeformte Konkretisierung umfassender individueller Vorstellungen und Ideen ... (vgl. im Forschungsteil die Auswertung verschiedener Projekte, u. a. die Gestaltung der „Pokale,, zum Sport- und Gesundheitstag 2003)

Die hierarchischen Strukturen in der gegenwärtigen Arbeitswelt und den Konzepten (auch der Berufsbildung) haben Auswirkungen auf die Kommunikation, auf die Wirklichkeitserfahrung, das Wirklichkeitsverständnis und auf die ästhetischen Kommunikationsformen.

Auch in der Praxis der Berufsbildung Voith ist wahrzunehmen, dass der durch funktionalisierten Wirklichkeit werden immer mehr unmittelbare Erfahrungs- und Handlungsspielräume geopfert werden.

Bedenklich ist, dass der Prozess massiv verstärkt wird durch die zunehmende Ästhetisierung und Fiktionalisierung von Wirklichkeit, z. B. durch neue Kommunikationstechnologien, Fernsehen, Video. Der durch diese Medien kompensierte bzw. tatsächliche Erfahrungsverlust wird kaum noch als problematisch erlebt. Die Auseinandersetzung mit sich selbst schwindet mehr und mehr. (vgl. Richter-Reichenbach, 1992, S. 40).

"Erst recht trägt sie nichts zur Identitätsbildung bei, die immer nur über reale Erfahrungen und handelnde Einflussnahmen gegenüber sich selbst, dem sozialen Anderen und der Umwelt erfolgen" (Richter-Reichenbach, 1992, S. 40). Personale Identität ist eine lebenslang anzustrebende Leistung des Individuums. Sie konstituiert sich als Bewusstsein "immer über reale Erfahrung und direkte Kommunikation" oder wie im Falle Ästhetischer Kommunikation über "reale Erfahrung" in Verbindung mit selbst- und fremdbezogener Reflexion (vgl. Eurich, 1978, S. 30).

Dies bedeutet für die Praxis der Berufsbildung: Jede an Identität interessierte Bildung sorgt für Realerfahrungen und bietet Handlungsspielräume. Denn wodurch anderes als durch die Erfahrung sollte unser Bewusstseins- und unser Erkenntnisvermögen in Gang gesetzt werden? (vgl. die 1999 in der Berufsbildung Voith wahrgenommenen überwiegend verwendeten standardisierten Lernstoffe, die eher unpersönlichen Interaktionsprozesse und Kommunikationsstrukturen). Die hierarchisch gestalteten Kontakte von Fachausbildern zu Auszubildenden beleben Initiativ- und Interesselosigkeit, Langeweile, steigern Lernverweigerung, Aggressivität und Motivationsschwäche.(vgl. im Forschungsteil v. a. die Auswertung der Kontrollgruppe).

Die Berufsbildung orientiert sich seit 1999 an der verstärkten Schaffung von Freiräumen für übergreifende Bildungsziele (vgl. Konzept von Kultur- und Sozialkunde und Künstlerischen Unterricht), an Angeboten zur Befähigung der Heranwachsenden zu eigener selbstbestimmter und selbstverantworteter Zukunftsgestaltung, was letztlich der Daseinszweck und -sinn des Subjekts nach Kant ist (vgl. Kant, 1993a, S. 63f), an einer Alltagsgestaltung die zu Primärerfahrungen anregen soll und weniger entpersonalisierte Kommunikationsprozesse in den Mittelpunkt stellt, der Förderung von Erfahrungsbereichen um zu lebenslanger Identitätsfindung anzuregen, an Projektangeboten, um Kompetenzen handelnd und erfahrend erproben und Sinn in den Tätigkeiten finden zu können.

10.5 Bildung der Vernunft, ästhetische Bildung und Veränderung der didaktischen Bedingungen

- (1) Es wird vorausgesetzt, dass Menschen die Fähigkeit und Freiheit haben, ihrem Leben selbst einen Sinn zu geben. Orientierung für die Gestaltung des eigenen Lebens, die Mitverantwortung am sozialen Leben und der Natur gibt dabei die eigene Vernunft.
- (2) Gegenstand der (Lern-)Begegnungen sind konkrete Lebens- und Lernsituationen, die auf individuelle oder gesellschaftliche Integrität geprüft werden (durch Selbst- und FremdReflexionen). Für Sokrates war das ungeprüfte Leben nicht lebenswert, Kant wollte sogar mit einem Katechismus des Rechts humanistische Grundwerte und Postulate setzen.
- (3) Davon abgeleitet gelten folgende Grundwerte:
 - Natürlichkeit. Als Bestandteil der Natur ist der Mensch allen natürlichen Prozessen unterworfen.
 - Freiheit. Der Mensch ist im existentialistischen Sinne frei (Sartre), d. h. er kann einen eigenen Lebensentwurf fassen. Als Grenze gilt der Grundsatz der Natürlichkeit.
 - Bindung. Der Mensch lebt in sozialen Zusammenhängen. Er ist gefordert diese mitzugestalten und mitzuverantworten.
 - Gleichheit. Die Menschen haben gleiche Grundbedürfnisse und Empfindungen. Vernunft. Die Menschen haben die Fähigkeit auf der Basis von Empathie und Selbst- und FremdReflexion Zusammenhänge zu erkennen und daraus vernünftige Entscheidungen in sozialer Verantwortung zu treffen.
- (4) Als Methoden bieten sich der Dialog, Prozess- und Projektorientierung (siehe Sokrates) an. Die Fachausbilder und Lehrkräfte sind nicht im Voraus im Besitz der Wahrheit, sondern verstehen sich ebenfalls als Lernende.
- (5) Die Lerninhalte werden v. a. aus den realen Alltagssituationen, den Impulsen der Teilnehmer, Wahrnehmungen der Gruppe, dem betrieblichen Umfeld, dem Gemeinwesen und dem gesellschaftspolitischen Zeitgeschehen gegriffen (vgl. Forschungsbericht mit vielfachen Beispielen).
- (6) Die Bildungsinhalte verschreiben sich der Förderung der Selbstbestimmung zur Stärkung des Selbst der Jugendlichen. Die Zielorientierung ist die Kräftigung des Widerstands (Adorno), des Querdenkens (Kant) und der Reflexionskräfte zur Auseinandersetzung mit dem Konformitätsdenken (Fromm).
- (7) Fachausbilder und Lehrkräfte brauchen neben ihren fachlichen Fähigkeiten fundierte Kenntnisse über die Entwicklung des Selbst (psychologisches Verständnis), eine ausgeprägte Methodenkompetenz, v. a. Fähigkeiten zum Dialog und zur Begegnung und die Offenheit für Reflexionsprozesse. Die Sprachfähigkeit als Bedingung kommunikativer und sozialer Fähigkeiten, der Entfaltung von Einsichten und Lösungswegen wird besonders beachtet.

11. Fundamentalkategorien einer dynamischen gegenwarts- und zukunftsorientierten Berufsbildung

Für die Ausbildung von Selbstbestimmung und von Fähigkeiten, die es ermöglichen, dass Ausbildungsleitung, Fachausbilder, Lehrkräfte und die Auszubildenden die jeweils eigene Berufs- und Lebenswelt mitgestalten können, benenne ich als Voraussetzung 3 Fundamentalkategorien, die aus meinen Forschungsergebnissen und der Auseinandersetzung mit folgenden Themenbereichen abgeleitet sind:

1. Berufsbildung und jugendliche Lebenswelten, Bildung zwischen Freiheit und Anpassung,
2. Wirtschaftliche Veränderungen, Berufsbildung und die Aufgaben der Berufs- und Lebensvorbereitung in ökologischer Verantwortung,
3. Gesellschaftlicher Wandel, Berufsbildung zwischen Individualisierung und Gemeinschaft, Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten zur Gestaltung eines aktiven, sich selbst bestimmenden und sich ständig transformierenden Gemeinwesens und
4. Neue Forschungsergebnisse zum Lernen und die didaktischen-methodischen Konsequenzen, die mehrjährigen (seit 1999) intensiven Auseinandersetzungen mit Reflexionen einzelner Entwicklungsschritte (v. a. zu den Meetings mit der Ausbildungsleitung, den Fachausbildern und Lehrkräften, zur Neuorientierung der zweckfreien Bildungsangebote Kultur- und Sozialkunde und des künstlerischen Unterrichts, über die vielen Interviews mit Jugendlichen zum Ausbildungsalltag mit den Teilnehmern des Förderlehrgangs Voith und des Mitarbeiterteams dieses Teilbereichs der Berufsbildung)

Die Fundamentalkategorien

1. Persönlichkeitsbildung als Voraussetzung zur Selbstverwirklichung, Steigerung von Flexibilität, Kreativität und Eigeninitiative zur Förderung von Initiativkraft und Orientierungsfähigkeit
2. Ästhetische Bildung als Weg zur Freiheit
3. Ethischer Individualismus als Voraussetzung für Begegnung und Zusammenarbeit

11.1 Persönlichkeitsbildung

11.1.1 Persönlichkeit - Wechselwirkung zwischen Körper und Geist

In den letzten Jahrzehnten ist der Motivationsbegriff zunehmend weg von den ursprünglich gemeinten körpernahen Prozessen (vgl. Atkinson, 1964, Mc Clelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953, Heckhausen, 1977) in Richtung auf höhere kognitive Inhalte verlegt worden.

Um das Zusammenspiel zwischen körpernahen Prozessen wie Temperament, Affekten und Bedürfnissen einerseits und geistigen Vorgängen des Wahrnehmens, Vorstellens und Denkens andererseits zu verstehen, ist die Frage nach der Wechselwirkung zwischen Körper und Geist zu erörtern. (vgl. Kuhl, 2001, S. 52, S. 90, S. 120f, S. 131ff, S. 176f, S. 190)

Die Persönlichkeitspsychologie zielt also auf die wissenschaftliche Erforschung derjenigen psychologischen Phänomene ab, die erst dann verständlich werden, wenn man eine ganzheitliche Analyseebene wählt, auf der das Zusammenwirken sämtlicher psychologischer Systeme ins Blickfeld rückt. Die analytische Erforschung von Einzelsystemen wie Temperament, Emotion, Motivation, Kognition (Wahrnehmung, Denken, Aufmerksamkeit, Gedächtnis) und Selbstregulation (Wille) geschieht innerhalb der verschiedenen psychologischen Fächer.

Julius Kuhl bezeichnet mit dem Begriff Leib nicht nur den peripheren Körper mit seinen Gliedmaßen, die inneren Organe, die hormonalen und neuronalen Steuerungsmechanismen, sondern auch die materiell messbare, an eine feste biologische Struktur gebundene Basis der Persönlichkeit (z. B. Affekt, Temperament, ... was man in Abgrenzung von dem Alltagsverständnis als den „Körper der Psyche“ auffassen kann).

Der Begriff Seele bezeichnet die in ihrer Komplexität kaum vollständig messbare Ebene des Psychischen ... etwa die „unsterbliche Seele“ in den Religionen, ... die von ihrer konkreten körperlichen Realisierung im Gehirn eines Menschen abgelöst und als Wissen kulturell weitergegeben wird ... (vgl. Kuhl, 2001, S. 50f).

11.1.2 Persönlichkeit und soziale Bedürfnisse

Die einen mögen eine Aktivität, die anderen mögen sie nicht. Manche Menschen sind allgemein begeisterungsfähig, für andere gilt dies weniger. Die Unterscheidungen in „interessiert bis begeisterungsfähig“ und „uninteressiert bis gelangweilt“ scheinen nach Julius Kuhl (vgl. Kuhl, 2001, S. 1 der Einführung) die wesentlichen Unterschiede zwischen verschiedenen Menschen zu begründen. Um die individuell bevorzugten Formen der Informationsverarbeitung und der willentlichen Steuerung des zielgerichteten Verhaltens zu verstehen, müssen wir die Motivation der Einzelnen berücksichtigen. Dabei untersucht Motivation die Bedürfnisse, die Menschen haben und die Umsetzungswege der unterschiedlichen Ziele, die mit verschiedenen Bedürfnissen verbunden sind. Dabei geht es im Zusammenhang mit der Themenstellung nicht um die Betrachtung der vitalen Bedürfnisse (Hunger, Durst, Sex), sondern um die so genannten sozialen Bedürfnisse nach Beziehung ("Affiliation") (1), nach Kompetenzsteigerung ("Leistung" und Lernen) (2), und nach Selbstbehauptung ("Autonomie", Macht) (3) (vgl. Kuhl, 2001, S. 5).

„Um vom Erleben zum Handeln zu kommen, müssen bestimmte Verbindungen im System stark genug ausgeprägt sein, d. h. erlebnisseitige Systeme müssen mit Ausführungssystemen verbunden sein“ (Kuhl, 2001, S. 6).

Aristoteles liefert ein wichtiges Argument im Zusammenhang mit den Überlegungen zur Schaffung der notwendigen Voraussetzungen zur tatsächlichen Umsetzung der Leitgedanken von Dr. Hanns Voith: "Nicht der Gedanke an sich bewegt irgend etwas, sondern nur der Gedanke, der um einer Sache Willen entsteht und der mit dem Handeln verbunden ist (d. h., der "praktisch" ist) (Kuhl, 2001, S. 6, Zitat von Aristoteles, Nikomachischen Ethik). Dies erklärt, dass nur durch die Auseinandersetzung mit dem Du, ausschließlich durch das sachliche Ringen miteinander (nicht gegeneinander) Ideen und Vorschläge zu einer gemeinsamen „Sache“ werden.

Nach Auffassung von Julius Kuhl haben verschiedene Menschen ganz unterschiedliche Verarbeitungssysteme zur Verfügung, um ihre Ziele zu erreichen. "Wenn verschiedene Menschen dieselben Bedürfnisse und Ziele mit Hilfe ganz unterschiedlicher Verarbeitungssysteme verfolgen können, werden wir zufrieden stellende Erklärungen für Persönlichkeitsunterschiede erst erlangen, wenn wir uns mit den Einzelheiten unterschiedlicher Informationsverarbeitungssysteme näher befassen" (Kuhl, 2001, S. 8). In dieser Aussage von Julius Kuhl wird mein Anspruch nach der Ausrichtung der Organisation Berufsbildung als Lernfeld mit der Zielrichtung Ausbildung von individueller und kreativer Gemeinschaftsfähigkeit angesprochen. (vgl. im Forschungsbericht die Auswertung der Meetings mit den Fachausbildern. Es ging nicht darum, durch die Meetings eine Gleichförmigkeit im Denken und Tun zu erreichen, sondern durch Reflexionen und konstruktive Kritik an der individuellen Alltagsgestaltung, bspw. bei der Anwendung des neuen Beurteilungssystems, gemeinsame kreative Lernprozesse in Gang zu setzen.)

11.1.3 Persönlichkeit und Kreativität

Im 19. Jahrhundert wurde das was heute mit dem Begriff Kreativität umschrieben wird, als Produktivität bezeichnet. Es gibt bis heute keine allgemeine Verständigung darüber, was Kreativität ist, wie man sie erlernen kann oder vermitteln soll bzw. ob sie überhaupt vermittelbar ist, und die Theorie und Forschung konzentrieren sich auf mehrere Aspekte,

u. a. den kreativen Prozess, die kreativ erzeugten Produkte, den Einfluss von Umgebungsfaktoren, ... (vgl. Jeanmaire, 2004, S. 20).

„In der christlichen Tradition war das Wort nur Gottes Schöpferkraft vorbehalten: der Eigenschaft, erschaffen (creare) zu können.“ (Jeanmaire, 2004, S. 20)

Zur Bewältigung der Herausforderungen unserer Zeit, die sich aus den beschriebenen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und individuellen Veränderungen ergeben, sind kreative Fähigkeiten beim Einzelnen immer notwendiger, da es in der Regel nicht ausreicht „sich in kritischen beruflichen und persönlichen Situationen auf Standardlösungen zu verlassen, sondern neue Strategien der Problemlösung notwendig werden.“ „Eine Handlung wird normalerweise als „kreativ“ bezeichnet, wenn durch sie etwas Neues geschaffen wird.“ (Jeanmaire, 2004, S. 20). Die Entwicklungsschritte der Berufsbildung Voith bestätigen die Definition von Victor Scheitlin, der schreibt: „Kreativität ist die Anwendung von schöpferischer Überlegung und Intuition, um nutzbringendes Neues zu schaffen, worunter man sich auch eine wesentliche Verbesserung von Bisherigem vorstellen kann“ (Scheitlin, in: Jeanmaire, 2004, Seite 23). Wesentliche Voraussetzungen für das neue Beurteilungssystem und die veränderte Alltagsgestaltung durch die Fachausbilder und Lehrkräfte waren die Entwicklung von Ideen, Interesse und „Leidenschaft für die Sache“, bei den Beteiligten und der Glaube an die eigenen Fähigkeiten.

11.1.4 Persönlichkeit und Motivation

11.1.4.1 Kennzeichen der Motivation

Bei Motivation geht es darum, dass jemand (1) ein Ziel hat, dass er (2) sich anstrengt und dass er (3) ablenkungsfrei bei der Sache bleibt (vgl. Rheinberg, Falko, 2004, Seite 14).

Im Selbsterleben können Zustände des Angezogenenseins, ja Gefesseltenseins, des Verlangens, Wollens und Drängens, der Spannung, Aktivität und Ruhelosigkeit gemeint sein. De Charms (1979) hat den Begriff Motivation umschrieben als etwas das "so etwas wie eine milde Form der Besessenheit sei" (De Charms, 1979, S. 55). (vgl. Ergebnisse der Interviews mit den Teilnehmern des Förderlehrgangs Voith, die sich im Lehrgang 2002/2003 auf die Zusatzprüfung vorbereiteten).

Motivation ist als Gegenstand nie unmittelbar wahrnehmbar, sondern stets aus/über Anzeichen zu erschließen - Motivation ist eine gedankliche Konstruktion, die eine Hilfsgröße, ein hypothetisches Konstrukt darstellt (vgl. Heckhausen, 1989). Den Zuständen der Motivation ist gemeinsam "die Komponente einer aktivierenden Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand" (Rheinberg, 2004, S. 15).

Bei den vielfachen Reflexionen mit den Auszubildenden, Fachausbildern und Lehrkräften wurde immer wieder die Frage nach den Prozessen, Einflussfaktoren und Abhängigkeiten gestellt, die dafür Sorge trugen, dass man an einer „Aufgabe“ arbeitete. (Vgl. die Ergebnisse der Interviews mit den Teilnehmern des Förderlehrgangs, die sich im Lehrgang 2002/2003 auf die Zusatzprüfung vorbereiteten, die gemachten Erfahrungen aus dem gegangenen Entwicklungsprozess der Fachausbilder und Lehrkräfte durch die gemeinsamen Meetings seit 1999). In den Meetings fragten sich die Fachausbilder immer wieder, „warum sollen wir uns denn ändern und warum soll ein bestimmter Zielzustand überhaupt erstrebenswert sein?“ War es für die einen Fachausbilder/Lernbegleiter ein Machtmotiv das im Vordergrund stand (u. a. belegt durch Aussagen einzelner Fachausbilder, z. B. „ich möchte wichtig sein und mitbestimmen“, „ich möchte etwas zum Sagen haben,“), war es für andere das Leistungsmotiv, das Aktivitäten bestimmte (u. a. durch Aussagen wie dieser belegt „ich möchte mich beim Lösen meiner Aufgaben als kompetent und tüchtig erleben“). (vgl. Rheinberg, 2004, S. 20).

Über die Anreizkomponenten (u. a. Macht, Leistung) sind Aussagen über

- die Personenmerkmale,

- die Situationsstrukturen,
- über Besonderheiten im aktuellen Erleben und Verhalten bei bestimmten Anreizkomponenten möglich, wobei im Alltag meist mehrere Anreize gleichzeitig wirken.

Die Auseinandersetzung mit diesem Thema war im Vorfeld des Entwicklungsprozesses sehr wichtig, da sie Rückschlüsse auf die unterschiedlichen notwendigen Gestaltungsformen und methodischen Planungen ermöglichte. (u. a. im Umgang mit den Fragen: Wie gehe ich auf einzelne Fachausbilder zu? Welche Aufgaben übertrage ich während des Entwicklungsprozesses welchen Personen? Vgl. auch die Reflexionen der Selbstbewertungsanreize der Teilnehmer des Förderlehrgangs Voith, die sich auf die Zusatzprüfung vorbereitet haben). Es ergaben sich wichtige grundlegende Erkenntnisse für das Verständnis und die Vorhersehbarkeit der Reaktionen, v. a. einzelner Fachausbilder/Lernbegleiter, aber auch von Auszubildenden und Teilnehmern des Förderlehrgangs Voith und ihres menschlichen Handelns. (u. a. Rückschlüsse aus den Prüfungsleistungen auf die Selbstbewertung bezüglich eigener geistiger Fähigkeiten oder auf eine gesteigerte Beachtung und Wertschätzung durch Freunde).

Heckhausen formulierte 1977 das erweiterte kognitive Motivationsmodell. Danach hat ein Handelnder in der Regel Annahmen darüber, mit welcher Wahrscheinlichkeit die eigene Aktion zum angestrebten Ergebnis führt (Handlungs-Ergebnis-Erwartung), (vgl. Rheinberg, 2004, S. 132f, Heckhausen, 1977.)

Man kann auch jeweils Annahmen darüber formulieren, in welche Richtung sich eine Situation entwickeln würde, wenn man nicht handelnd eingreift (Wozu handeln, wenn durch die Situation jetzt schon alles festliegt?). In den Meetings mit den Fachausbildern erörterten wir in vielen Sitzungen die Frage: Was geschieht, wenn die Ausbildungspraxis und das Selbstverständnis der Berufsrolle als Fachausbilder beibehalten wird? Welche Reaktionen der Geschäftsleitung, der Personalleitung wären zu erwarten? Welche Auswirkungen hätte es für die Ausbildungsqualität und die Bewerberzahlen der Zukunft? Für die Entwicklungsbegleitung der Organisation Berufsbildung Voith seit 1999 bis 2003 und die Vorbereitung der Interviews und Befragungen der Teilnehmer des Förderlehrgangs Voith im Lehrgangsjahr 2002/2003 waren die Modelle zur Motivation hilfreich (vgl. Rheinberg, 2004, S. 131f):

Die Grundstruktur des Modells besteht aus der wahrgenommenen Situation, einer möglichen Handlung, dem Ergebnis dieser Handlung und Folgen, die das Handlungsergebnis mit bestimmter Wahrscheinlichkeit nach sich ziehen wird (vgl. Rheinberg, 2004, S. 132, das erweiterte kognitive Motivationsmodell, Abb. 6.1).

Es können zusätzliche Anreize „ins Spiel kommen“, z. B. für die Teilnehmer der Vorbereitungsgruppe auf die Zusatzprüfung (Förderlehrgang Voith) durch die Schaffung von Voraussetzungen, um einen Ausbildungsplatz erreichen zu können oder um soziale Anerkennung zu erlangen.

Das Modell besagt zusammengefasst, „dass die Handlungstendenz einer Person um so stärker wird, je sicherer das Handlungsergebnis Folgen mit hohem Anreizwert nach sich zieht, und um so eher dieses Ergebnis vom eigenen Handeln abhängt und sich nicht schon aus dem Gang der Dinge von alleine ergibt“ (Rheinberg, 2004, S. 133f).

Vor Klausuren fragten die Teilnehmer immer wieder danach, was für sie alles von der Note abhängt, ob sie bei Misserfolg nicht zur Prüfung zugelassen würden? Über die Lernintensität und die Wahrnehmung des Lernwillens war festzustellen ob die Jugendlichen an die persönlichen Einflussmöglichkeiten während der Vorbereitungsphase glaubten.

Im erweiterten kognitiven Motivationsmodell spielt die Handlungs-Ergebnis-Erwartung eine zentrale Rolle. Diese bezieht sich auf die subjektive Sicherheit, ein bestimmtes Ergebnis durch eine eigene Handlung herbeiführen zu können. Wie in diesem Modell beschrieben, waren sich einzelne Jugendliche im Laufe des Jahres sicher es als Handelnde selbst in der Hand zu haben, ob sie die Prüfung bestehen oder nicht.

Die hohe Erfolgswahrscheinlichkeit hat nach diesem Modell zwei Erwartungskomponenten als notwendige Voraussetzung:

- (1) Der Einzelne muss sich recht sicher sein, dass eine bestimmte Handlung zum gewünschten Ergebnis führt.
- (2) Er muss sich darüber hinaus sicher sein, dass er diese Handlung auch ausführen kann (vgl. Rheinberg, Falko, 2004, S. 139).

Für die Teilnehmer besaßen in den beschriebenen Beispielen (Vorbereitungszeit auf die Zusatzprüfung im Rahmen des Förderlehrgangs Voith) zunächst ausschließlich die erwarteten Folgen Anreize. Die Handlungen (Zusatzunterricht außerhalb der Arbeitszeit, Hausaufgaben) waren in der ersten Zeit nur deshalb attraktiv, weil die Überzeugung vorherrschte, dass die Endresultate (Hauptschulabschluss, qualifizierter Ausbildungsplatz, soziale Anerkennung,) attraktive Konsequenzen nach sich ziehen würden.

Nach den ersten Monaten war deutlich zu erkennen, dass die Jugendlichen auch am „Lernen an sich“, an „der Gemeinschaft“, am „sozialen Miteinander“ Spaß fanden (vgl. Auswertung der Interviews), also auch begleitende Tätigkeiten (u. a. Bau der Gartenterrasse - vom Erdaushub bis zum Legen der Steine, von der Bepflanzung der Erdf Flächen bis zur Präsentation des Projektes) freiwillig ausgeführt wurden. Die Rückmeldungen von außen (Lehrgangsteilnehmer, Auszubildende, Mitarbeiter der Berufsbildung Voith, Ausbildungsleitung, Personalleitung, Besucher und Gästen) steigerten den „Genuss für die Aufgabe,, zusätzlich. Es war deutlich zu erkennen, dass die Ergebnisse und die Folgen der Handlungen nicht mehr im Vordergrund standen. (Dies war bei vielfach durchgeführten Projekten mit Auszubildenden seit 1999 erkennbar). Der Anreiz lag gegen Ende des gemeinsamen Lernweges häufig weniger im „erwarteten“ handlungsbewirkten Endresultat als in der Tätigkeit selbst (vgl. Rheinberg, 2004, S. 141ff und Rheinberg/Iser/Pfauser, 1997).

11.1.4.2 Intrinsische Motivation und extrinsische Motivation

Es war während des gesamten Entwicklungsganges seit 1999 und im besonderen bei den angeführten Beispielen deutlich zu erkennen, dass die angestregten Bemühungen, etwas schaffen zu wollen (bsw. im Rahmen des Projektes Gestaltung einer Terrasse 16 Kubikmeter Erde aus eigenem körperlichen Einsatz mit der Schaufel zu bewegen) nicht ausschließlich leistungsmotiviert waren. Ein Leistungsziel ließ sich aus unterschiedlichsten Gründen anstreben, u. a. für Jugendliche des Förderlehrgangs Voith, um sich für einen Ausbildungsplatz bei der Firma Voith zu empfehlen, bei Mitarbeitern der Berufsbildung Voith (Fachausbildern und Lehrkräften), um ein höheres Gehalt zu erreichen, sich für eine andere Stelle zu empfehlen oder die soziale Position zu stärken. „Leistungsmotiviert im psychologischen Sinn ist ein Verhalten nur dann, wenn es auf die Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit zielt, und zwar in Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab, den es zu erreichen oder zu übertreffen gilt" (Rheinberg, 2004, S. 60). Man will wissen, was einem in einem Aufgabenfeld gerade noch gelingt und was nicht, und strengt sich deshalb besonders an (u. a. um beim joggen seine Bestzeit zu übertreffen, der Tachometer verändert die Erlebnisqualität und die Fahrweise auf einem Fahrrad). Es genügt also als Anreiz zur Zielerreichung manchmal auch der eigene Stolz, etwas persönlich anspruchsvolles geschafft zu haben („gutes Gefühl", u. a. wenn ein hoch bezahlter Ingenieur an einer Armbanduhr herumbastelt, obwohl er sich bei seinem Einkommen für den Zeiteinsatz 10 neue hätte kaufen können - aus ökonomischen Gründen also irrational).

„... stellt sich die leistungsthematische Freude über die eigene Tüchtigkeit nur dann ein, wenn man ein Resultat sich selbst, also der eigenen Fähigkeit und/oder dem eigenen Bemühen zuschreiben kann und nicht etwa äußere Ursachen wie Glück, Hilfe von anderen, geringe Anforderungen etc. für ein gutes Gelingen verantwortlich macht (vgl. Rheinberg, 2004, S. 61).

Für die Praxis einer zeitgemäßen Berufsausbildung kann dies nur heißen, dass die Jugendlichen „Herausforderungen,, brauchen, womit Aufgabenstellungen gemeint sind, die einen überschaubaren Rahmen und eine klare Zielbestimmung haben und die mit entsprechender Anstrengung, methodischer Vorbereitung und sozialer Begleitung für Einzelne und Gruppen leistbar sind (vgl. die exemplarisch beschriebenen Projekte).

Intrinsische Motivation meint Tätigkeiten, die um seiner selbst willen geschehen, also Handlungen die aus eigenem Antrieb initiiert werden. (Reynolds, 1971, S. 152) schreibt: „Intrinsisch motiviert sind nur solche Aktivitäten, die allein um des Tätigkeitsvollzugs wegen ausgeführt werden,“ während unter die Begrifflichkeit der extrinsischen Motivation alle Aktivitäten fallen, die auf den Anreiz von Zielen oder Ereignissen gerichtet sind, die also „äußerlich,“ sind, „nicht wirklich dazugehörend,“. Dazu zählen auch Verhaltensweisen, deren Beweggründe von außen gesteuert erscheinen (vgl. zum besseren Verständnis im Forschungsbericht die Auswertung der Alltagspraxis der Kontrollgruppe, die nach herkömmlichen Methoden und durch den Fachausbilder eher fremdbestimmt ausgebildet wurde, im Vergleich zu den anderen Ausbildungsgruppen).

Für Heckhausen (vgl. Heckhausen, 1989) kann auch ein Verhalten, das auf Folgen zielt als intrinsisch motiviert gelten, sofern die Folgen dem gleichen Thema angehören wie die Handlung und die Ergebnisse.

Die verantwortlichen Mitarbeiter des Förderlehrgangs Voith waren während des Forschungszeitraums insofern intrinsisch motiviert, als sie ihre Aufgabe darin sahen, die Jugendlichen für das Aufgabenfeld (Vorbereitung auf die Zusatzprüfung zur Erlangung eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsstandes) zu begeistern und ihnen ein umfassendes Unterstützungsangebot machten. Sie wollten sich beweisen, dass durch die angewandte Methodik und die soziale Begleitung das Ziel (Bestehen der Prüfung durch die Jugendlichen) zu erreichen war. Die Jugendlichen konnten frei entscheiden, ob sie an dem Vorbereitungsangebot teilnehmen wollten. Die Handlungen (gemeinsames Lernen und Arbeiten während der Vorbereitungszeit), das Ergebnis (Bestehen der Prüfung durch die Jugendlichen) und die Folgen (die Einflussmöglichkeiten erleben) gehörten thematisch zusammen.

Das Ziel der Mitarbeiter des Förderlehrgangs Voith war, bei den beteiligten Jugendlichen intrinsische Motivation zu erzeugen. Die Teilnehmer formulierten in den Zielgesprächen (Förderplänen) ihre Ziele. Dabei war während der gesamten Lehrgangszeit die Förderung von Selbstbestimmung und Autonomie der Jugendlichen die zentrale Aufgabe der Prozessbegleiter (Lehrkräfte). Die Teilnehmer bekamen während des gesamten Jahres individuelle inhaltliche Unterstützung (v. a. in Rechnen und Deutsch) und die notwendige soziale Begleitung.

Ein entscheidendes Merkmal der intrinsischen motivierten Handlungen ist nach De Charms, dass die Verursachung innerhalb der Person gegeben ist. Es geht dabei um den subjektiv erlebten Ursprungsort eigener Aktivität.

"Im Zustand hoher kausaler (ursächlicher) Autonomie erlebt man sich als Ursprung eigenen Handelns" (Rheinberg, 2004, S. 151) und somit intrinsisch motiviert. Diese Anschauung griffen Deci und Ryan (1987) auf. Für sie gilt "ein Verhalten dann als intrinsisch motiviert, wenn es selbst bestimmt und autonom ist". (Rheinberg, 2004, S. 152). Diesem Verhalten liegt ein Bedürfnis nach Kompetenz (1), nach Wirksamkeit (2) und nach sozialer Eingebundenheit (3) zugrunde.

In ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation äußern sie sich dann weitgreifend über das Selbst und seine Entwicklung als Wandlung von extrinsisch zu intrinsisch motivierter Verhaltenssteuerung sowie über die Möglichkeit, hierauf pädagogisch Einfluss zu nehmen (Deci & Ryan, 1993, vgl. im Forschungsbericht die einzelnen Entwicklungsschritte im Hinblick auf das Zusammenspiel von extrinsisch und intrinsisch motivierten Handlungen). (Im interessegeleiteten Handeln erleben sich die Personen nicht als von außen gedrängt, sondern als selbst bestimmte Personen und von einer Absicht getragen vgl. Krapp 1993, S. 202/Deci & Ryan 1985/Heckhausen 1989, S. 455ff/Schiefele & Köhler, 2001). (vgl. im Forschungsbericht die Ergebnisse der Interviews der Teilnehmer des Förderlehrgangs, die sich im Lehrgangsjahr 2002/2003 auf die Zusatzprüfung zur Erreichung eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsstandes vorbereiteten).

In den theoretischen Modellen zur Leistungsmotivation spielen diese Anforderungen, bei denen Erfolg und Misserfolg gleichermaßen möglich sind, eine zentrale Rolle. Hierin ist auch die Erklärung zu suchen, warum ein und dieselbe Person bei einfachen Routinetätigkeiten keinerlei Lust zur Arbeit -, bei anspruchsvollen Aufgaben hingegen

sehr engagiert sein kann (vgl. im Forschungsbericht die vielfachen Rückmeldungen von Auszubildenden zu monotonen, in ihrem Verständnis „meist unsinnigen,, Tätigkeiten, die keinen Zusammenhang mit der eigenen Lebenswelt oder dem Ausbildungsberuf erkennen lassen).

Die Ausprägung der Motive hängt u. a. von früheren Erfahrungen hinsichtlich der Selbstständigkeitsanforderungen ab (vgl. Winterbottom, 1958, z. B. bei den Jugendlichen der Berufsbildung Voith von den Erfahrungen der Schulzeit und des direkten sozialen Umfelds). In meinem Forschungszusammenhang war die Erkenntnis wichtig, die Jugendlichen mit entwicklungsangemessenen Aufgaben zu konfrontieren, was v. a. in den Meetings mit den Fachausbildern oft thematisiert wurde. Dabei wurden entwicklungspsychologische Grundlagen und die tatsächlichen Lernsituationen in den Werkstätten analysiert und daraus gemeinsam Handlungsleitlinien entwickelt. (vgl. Meyer 1973, Trudewind 1975, Veroff 1965). Einzelne Fachausbilder waren nach vielen Reflexionen überzeugt, dass die Jugendlichen Aufgaben als Herausforderungen gestellt bekommen müssen, die sie mit eigener Anstrengung schaffen können. (Spannungsfeld zwischen Über- und Unterforderung, vgl. die einzelnen Projekte). Für die Beteiligten (vgl. die vielfachen Rückmeldungen der Fachausbilder und Jugendlichen) wurde der Zusammenhang zwischen eigenem Bemühen und wertgeschätztem Erfolg erlebbar. Dabei konnten Veränderungen des Lebensraumes, v. a. aber motivationspsychologische Interventionen das Leistungsmotiv der Jugendlichen (und Erwachsenen) beeinflussen (u. a. Veränderung der Gruppenzusammensetzung, Wechsel der Berufsgruppe oder des Arbeitsfeldes), (vgl. Krug 1983, Rheinberg & Krug, 1999).

Die festgelegten Kategorien im Zusammenhang mit der Zielorientierung und Befragung der Teilnehmer des Förderlehrgangs (Teilnehmer der Vorbereitungsgruppe zur Vorbereitung auf die Zusatzprüfung) waren auch Orientierungswerte für die Anregung eines Prozesses bei den Jugendlichen, um über das eigene Anspruchsniveau (was sich letztlich der einzelne Teilnehmer für die Lehrgangszeit vornimmt) und die entsprechenden Handlungskonsequenzen nachzudenken. Es ging bei der Begleitung darum, durch Reflexion der Situationen die Anforderungen für die Ziele mit den realistischen Möglichkeiten der Jugendlichen in Einklang zu bringen und Aufgaben und Ziele zu setzen, bei denen die Beteiligten wussten, dass Erfolg und Misserfolg möglich war. Die Kategorien waren ebenso wie die Zieldefinitionen für die Interviews und Förder- bzw. Reflexionsgespräche die Gesprächsgrundlage:

- Erfolgs-/Misserfolgserwartungen
- positive oder negative Gefühlszustände
- instrumentelle Aktivitäten zur Zielerreichung
- Hindernisse auf dem Weg zum Ziel
- hilfreiche Unterstützung

Zielorientierung: Kreativität, Methodik, Selbstbestimmung/Selbstverwirklichung, Orientierung (u. a. basale Kulturwerkzeuge, Flexibilität, Sozialität (Gemeinschaftsfähigkeit)

Messbares Ziel: Bestehen der Zusatzprüfung zum Hauptschulabschluss

Die Fähigkeit zur selbst regulierten Rekrutierung positiver Affekte betrachtet Julius Kuhl als eine entscheidende Voraussetzung für Selbstbestimmung und intrinsische Motivation (Selbstmotivierungsannahme) (vgl. Kuhl, 2001, S. 177). Die beiden zentralen Komponenten der Selbstverwirklichung sind

- die Integration neuer Erfahrungen in ein kohärentes Wissenssystem (Selbstentwicklung),
- die Umsetzung selbst gewollter Absichten (Willenseffizienz)

Sowohl bei den Projekten (Theater, Terrassenbau und -gestaltung) als auch während der Vorbereitungszeit mit den Teilnehmern des Förderlehrgangs Voith auf die Zusatzprüfung bestätigte sich die Hypothese, dass die Diskrepanz zwischen dem bedürfnisrelevanten Sollwert (u. a. Erreichen des Hauptschulabschlusses) und dem entsprechenden Istwert (reflektierter augenblicklicher Leistungsstand, z. B. dokumentiert durch entsprechende

Noten) zunimmt, wenn sich der negative Affekt erhöht, während die Diskrepanz geringer wird, wenn sich der positive Affekt steigert (z. B. durch entsprechende positive Leistungsnachweise während der Vorbereitungsphase). (vgl. Kuhl, 2001, S. 190f).

Auf die Wahrnehmung der unterschiedlichen Einflussfaktoren (Gestaltung der Vorbereitungszeit) auf die Jugendlichen während des Prozesses der Annäherung bzw. des Verfehlens von Zielen (z. B. das Bestehen der Zusatzprüfung) richtete ich große Aufmerksamkeit. Das Zusammenspiel der psychischen Systeme, die über Affekte gesteuert werden, macht die Persönlichkeit des Menschen aus. Diese werden von dem Befriedigungszustand der Bedürfnisse und der Annäherung bzw. dem Verfehlen von Zielen bestimmt.

Mit dem Begriff Affekt wird ein nicht bewusstseinspflichtiger, nicht repräsentationaler (d. h. subkognitiver), von höheren kognitiven Bewertungsprozessen nicht notwendigerweise beeinflusster Prozess bezeichnet, der bei Auftreten bestimmter Auslösebedingungen Annäherungsverhalten (vermittelt durch positiven Affekt) oder Meidungsverhalten bahnt (vermittelt durch negativen Affekt) (vgl. Kuhl, 2001, S. 110). In Freuds (1911/1978) früher Theorie bildet die Affektbesetzung von Objektvorstellungen, die aus einem zur Wunscherfüllung eingerichteten Energiereservoir (Libido) schöpft, die Grundlage für das gesamte menschliche Handeln.

11.2 Ästhetische Bildung

„Mit Sokrates beginnt die unerhörte Tyrannei von Vernunft und Moral, die das Leben ins Un-bewusste verdrängt und es durch Lebensgebrauchsanweisungen ersetzt“ (Swassjan, 1994, S. 29). Für Swassjan ist der Rationalismus und der Aufbau des systematisch-abstrakten Denkens ein Erzfeind jeder Kultur.

Demgegenüber steht die ästhetisch-künstlerische Anschauung, welche die Welt als plastischen Prozess versteht. "Die künstlerisch-ästhetische Erkenntnis zielt (vielmehr) darauf, in der konkreten Wahrnehmung des Einzelnen des Allgemeinen ansichtig zu werden. Der künstlerische Blick sieht die Welt nicht als etwas Abgeschlossenes, Gewordenes an, sondern als einen in Bewegung befindlichen, plastischen Prozess" (Scharmer, 1991, S. 54).

11.2.1 Friedrich Nietzsche und die Suche nach dem Schöpferischen

Friedrich Nietzsche (1844 bis 1900) trat als Zeit- und Kulturkritiker auf und wandte sich auch gegen das deutsche Bildungssystem bzw. die deutsche Kultur und entwarf ein Bild des deutschen Geistes. Mit der Schrift „Die Geburt der Tragödie“ wandte sich Nietzsche gegen Sokrates und damit gegen den Geist der Aufklärung (vgl. Friedrich Nietzsche, Fünf Vorträge über die Zukunft der/unsere Bildungsanstalten, 1872). Für ihn entartete der Mensch zum Haustier durch jahrtausendlange Anstrengungen von Moral, Religion, Idealismus und allerlei Dompteuren der Menschheit. Für ihn war es an der Zeit dies zu verändern ...

Moral bspw. war für Nietzsche eine Erfindung der Schwachen zum Zweck der Kompensierung ihrer natürlichen Defekte durch unnatürliche Tugenden (vgl. Swassjan, 1994, Nietzsche, S. 82f). Nietzsche stand an einem ähnlichen Wendepunkt der abendländischen Philosophie und Geistesgeschichte wie wir heute in den ersten Jahren des 3. Jahrtausends stehen, wenn wir die gesellschaftliche und sozialwissenschaftliche Entwicklung betrachten (vgl. die Ausführungen unter den Punkten 6 bis 8).

Nietzsche hat die abendländische Philosophie am Ende des 19. Jahrhunderts transformiert und weiterentwickelt. Dabei hat er die Kunst, d. h. die Perspektive des Künstlers als elementare Kategorie des Fragens und Philosophierens eingeführt, womit er eine grundlegende Perspektivverschiebung des abendländischen Philosophierens vollzog. Die klassische Grundfrage „was ist das Sein“ hob er auf eine andere Ebene, nämlich dorthin wo das Sein ein Werden ist, wo es noch „plastisch,“ ist und suchte in der Auseinandersetzung und Reibung das Schöpferische. (Nietzsche stand an einem ähnlichen Wendepunkt der abendländischen Philosophie und Geistesgeschichte wie wir

heute in den ersten Jahren des 3. Jahrtausends stehen, wenn wir die gesellschaftliche und sozialwissenschaftliche Entwicklung betrachten (vgl. die Ausführungen unter den Punkten 6 bis 8.). Die geistige und kulturelle Wirklichkeit vor rund 100 Jahren war wie heute durch den Zerfall der überkommenen, traditionellen Werte, Zielvorstellungen und Leitideen geprägt. Es begann die Zeit des Nihilismus (Grundtenor: "Gott ist tot"). Nietzsche ging es um die Überwindung des Nihilismus, d. h. um das Hervorbringen von neuen Werten und Wirklichkeiten. Bei der Organisation und Gestaltung einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Berufsbildung werden die Auswirkungen der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandlungen im Lebensausdruck der orientierungssuchenden Jugendlichen besonders deutlich. Das bedingt die Suche nach neuen Formen der Zusammenarbeit und nach Möglichkeiten der Organisationsgestaltung, nicht nur um die Herausforderungen bewältigen zu können, sondern es geht um die Gestaltung der jeweils eigenen Lebenswelten durch die Menschen selbst.

Während die Werke von Aristoteles, Kant, Hegel auch ohne Schilderung des Lebens dieser Denker zu begreifen sind, ist dies bei Friedrich Nietzsche anders. Die Kenntnis der persönlichen und privaten Lebensumstände ist ein wichtiger Schlüssel zum Verständnis seiner sich wandelnden Lehren (Frenzel, 2000, S. 8). Nietzsches Zweifel, bis hin zur völligen Ablehnung des Christentums, vollzogen sich allmählich und sind biografisch begründet.

11.2.2 Weltanschauungen

11.2.2.1 Ästhetische Weltsicht und das dionysische Gestaltungsprinzip

Er entwickelte das Begriffspaar apollinisch und dionysisch, das eine Schlüsselfunktion für sein gesamtes späteres Denken einnahm. Es werden damit künstlerische, irrationale Mächte bezeichnet, die ohne Vermittlung des menschlichen Künstlers hervorbrechen und aus der ästhetischen Erfahrung gewonnen werden. In der hellenischen Kunst wurde die dionysische durch bestimmte apollinische Formen gebunden. „Der schöne Schein der Traumwelten, in deren Erzeugung jeder Mensch voller Künstler ist, ist die Voraussetzung aller bildenden Kunst“ (Nietzsche, 1999, Seite 26). „In der ästhetischen Traumwelt wird Apollo erfahren. Er beherrscht den schönen Schein der Phantasie-Welt. Die höhere Wahrheit, die Vollkommenheit dieser Zustände im Gegensatz zu der lückenhaft verständlichen Tageswirklichkeit ... (Nietzsche, 1999, S. 27f). Unter dem Bund des Dionysischen schließt sich der Bund zwischen Mensch und Mensch wieder zusammen: Auch die entfremdete, feindliche oder unterjochte Natur feiert wieder ihr Versöhnungsfest mit dem Menschen („dem verlorenen Sohn“). Das Evangelium der Weltenharmonie setzt ein. Der Mensch äußert sich als Mitglied einer höheren Gemeinschaft ...“ (Nietzsche, 1999, S. 28f).

Das Leben ist für Nietzsche der Wille zur Macht. Für ihn gilt es zu wählen zwischen dem Leben und dem Lebensschöpfer Gott (für Nietzsche ist es eher der Lebensverneiner), der den Menschen die Geistigkeit für den Preis des Lebens verleiht (vgl. Swassjan, 1994, S. 109). Nietzsche wählt das Leben. Ihm geht es um die Freiheit von allen irdischen Werten.

Sein Verständnis von Philosophie fordert eine Erneuerung des Denkens von Grund auf, um eine radikale Form von Wahrheit suchen zu können. Wahrheit suchen und dabei immer wieder zu irren, ist das paradoxe Programm, das Nietzsche mit unheimlicher Eindringlichkeit entwickelt (vgl. Ross, 1994, S. 133f).

Nietzsche forderte ein Misstrauen gegen alle Wahrheitsansprüche. Alle Wahrheiten werden, ebenso wie alle Wertsetzungen vergangener Zeiten, relativiert werden; er nennt es „perspektivisch“. Für Nietzsche ist der stärkste und eigentliche Trieb der künstlerische, demnach hat die Welt keine moralische Rechtfertigung. Sie ist für ihn nur als Ausdruck der Macht des „griechischen Gottes Dionysos“ zu verstehen.

Die Wahrheit legt für Nietzsche immer nur eine bestimmte Perspektive als die scheinbar allein gültige fest, während die Kunst den gesamten Umwandlungsprozess, d. h. das Werden als Grundprinzip, als höchste Gesetzmäßigkeit des Daseins, als Vollzugsprozess des "Willens zur Macht" sichtbar macht. Damit versteht er die Welt als künstlerischen

Prozess und als ästhetisches Geschehen. Das Grundprinzip besteht darin, die Wirklichkeit vom Gesichtspunkt des Werdens, die Welt als ästhetisches Geschehen, als "ein sich selbst gebärendes Kunstwerk" zu verstehen (Nietzsche, 1964, S. 533).

11.2.2.2 **Wissenschaftliche Weltanschauung**

Ziel der wissenschaftlichen Erkenntnis ist das Auffinden von Naturgesetzen (Regeln) der gewordenen Welt, mit denen die Erscheinungen von ihr erklärt werden können. Das Subjekt (Ich) und das Objekt (Welt) stehen sich dabei getrennt gegenüber.

"Das Subjekt erlebt die Welt als etwas, was ohne sein Zutun zustande gekommen ist" (Scharmer, 1991, S. 53).

Basis ist das Paradigma, dass die Welt im Prinzip kognitiv penetrierbar (durchdrungen) und mit Hilfe instrumentalen (zusammengehörigen Werkzeugen) Wissens steuerbar sei.

Die Grundstruktur des wissenschaftlichen Weltbildes ist atomistisch ("kleine Teile"): Es gibt eine bestimmte Summe von beschriebenen Stellen, diese sind zu Abteilungen, Funktionsbereichen verknüpft ... die alle durch das Topmanagement geführt werden. Die Aufgaben sind deduktiv (ableitend), d. h. es geht um die einwandfreie Gestaltung der Formalstruktur gemäß dem obersten Zweck des Unternehmens, nämlich der Besetzung der entsprechenden Stellen (vgl. im Forschungsteil die Formalstruktur der Berufsbildung Voith, 1999. Die Gestaltung der Organisation nach den Leitgedanken von Dr. Hanns Voith sind nur über eine ästhetische Weltsicht und die Einbeziehung aller beteiligten Menschen, v. a. der Fachausbilder und Lehrkräfte umzusetzen).

Für den Bereich der Unternehmensgestaltung (Berufsbildung Voith) gab es ein Wissen darüber, wie eine erfolgreiche Organisation konstruiert ist. Dies hieß, die Verfassung der Abteilung wurde auf der Basis des verfügbaren Unternehmens konstruiert und sah keine Beteiligung der betroffenen Individuen vor. Das einzelne Individuum stand der Beschreibung seiner Stelle und der Verfassung des Unternehmens fremd gegenüber. (vgl. die Stellenbeschreibung des Fachausbilders wurde bis 1999 ohne Beteiligung der Menschen formuliert, die arbeitsorganisatorischen Entwicklungsplanungen wurden durch die Personal- und Ausbildungsleitung vorgenommen). Der Einzelne (z. B. der Fachausbilder) hatte an dem Zustandekommen, der Entwicklung der Organisation Berufsbildung Voith kaum Anteil.

11.2.2.3 **Moralische Weltanschauung**

Datenbasis der „moralischen Weltanschauung“ ist nicht das Gewordene, sondern das intendierte (geplante, angestrebte) Objekt. Ziel der Erkenntnis ist das Verstehen des jeweils besonderen und einzigartigen Sinn- und Bedeutungszusammenhangs (Scharmer, 1991, S. 53).

Die Differenz zwischen dem Wissen und der Wirklichkeit bzw. der Verfassung (Stellen) und den Mitgliedern (Personen) einer Organisation ist (noch) nicht existent, die genannten Relationen (Beziehungen, Verhältnisse) sind hier nicht durch Differenz, sondern durch Identität gekennzeichnet.

Historisch ist der moralische Typus dieser Art der Unternehmensführung, z. B. ein patriarchalisch geführtes Familienunternehmen. Der Unternehmer ist Gründer, Eigentümer und möglicherweise auch Erfinder des zentralen und identitätsstiftenden Produktes (vgl. die Person Dr. Hanns Voith und die Entwicklungsgeschichte der Berufsbildung Voith). Das Charakteristikum dieser Verfassung ist die Identifikation. Der Patriarch identifiziert sich nicht nur mit seinem Unternehmen, er ist das Unternehmen. Die restlichen Mitglieder der Organisation haben zwei Möglichkeiten:

- (1) entweder sie identifizieren sich mit dem Unternehmen (vollständige Internalisierung aller Unternehmenswerte), oder

(2) sie führen ein mehr oder weniger unbehelligtes Schattendasein.

Der Patriarch fühlt sich nicht nur formal, sondern auch moralisch für „seine Leute“ verantwortlich. Das Unternehmen ist nicht durch harte Formalstrukturen, sondern durch weiche, familienähnliche Verhältnisse verfasst. Der Zusammenhang besteht nicht in explizierten Regeln, sondern in implizierten, in den Köpfen befindlichen Werten (vgl. die Entstehungsphase der Berufsbildung Voith in den Jahren um 1965 und die entstandenen idealistischen Leitsätze von Dr. Hanns Voith).

11.2.2.4 Ästhetische Weltanschauung

Die ästhetische Weltanschauung betrachtet die Welt weder als gewordene, noch als rein intendierte, sondern, gleichsam dazwischen liegend, als Werdende. „Der Prozess der Weltentstehung wird weder ex post noch ex ante, sondern im Modus der Gleichzeitigkeit, d. h. als plastischer Prozess betrachtet“ (Scharmer, 1991, S. 53).

Das Verhältnis von Subjekt und Objekt (Ich - Welt - Relation) ist weder durch Identität (moralische Weltanschauung), noch durch Trennung (wissenschaftliche Weltanschauung), sondern durch Gestaltung und wechselnde Transformation (Umformung) gekennzeichnet. Datenbasis dieser Wirklichkeit ist die werdende Welt. So wie die Welt als etwas Plastisches angesehen wird, sehe ich auch die Organisation der Berufsbildung als etwas Gestaltbares, veränderbares und transformierbares an, (vgl. die Entwicklung des Förderlehrgangs Voith und den Aufbau einer Privaten Sonderberufsfachschule und der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme).

Ziel der künstlerischen Erkenntnis ist nicht das Finden von abstrakten Gesetzen, die als abgetrennte Regeln der Natur bzw. der Gesellschaft zu Grunde liegen (Naturgesetze, Moralgesetze). "Die künstlerisch-ästhetische Erkenntnis zielt vielmehr darauf, in der konkreten Wahrnehmung des Einzelnen des Allgemeinen ansichtig zu werden. Der künstlerische Blick sieht die Welt nicht als etwas Abgeschlossenes, Gewordenes an, sondern als einen in Bewegung befindlichen, plastischen Prozess" (Scharmer, 1991, S. 54).

Ziel ist nicht, die soziale Wirklichkeit mit angeblichen „Gesetzmäßigkeiten“ zu zementieren ..., sondern aufzuzeigen, unter welchen Bedingungen sich diese „Gesetzmäßigkeiten“ überwinden lassen. Es geht darum, Bedingungen offen zulegen, die das Werdende sichtbar machen.

Der ästhetische Typus von Wissenschaft bleibt nicht beim Auffinden von Regelmäßigkeiten stehen, sondern versteht unter Wissenschaft das "Suchen und Brechen von Invarianzen (Unveränderlichkeiten)" (vgl. Scharmer, 1991, S. 54, Gattung, 1977, S. 72-97/Maturana, 1982, S. 236-271). Im Besonderen wurde dies beim Genehmigungsverfahren der Privaten Sonderberufsfachschule deutlich, wo es darum ging bisher „unveränderliche“, Vorschriften und gesetzliche Vorgaben aufzuweichen, um die langjährige Förderung zur Berufsvorbereitung für Jugendliche weiterführen zu können. Auch die Umsetzung der gedanklichen Idee, die Berufsausbildung als umfassenden Bildungsprozess zu sehen und in der Praxis die entsprechenden didaktischen und methodischen Voraussetzungen zu schaffen, brauchte viel interne Überzeugungsarbeit und Auseinandersetzung mit den herkömmlichen Sichtweisen zur Berufsbildung.

11.2.3 Berufsbildung Voith

Die Bildungsdebatte der Gegenwart wendet sich wie damals gegen die Gefahren der Spezialisierung, durch die beim Einzelnen das Bewusstsein des Zusammenhangs alles Wissens und Forschens verloren zu gehen droht. Diese Gefahren der Aufklärung, wodurch die Menschen sich selbst um ihre Früchte bringen, hat Nietzsche zweifellos richtig gesehen. Auch ich suche seit 1999 im Rahmen der Entwicklungsschritte „den Blick aus der Perspektive des Künstlers“ (ästhetische Weltanschauung) auf die soziale Wirklichkeit (Berufsbildung Voith) zu richten und die realen Bedingungen herauszuarbeiten und zu reflektieren, die Gesetzmäßigkeiten (den Status quo), die eine

Veränderung hemmen, zu überwinden und einen gemeinsam getragenen Prozess (im Idealfall mit allen Betroffenen, v. a. aber mit den Fachausbildern und Lehrkräften) der Gestaltung in Gang zu setzen, d. h. die soziale Wirklichkeit der Berufsbildung Voith als etwas „Plastisches, Formbares, Veränderbares“ zu sehen.

Deshalb bekamen die Methoden der Ziel- und Reflexionsgespräche, die Projektorientierung mit besonderer Beachtung von Gesamtzusammenhängen (v. a. der Firmenstrategie, der Leitgedanken, der Produkte und Produktionssituationen, der Internationalisierung), die Dialogstruktur in den Pädagogischen Meetings und die gewollte Bewusstseinsveränderung der Fachausbilder und Lehrkräfte gegenüber den Auszubildenden (wodurch die umfassende Beteiligung der Auszubildenden am Ausbildungsgeschehen möglich wurde), zentrale Bedeutung. Voraussetzung der inhaltlichen, didaktisch-methodischen und strukturellen Veränderungen war die Auseinandersetzung mit der Rolle der Fachausbilder und der Lehrkräfte, die eine Schlüsselfunktion des Prozesses einnahmen. Die einzelnen Menschen rückten durch die Impulse zur gemeinschaftlichen Aktivität verstärkt in das Blickfeld des Interesses und der Verantwortung für die Gestaltung der eigenen beruflichen Lebenswelt und des Organismus Berufsbildung Voith. Die Wirklichkeit ist dabei die werdende Welt, ... die werdende gegenwarts- und zukunftsfähige Berufsbildung.

Ziel ist, dass die Mitarbeiter der Berufsbildung Voith die Formalstrukturen und die allgemeinen Organisationsbedingungen selbst hervorbringen. Dialoggesteuerte Abstimmungsprozesse unter Berücksichtigung der Fähigkeiten und Bedürfnisse der Einzelpersonen schaffen die Voraussetzung zur Modifizierung der Organisationsgestaltung. Durch die Beteiligung der Betroffenen wird es ein plastischer Prozess (vgl. den Prozess der Entwicklung des Förderlehrgangs Voith und den Aufbau einer Privaten Sonderberufsfachschule durch das Team).

11.2.4 Ästhetische Theorien

„Gleich einer Wetterfahne wird sie (die Ästhetik) von jedem philosophischen, kulturellen, wissenschaftstheoretischen Windstoß herumgeworfen, wird bald metaphysisch betrieben und bald empirisch, bald normativ und bald deskriptiv, bald vom Künstler aus und bald vom Genießenden, sieht heute das Zentrum des Ästhetischen in der Kunst, für die das Naturschöne nur als Vorstufe zu deuten sei, und findet morgen im Kunstschönen nur ein Natur-schönes aus zweiter Hand“. Das in dieser Weise von Moritz Geiger beschriebene Dilemma der Ästhetik charakterisiert die Lage seit der Mitte des 19. Jahrhunderts. Der Grund für diesen Pluralismus ästhetischer Theorien, die vielfach nicht einmal vollständig durchgeführt sind, ist ein doppelter: er liegt einerseits in der prinzipiellen Schwierigkeit, ja Unmöglichkeit, Kunst generell durch ein System philosophischer Kategorien zu erschließen, andererseits in der traditionellen Abhängigkeit ästhetischer Aussagen von erkenntnistheoretischen Positionen, die jene zur Voraussetzung haben (Diemer/Frenzel, 1980, S. 15f).

11.2.4.1 Antike

"Die ästhetische Anschauung der Antike ist objektiv orientiert, was hier heißen soll: für die Antike ist das Schöne eine vom menschlichen Wollen, Schaffen und Betrachten unabhängige Manifestation. Es ist das Gute und zugleich auch das Wahre, wobei diesem Wahren und Guten jedoch alle moralischen oder sonstigen subjektiven Züge fehlen" (Diemer/Frenzel, 1980, S. 17).

Bei Platon (427 bis 347 v. Chr.) hatte die Kunst eine erzieherische und seelenbildnerische Funktion. Sie sollte die Menschen unterstützen, Leidenschaften zu kontrollieren und helfen, ein tugendhaftes Leben zu führen.

Aristoteles (384 bis 322 v. Chr.) gibt den platonischen Wahrheitsidealismus auf. Die sinnlich-gegenständliche Welt wird von ihm nicht mehr als flüchtiges und daher seinsvermindertes Abbild einer von ihr getrennten eigenständigen Ideenwelt gesehen, sondern der Künstler schafft nach ihm also nicht nur Abbilder einer bloßen Scheinwirklichkeit. Für Platon gibt es für den Menschen nur eine einzige Kunst, der er wirklich bedarf, das ist die Kunst des rechten Lebens. Dagegen war für Aristoteles die Wirkung eines Kunstwerkes auf den Betrachter von Bedeutung. Kunst galt z. B. als

Ablassventil der Affekte, als ein Übungsfeld im Umgang mit Affekten.

11.2.4.2 Mittelalter und die Entdeckung der Gestaltungskraft im Menschen

Im Mittelalter verstand man unter Kunst die Herstellung und Gestaltung von Gebrauchsgegenständen. Ästhetische Kriterien standen bei deren Beurteilung nicht im Vordergrund; entscheidend war der Zweck.

Die Kunst stand im gesamten Mittelalter im Dienst der Religion. Es war also Sinn und Zweck der Kunst, das Wirken des Unsichtbaren im Sichtbaren deutlich hervorzuheben. Die Spuren Gottes wurden so in der Welt nachgezeichnet (vgl. Hauskeller, 1999, S. 23).

Im 15. Jahrhundert begann die Befreiung. Mit wachsendem Selbstbewusstsein galt: Etwas als schön wahrzunehmen hieß, die sich in der Erscheinung offenbarenden Strukturgesetze zu erkennen (die objektive Beschaffenheit war also Maßstab! vgl. Hauskeller, 1999, S. 28). „Das Schöne nicht zu sehen, beweist nicht so sehr einen Mangel an Geschmack als vielmehr einen Mangel an Erkenntnisfähigkeit“ (Hauskeller, 1999, S. 28). Um einen lebendigen Gegenstand darstellen zu können, ist eine klare Erkenntnis seines Wesens nötig. Kunst wird durch diese Sichtweise zur angewandten Wissenschaft.

Mit der Renaissance begann die Befreiung und der Künstler wollte schöpferisch tätig sein. Nur durch die Erfahrung, die genaue Beobachtung findet der Künstler das höchste Ziel der künstlerischen Tätigkeit (vgl. Hauskeller, 1999, S. 31/Da Vinci, 1958, S. 85f). Welterkenntnis und Schöpferkraft vereinigen sich in der künstlerisch bildenden Tätigkeit, die so zur höchsten Tätigkeit des Menschen wird. Der Mensch entdeckt in sich eine Gestaltungskraft.

Eine Erweiterung der Kunst, die seit Aristoteles als regelgeleitetes Tun (objektive Gesetzmäßigkeiten) galt, war die Sichtweise der Ästhetik des Gefühls. Demnach ist schön nicht nur, was durch eine Untersuchung ihrer Regelmäßigkeit dem entspricht, sondern schön ist nur das, was auch als schön empfunden wird. Das Schöne war somit mit dem nur subjektiv bestimmbar Angenehmen identisch.

Immanuel Kants (1724 bis 1804) Einsicht ließ ihn das Wesen des Ästhetischen definieren. Er benutzte für das Beurteilen der Schönheit eines Gegenstandes das ästhetische Urteil (Geschmacksurteil). Für ihn schafft sich jeder echte, also geniale Künstler selbst die Regeln, die er braucht, um seine Zwecke zu erreichen. Dem Künstler liegen ästhetische Ideen zugrunde (vgl. Kant, 1990, § 57, Anm. 1). Das Vermögen ästhetischer Ideen ist ein Kennzeichen des Genies.

11.2.4.3 18. Jahrhundert und die Lösung der Kunst vom Verstand

Alexander Gottlieb Baumgarten (1714 bis 1762) bezeichnete mit dem Begriff der Ästhetik die Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis (vgl. Baumgarten, 1988).

Selbstverständlich war, dass nicht nur die Kunst, sondern auch die Natur schön und somit ein geeigneter Untersuchungsgegenstand der Ästhetik war.

Immanuel Kant (1724 -1804) beeinflusste die Ästhetik maßgeblich. Er postulierte die Begrenztheit der menschlichen Erkenntnis, die sich nur auf die Erscheinungswelt beziehen kann, nie aber auf das „Ding an sich“ (vgl. Kant, 1990, Band III und IV).

Sittliches Handeln interpretierte er mit einem kategorischen Imperativ als rigorose Pflichterfüllung (vgl. Kritik der praktischen Vernunft). Kant brachte eine verhängnisvolle Wende in den Ästhetik-Begriff. Das Geschmacksurteil sah er "nur" als ein ästhetisches an, das das Wohlgefallen des Subjekts zum Ausdruck bringt ... es ist für Kant kein logisches Erkenntnisurteil ... (vgl. Kant 1990, Band X/Scharmer, 1991, S. 56).

Die beiden Erkenntnisstämme Sinnlichkeit und Verstand

"Im Anschluss an Baumgarten unterscheidet Kant das untere vom oberen Erkenntnisvermögen, die Sinnlichkeit vom Verstand (Vernunft) im weiteren Sinn. Parallel zu den drei Teilen der traditionellen Logik gliedert sich das obere Erkenntnisvermögen in den Verstand im engeren Sinn ("Begriffe"), in die Urteilskraft ("Urteile") und in die Vernunft im engeren Sinn ("Schlüsse").

Die transzendente Ästhetik geht davon aus, dass sich die Erkenntnis - logisch, nicht psychologisch betrachtet - dem Zusammenwirken von zwei Erkenntnisstämmen verdankt, der Sinnlichkeit und dem Verstand. Beide Vermögen sind gleichberechtigt und wechselseitig aufeinander angewiesen.

„Die transzendente Ästhetik der ersten Kritik ist keine Theorie des Schönen oder des Geschmacks, vielmehr eine Wissenschaft von den Prinzipien der Sinnlichkeit oder Anschauung (griech. aisthesis) a priori“ (Höffe, 1988, S. 70).

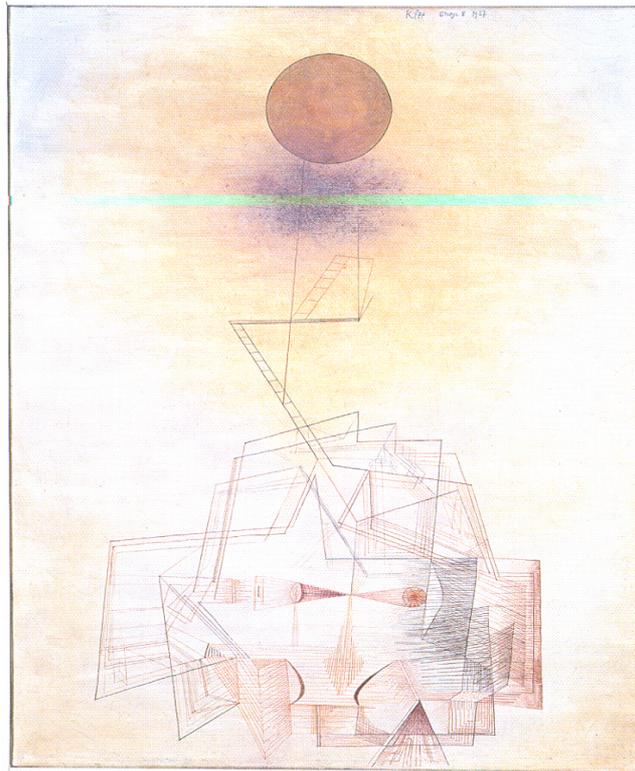
„Die unmittelbare Beziehung der Erkenntnis auf Gegenstände und der Bezugspunkt allen Denkens ist die Anschauung, die ein Einzelnes unmittelbar erfasst. Zur Anschauung gehört, dass ein Gegenstand gegeben ist. Die einzige Möglichkeit, mit deren Hilfe dem Menschen Gegenstände gegeben werden, liegt in der rezeptiven Sinnlichkeit, der Fähigkeit des Gemüts, durch Gegenstände affiziert zu werden, weshalb wir sehen, hören, riechen, schmecken und tasten können (vgl. Anthropologie in pragmatischer Hinsicht). Allein die rezeptive Sinnlichkeit ermöglicht dem Menschen Anschauung, eine aktive, spontane und intellektuelle Anschauung, ein schöpferisches Hinsehen ist ihm verwehrt“ (Höffe, 1988, S. 71f).

„Als notwendige Grundlage weist die Sinnlichkeit auf die Endlichkeit aller menschlichen Erkenntnis. Der Mensch kann nicht wie die unendliche Vernunft Gottes die Gegenstände der Erkenntnis aus sich heraus hervorbringen und vor sich hinstellen. Er ist auf vorgegebene Gegenstände angewiesen“ (Höffe, 1988 S. 72).

Für den Vertreter des Deutschen Idealismus Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 bis 1831) war die ganze Welt mit all ihren Erscheinungen in Wahrheit Geist ("Absolute Idee"). Er stellte alles auf einen "idealen" Grund. Der Geist hat für Hegel eine dialektische Entwicklung durchlaufen. Die Welt- und Naturgeschichte ist für ihn fern jeder Zufälligkeit. Es ist ein Prozess wachsender Selbstentfaltung des Geistes.

Je mehr in der äußerlichen, körperlichen Welt der darin verborgene Geist zum Ausdruck kommt, je inniger das Sinnlich - Materielle vom Geistigen durchdrungen ist, desto schöner ist die Welt.

Die Ästhetik war die „Wissenschaft der schönen Kunst“. Hegel verpflichtete alle Kunst auf das Ideal der Schönheit. Die künstlerische Darstellung der zahllosen Widrigkeiten des Lebens, die Schrecken der natürlichen Existenz gehörten nicht zu den Aufgaben der Kunst. Eine so verstandene Kunst kommt in Konflikt mit der Wahrheit. Kunst beraubt sich einer Aussagekraft, wenn sie sich nur/ausschließlich dem Schönen verschreibt.



Die einfache Form eines Kreises als Symbol des Unausdenkbaren, steht über einem komplizierten Gerüst von Leitern und Linien ... diesem Unausdenkbaren, nur Geahnten oder Gefühltem soll Ausdruck verliehen werden

Paul Klee, Die Grenzen des Verstandes, 1927 (1879 bis 1940)

11.2.4.4 Das 19. Jahrhundert und die Idee des Ästhetischen Staates

Karl Rosenkranz (1805 bis 1879) wandte sich gegen die Ansichten, die im Namen des Idealismus aufkamen. Für ihn ging es vordergründig um die Wahrheit. Deshalb kann die Kunst nicht auf das Hässliche verzichten. Er wandte sich gegen Hegels Ansicht, wonach das Schöne immer wahr sei und das Wahre immer schön! (vgl. Rosenkranz, 1990, S. 9). Das Leben ist nicht immer schön, die Kunst darf nicht davor zurückschrecken, dieses Hässliche darzustellen ... Kunst kann um der Wahrheit willen nicht auf das Hässliche verzichten.

Im 19. Jahrhundert gab es eine heftige Kontroverse. Friedrich Schiller (1759 bis 1805) und Herder wandten sich gegen die Erkenntnisohnmacht der Kunst und des Menschen. Für sie entsteht "Schönheit dort, wo eine Möglichkeit in den Zustand ihrer höchsten Verwirklichung eintritt". Der ästhetische Zustand (die Schaffung der eigenen Wirklichkeit) ist die Voraussetzung für Selbstgestaltung und Handlungsfreiheit des Menschen.

Schiller versucht den Formalismus der Kantischen Ästhetik zu überwinden. Seine ästhetischen Schriften und sein philosophischer Entwurf verfestigen die Tendenz der Autonomie der Ästhetik, wozu Kant durch seine kritische Grundlegung wesentlich beitrug, und die sich seit der Renaissance ausbildete und im 19. Jahrhundert ihren Höhepunkt erreichte.

Er suchte nach den Erfahrungen der Franz. Revolution nach Möglichkeiten zur Vermittlung von Lerninhalten zum Aufbau eines sittlich geläuterten **Vernunftstaates**. ... „dass jeder das, was er von Vernunft wegen tun soll, auch tatsächlich tun will“ (Hauskeller, 1999, S. 40). Es war seine Überzeugung, dass andernfalls der Staat und sein Gesetz dem Menschen fremd bleibt und er sich nur widerwillig einfügen wird. Schiller war klar, dass die Bestimmung des Menschen nicht in der einseitigen Ausbildung

seiner rationalen Fähigkeiten lag, sondern in der Harmonisierung, d. h. der gegenseitigen Freisetzung von Gefühl und Vernunft. Sein Aufklärungsgedanke ist umfassend, nicht nur einseitig auf die Köpfe und den Intellekt gerichtet, sondern auch auf die Herzen. Eine zentrale Fragestellung war, wie es gelingen kann, die Wahrheiten der Vernunft in den Gefühlen der Menschen zu verankern.

Schiller benannte zwei einander entgegen gesetzte Grundtriebe, die im Menschen wirken: den sinnlichen oder Stofftrieb, der nach Vielfalt und immer neuen Erfahrungen strebt, und den Formtrieb, dem es um die Einheit der Gestalt geht und damit um der Wahrung personaler Identität.

Ziel ist die Aufnahme der Welt in all ihren Erscheinungen, in ihrer ganzen sinnlichen Fülle, ohne die Persönlichkeit als formende Kraft gleichsam an die Welt zu verlieren. Kunst führt in diesem Verständnis dem Menschen den Zustand seiner Vollendung vor Augen und zeigt ihm was er werden könnte.

Diese Erfahrung erzeugt einen neuen Trieb im Menschen, den Spieltrieb. Schiller wählte bewusst den Begriff Spiel! Er setzte ihn dem unbedingten Ernst der beiden Grundtriebe entgegen. Ziel ist der Einklang zwischen Stoff- und Formtrieb. Erst das Spiel macht den Menschen vollständig. "Darum spielt der Mensch nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da Mensch, wo er spielt" (vgl. Schiller). Im ästhetischen Zustand werden wir Menschen frei, wir heben sinnliche und geistige Spannung gegenseitig auf - es entsteht jetzt ein Raum realer Bestimmbarkeit. Er macht uns zu Gestaltern bzw. Meistern unserer leidenden und tätigen Kräfte, er erschließt uns Handlungsmöglichkeiten. Der Mensch schafft sich seine eigene Wirklichkeit. Für Schiller führt der einzige Weg zur Freiheit, auch zur politischen, über die Schönheit.

"Mitten in dem furchtbaren Reich der Kräfte und mitten in dem heiligen Reich der Gesetze baut der ästhetische Bildungstrieb unvermerkt an einem dritten, fröhlichen Reiche des Spiels und des Scheins, worin er (der ästhetische Bildungstrieb) dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt und ihn von allem, was Zwang heißt, sowohl im Physischen als (auch) im Moralischen entbindet" (Schiller, 1993, S. 125).

11.2.4.5 Das 20. Jahrhundert und die geistige Auseinandersetzung zwischen Mensch und Außenwelt

1910 hatte Wassily Kandinsky das Manuskript von "Über das Geistige in der Kunst" mit dem Hauptziel fertig gestellt, die Fähigkeit für das Erleben des Geistigen in der Kunst im Menschen anzuregen (vgl. Kandinsky, 1952, S. 5).

"Damals lebte ich noch in dem Wahn, dass der Beschauer sich mit offener Seele dem Bild gegenüberstellt und eine ihm verwandte Sprache herauslauschen will" (Kandinsky, 1952, S. 6).

"Mein Buch, „Über das Geistige in der Kunst" und ebenso, „Der blaue Reiter" hatten hauptsächlich zum Zweck, diese unbedingt in der Zukunft nötige, unendliche Erlebnisse ermöglichende Fähigkeit des Erlebens des Geistigen in den materiellen und in den abstrakten Dingen zu wecken" (Kandinsky, 1952, S. 6).

„Die banalen Nachahmungstheorien, von denen unsere Ästhetik dank der sklavischen Abhängigkeit unseres gesamten Bildungsgehaltes von aristotelischen Begriffen nie loskam, haben uns blind gemacht für die eigentlichen psychischen Werte, die Ausgangspunkt und Ziel aller künstlerischen Produktion sind" (Kandinsky, 1952, S. 11).

„Diese metaphysische Auffassung ist mit der Erkenntnis gegeben, dass alle künstlerische Produktion nichts anderes ist als eine fortlaufende Registrierung des großen Auseinandersetzungsprozesses, in dem sich Mensch und Außenwelt seit Anbeginn der Schöpfung und in aller Zukunft befinden" (Kandinsky, 1952, S. 11).

„Jedes Kunstwerk ist Kind seiner Zeit, oft ist es Mutter unserer Gefühle" (Kandinsky, 1952, S. 21). „Wir können z. B. unmöglich wie alte Griechen fühlen und innerlich leben. So

können auch die Anstrengungen, z. B. in der Plastik die griechischen Prinzipien anzuwenden, nur den griechischen ähnliche Formen schaffen, wobei das Werk seelenlos bleibt für alle Zeiten" (Kandinsky, 1952, S. 21). (Es ist nichts weiter als Nachahmung).

„Das geistige Leben, zu dem auch die Kunst gehört und indem sie eine der mächtigsten Agentinnen ist, ist eine komplizierte aber bestimmte und ins Einfache übersetzbare Bewegung vor- und aufwärts. Diese Bewegung ist die der Erkenntnis" (Kandinsky, 1952, S. 26f).

„Verstehen" ist demnach das Heranbilden des Zuschauers auf den Standpunkt des Künstlers. Die Kunst ist das Kind ihrer Zeit und eine derartige Kunst kann nur das künstlerisch wiederholen, was schon die gegenwärtige Atmosphäre klar erfüllt. Diese Kunst, die keine Potenzen der Zukunft in sich birgt, die also nur eine Wiederholung der Zeit ist, wird nichts Neues und Eigenständiges schaffen können. Die andere, zu weiteren Bildungen fähige Kunst wurzelt auch in ihrer geistigen Periode, ist aber zur selben Zeit nicht nur Echo derselben und Spiegel, sondern hat eine weckende prophetische Kraft, die weit und tief wirken kann.

So stellen sich allmählich verschiedene Künste auf den Weg, das zu sagen, was sie am besten sagen können, und durch die Mittel, die jede von ihnen ausschließlich besitzt.

In allem Erwähnten sind die Keime des Strebens zum Nichtnaturellen, Abstrakten und zu innerer Natur. Bewusst oder unbewusst gehorchen sie dem Worte Sokrates: „Erkenne dich selbst!" (Kandinsky, 1952, S. 54).

Benedetto Croce (1866 bis 1952) schuf eine geeignete Grundlage zum Verständnis der modernen Kunst. Er unterscheidet 2 Arten von Erkenntnis:

1. die logische, vom Verstand ausgehende Erkenntnis, die Begriffe hervorbringt und
2. die Phantasie die Vorstellungsbilder vermittelt, die intuitive Erkenntnisart. Diese ist das entscheidende Bestimmungsmerkmal der Kunst!

Intuitionen sind keine passiven Empfindungen, sondern aktive geistige Formungen eines vorgegebenen Gegenstandes. Eine Intuition, die sich nicht ausdrücken lässt, ist in Wahrheit nur Empfindung. Alle Erkenntnis lässt sich für Croce ausdrücken! (vgl. Hauskeller, 1999, S. 65).

Erst im Augenblick der Ausdrucksfindung wird auch Erkenntnis erlangt. Kunst ist also der Ausdruck intuitiver Erkenntnis! Davon abgeleitet lässt sich sagen: der Künstler zeichnet sich durch seine überragende Vorstellungskraft aus und nicht durch seine technischen Fähigkeiten. Die Wahrnehmung rückt so zu einem wesentlichen Element der Kunst auf!

So verstanden ist eigentlich alles, was der Mensch hervorbringt, Kunst, sofern es Ausdruck seiner geistigen Tätigkeit ist. (Hauskeller, 1999, S. 66) „Alle Kunst ist Ausdruck und aller Ausdruck Kunst" (Hauskeller, 1999, S. 66).

Der Weg ist frei für das viel zitierte Diktum Joseph Beuys', dass jeder Mensch ein Künstler sei. (Croce, 1930, S. 17). Der Begriff des Schönen verliert für die Ästhetik jede differenzierte Bedeutung und wird als zentrale Kategorie überflüssig.

Somit gibt es auch schlechte Künstler, denen es nicht gelingt, etwas präzise zu erfassen und auszudrücken, also gescheiterte Versuche, Kunst hervorzubringen (vgl. das Diktum von Beuys, dass jeder ein Künstler sei ...).

Die **Wahrnehmung** der Welt wurde durch die Erfindung von Fotoapparat, Film, Rundfunk, Fernsehen verändert. Geschehnisse und Dinge, die ihrer Natur nach zwar nur von wenigen Menschen unmittelbar in sinnlicher Gegenwart erfahren werden konnten, ließen sich nun scheinbar genauso, wie sie sich abgespielt hatten, über die Grenzen von Raum und Zeit hinweg festhalten und einer unbegrenzten Anzahl von Menschen zugänglich machen.

Millionen von Menschen konnten auf einmal wenigstens die Illusion der Teilnahme an einem Ereignis haben (heute heißen diese Medien Computer, Internet, ...).

Walter Benjamin (1892 bis 1940) beschäftigte sich mit den Auswirkungen der neuen

Medien auf die Kunst. Er sieht Fotografie und Film durchaus als innovative Kunstform an, wiewohl er als wesentlichen Unterschied die "fehlende Aura" beschreibt: Aura entsteht aus der Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit des Erlebten. Diese Aura und dadurch der Zugang zu einem schöpferischen Prozess geht verloren!

Benjamin erlebte hautnah die faschistische Instrumentalisierung von Begriffen wie Schöpfertum und Genialität, die bisher an die Aura des Kunstwerks geknüpft waren. Es fand eine Verlagerung des Schöpfungsprozesses vom Menschen auf die Apparatur statt - der Faschismus betrieb sehr erfolgreich die Ästhetisierung und Autorisierung des politischen Lebens (vgl. Hauskeller, 1999, S. 72). Kunst war der Verfestigung des Bestehenden dienlich, gerade weil sie nicht politisch ist! Benjamin forderte also die Politisierung der Kunst. Das bedingt für ihn die Zerstörung der Aura, Genuss und Kritik fallen zusammen. Kunst ist Konfrontation mit der Realität.

„Die neue Kunst, so wie Benjamin sie versteht, setzt bewusst auf physische Schockwirkungen, um ihr Ziel zu erreichen, den Betrachter aufzurütteln“ (Hauskeller, 1999, S. 74). Ein Werk darf eine ehrfürchtige Haltung gar nicht aufkommen lassen - dadurch kommt der Betrachter in eine kritische, begutachtende Haltung. Benjamin ging es darum, die Veränderung der Kunst seit der Jahrhundertwende auf den Begriff zu bringen.

Adornos (1903 bis 1969) Ästhetische Theorie steht ganz im Zeichen von Auschwitz. Für ihn gibt es nichts, was den Schatten der Massenvernichtungslager entgehen könnte, am allerwenigsten die Kunst. "Hörte die Kunst auf zu sein, so würde mit ihr auch jeder Widerstand gegen das Bestehende untergehen ... und damit jede Hoffnung auf eine andere bessere Realität..." für immer zunichte machen (Hauskeller, 1999, S. 81).

Kunst wird zur Erinnerung an das, was noch nicht ist, aber sein könnte, das ausstehende Glück. "In jedem genuinen Kunstwerk erscheint etwas, was es nicht gibt" (Adorno, 1973, S. 127).

Kunst hat zu zeigen, was ist, aber auf eine Weise, dass dessen Falschheit erkennbar wird und damit zugleich das, was sein könnte, aber nicht ist.

Die heutige Gesellschaft und Ökonomie strebt danach, sich die Kunst einzuverleiben, ihr selbst da, wo sie sich kritisch oder irrational gibt, einen Platz im gut funktionierenden System zuzuweisen ... und somit die Sprengkraft zu neutralisieren.

Kunst wird von der Gesellschaft vereinnahmt! Die allgegenwärtige Kulturindustrie ist wachsam und imstande, alles zu kommerzialisieren. Um sich der Vereinnahmung zu entziehen, ist die moderne Kunst gezwungen, sich immer wieder neu gegen die Realität abzugrenzen.

„Die Ware Kunst zielt auf die aristotelische Katharsis zum Zweck der Ersatzbefriedigung, macht uns vor, alles sei gut, obwohl doch nichts gut ist“. Für Adorno sollte die Kunst die Mangelhaftigkeit der bestehenden Welt offenbaren und zugleich auf die Möglichkeit einer besseren Welt hindeuten! "In einer Welt, aus der die Farbe verschwunden ist, kann Kunst nur finster und schwarz sein" (Hauskeller, 1999, S. 83). Mit dem Wahren, Schönen und Guten kann man sich in einer pervertierten Welt nur noch beflecken. „Kunst muss grausam sein, muss Chaos in die Ordnung bringen ... Kunst muss wehtun, die Unwahrheit des gesellschaftlichen Zustands gegen alle Widerstände und Friedensangebote ans Licht zerren. Kunst hat immer, zu jeder Zeit, unverständlich zu sein. Das ist ihr Adel" (Hauskeller, 1999, , S. 85). Eben weil Kunst rätselhaft ist, bedarf sie der Interpretation.

Für Adorno sollte die Kunst die Mangelhaftigkeit der bestehenden Welt offenbaren und auf die Möglichkeiten einer besseren Welt hindeuten.

Auch für den amerikanischen Philosophen Nelson Goodman (1906) ist Kunst an der Schöpfung von Welt beteiligt. Welt wird erschaffen durch die Art, wie wir uns ihr zuwenden, sie anschauen, definieren und beschreiben. Jedes Kunstwerk bezieht sich auf etwas, ist nicht einfach nur da. Die Sinnesorgane dienen uns nicht dazu, eine gegebene Welt aufzunehmen, sondern dazu, sie für uns herzustellen.

Jede Wahrnehmung ist eng mit der Interpretation verbunden. Kunst dient also dem

"Erfassen, Erkunden und Durchdringen der Welt" (Goodman, 1973, S. 259, vgl. Hauskeller, 1999, S. 88).

Kunst bringt die vertraute Welt ins Wanken und eröffnet neue Perspektiven, aber was neu ist, kann veralten. So ist eine entscheidende Frage nicht, was Kunst ist, sondern wann sie ist. Für Goodman ist sie genau dann, wenn sie unsere Erkenntnis erweitert.

11.2.4.6 Der erweiterte Kunstbegriff - „Die Zukunft der Welt muss ein Werk des Menschen sein,,

„Wenn nicht alles kaputtgehen soll, dann muss die Zukunft der Welt ein Werk des Menschen sein" (Stachelhaus, 2002, S. 88)

Wo ich bin, sagte Beuys, ist Akademie. Wo ich bin ist eine hintergründige Form. Beuys Totalitätsanspruch ist unverkennbar. Wenn er sagt, dass jeder Mensch ein Künstler sei, dann meint er nicht, jeder Mensch sei ein Maler oder ein Bildhauer. "Er meint, dass jeder Mensch kreative Fähigkeiten besitze, die erkannt ausgebildet werden müssen" (Stachelhaus, 2002, S. 79).

Kreativität ist ein Volksvermögen. Der anthrop. Kunstbegriff bezieht sich deshalb auf allgemeine schöpferische Fähigkeiten. (in Medizin, Landwirtschaft ebenso wie in Pädagogik und Recht ...).

„Der Begriff Kunst muss auf die menschliche Arbeit schlechthin angewendet werden" (Stachelhaus, 2002, S. 82). "Das Kreativitätsprinzip ist identisch mit dem Auferstehungsprinzip - die alte Form ist erstarrt und muss in eine lebendige, durchpulste Gestalt, die Leben, Seele und Geist fördert, umgewandelt werden" (Stachelhaus, 2002, S. 84). Der 'erweiterte Kunstbegriff' führt unweigerlich zu dem, was Beuys die "Soziale Plastik" nennt - eine völlig neue Kategorie der Kunst. Hier wird Rudolf Steiners "anschauende Ästhetik" wirksam, auch sein Sozialer Organismus: Geistesleben, Rechtsleben, Wirtschaftsleben (Soziale Dreigliederung). Die Dreigliederung ist Voraussetzung für die Verwirklichung des Ideals von Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit.

Für Beuys ist Kreativität Freiheitswissenschaft. "Alles menschliche Wissen stammt aus der Kunst, der Wissenschaftsbegriff hat sich aus dem kreativen entwickelt. So hat allein der Künstler das Geschichtsbewusstsein geschaffen. Es kommt entscheidend darauf an, das Bildende in der Geschichte zu erfahren. Geschichte muss demnach plastisch gesehen werden. Geschichte ist Plastik" (Stachelhaus, 2002, S. 82).

Beuys fasst den Begriff Plastik universell auf. Auch der menschliche Gedanke ist Plastik, der im Menschen entsteht - man kann sein Denken anschauen in dem Sinne, wie der Künstler sein Werk anschaut (vgl. Stachelhaus, 2002, S. 84). Für Beuys beginnt das Plastische im Sprechen und Denken. Im Sprechen werden Begriffe gebildet, die das Fühlen und Wollen in die Form bringen können und bringen werden. "Wenn ich dort nicht nachlasse, wenn ich also streng dabeibleibe, werden sich mir die zukunftsweisenden Bilder zeigen und die Begriffe sich bilden" (vgl. Stachelhaus, 2002, S. 85).

11.2.4.7 Die Plastische Theorie als Grundlage zur Überwindung der Entfremdung in der Arbeitswelt und der Umstrukturierung des Bildungs-, Rechts- und Wirtschaftslebens

Die Soziale Kunst, also die „Soziale Plastik" stellte sich die Aufgabe, nicht nur physisches Material zu ergreifen ... wir bedürfen des geistigen Bodens der sozialen Kunst, auf dem jeder Mensch sich als schöpferisches, die Welt bestimmendes Wesen erlebe und erkenne.

Beuys stellte mit seiner "Sozialen Plastik" den überkommenen Kunstbegriff, der das vom Künstler geschaffene singuläre Kunstwerk meint, entschieden in Frage. Ihm geht es in erster Linie um die künstlerische Erziehung des Menschen. "Erst wenn die Kunst in alle Lehr- und Lebensbereiche integriert sei, könne es eine leistungsfähige geistige und

demokratische Gesellschaft geben" (Stachelhaus, 2002, S. 86).

Für Beuys ist der Mensch nicht mehr abhängig vom Schöpfer, er hat für ihn bereits die Emanzipation vom Schöpfer vollzogen und könne nun selbst seine Zukunft bestimmen: „Die Schöpfung kann mich mal - der Mensch ist der Schöpfer selbst" (Stachelhaus, 2002, S. 88). Diesem Rigorismus des Denkens entspricht seine Auffassung von der Selbstbestimmung des Menschen. "Wenn nicht alles kaputtgehen soll, dann muss die Zukunft der Welt ein Werk des Menschen sein" (Stachelhaus, 2002, S. 88). Beuys sah seinen „erweiterten Kunstbegriff" auch als Chance, den gesellschaftlichen Heilungsprozess in Gang zu setzen: "Die Lebensbedingungen müssen sich ändern - die Erneuerung kommt nur aus dem erweiterten Kunstbegriff" (Stachelhaus, 2002, S. 88f).

Beuys hat seine plastische Theorie im wesentlichen durch die Beobachtung der Bienen festigen können.

All dies hat mit dem Wärmecharakter der „Sozialen Plastik" zu tun. Am Bienenorganismus sei dieser Wärmeprozess abbildbar. Er vergleicht ihn mit dem Menschen und mit dessen Möglichkeiten der Weiterentwicklung im Sinne des Sozialismus, aber nicht als Staat, der perfekt funktionieren müsse, sondern ´im Sinne eines Organismus, der doch perfekt funktionieren muss`. „Dieser Begriff des Wärmehaften verbindet sich auch mit dem Begriff der Brüderlichkeit und des gegenseitigen Zusammenarbeitens ... die absolute Bereitschaft sich selbst zurückzustellen und für andere etwas zu tun. Jeder Mensch ist ein Künstler in dem Sinne, dass er etwas gestalten kann ... und dass in der Zukunft das gestaltet werden muss, was man die soziale Wärmeskulptur nennt" (vgl. Stachelhaus, 2002, S. 89). Das würde die Entfremdung in der Arbeitswelt überwinden, d. h. jeder arbeitet für jeden, keiner arbeitet nur für sich, sondern jeder befriedigt die Bedürfnisse eines anderen.

Für Beuys war es ein Anliegen, in einer Zeit zunehmender Werteverluste, wachsender materieller Ansprüche, auch wachsender Verwissenschaftlichung, Technisierung und Spezialisierung einen anthropologischen, alle menschlichen Ausdrucksweisen umfassenden Kunstbegriff zu entwickeln. Beuys strebt eine Umstrukturierung des Bildungs-, Rechts- und Wirtschaftsbegriffs mit Mitteln des „erweiterten Kunstbegriffs" an. "Kristallisationspunkt ist die „Soziale Plastik" als ein gesellschaftliches Kunstwerk, das allein wirklich Demokratie im Sinne kreativer Schöpfungen ermöglicht" (Stachelhaus, 2002, S. 100).

Bildung meint plastische Formung zur Gestaltung eines "Sozialen Organismus". Beuys hat der ästhetischen Erziehung des Menschen eine große, ja entscheidende Bedeutung beigemessen. Es war für ihn sehr gut vorstellbar, dass eine Akademie Menschen künstlerisch ausbildet, die später einmal als Landwirt, Arzt, Polizist, ... tätig sein würden. Für ihn kommt es entscheidend darauf an, das Künstlerische in alle Fächer hineinwirken zu lassen. Überall muss das Künstlerische wirksam werden, v. a. in den Volksschulen. In der Pubertät sieht er die Phase, in der die Heranwachsenden zu hoher künstlerischer Leistung fähig seien, "wenn sie vorher vorbereitet sind" (Stachelhaus, 2002, S. 106).

Bildung als plastische Formung: Der Mensch muss richtig gebildet, das heißt durchgeknetet werden. Durch das heutige Bildungsprogramm werden die Kinder meistens verbildet. Die Kinder werden nicht plastisch, sondern sie bleiben unplastisch, unlebendig (Stachelhaus, 2002, S. 106).

„... Ich behaupte, dass dieser Begriff Soziale Skulptur eine völlig neue Kategorie der Kunst ist. Eine neue Muse tritt den alten Musen gegenüber auf! ... Sie trägt den zukünftigen Begriff von Plastik, der vor jedem anderen Begriff von Plastik Vorrang hat. Ich **schreie** sogar: es wird keine brauchbare Plastik mehr **hernieden** geben, wenn dieser Soziale Organismus als Lebewesen nicht da ist. Das ist die Idee des Gesamtkunstwerkes, in dem jeder Mensch ein Künstler ist ..." (Stüttgen, 1988, S. 39).

Es ist ein totaler, allumfassender Begriff der Kunst, genauer der Plastik. "Plastik" erscheint als hohes, geistiges Wesen, das für Beuys eine neue "Kategorie der Kunst" ist (vgl. Stüttgen, 1988, S. 40). Sein Begriff erhält generelle Gültigkeit. Der Gegenstand seines Kunstbegriffs ist das gesellschaftsökonomische Ganze, mit dem in der Tat jeder

Mensch in Verbindung steht.

Den „Sozialen Organismus“ sieht er als Lebewesen, in dem jeder Mensch ein Künstler ist; es ist eine Zukunftsbeschreibung des Begriffs Plastik ... "die das gegenwärtige herrschende Gesellschaftsgebilde, das die Menschen eher niederhält, ablösen soll" (Stüttgen, 1988, S. 40). Erzeugen soll diesen Organismus der Mensch der Gegenwart - also wir selbst! Beuys' Begriff der Plastik enthält eine Dynamik zwischen den Zeiten Gegenwart und Zukunft. Das Verständnis setzt voraus, dass wir die zwei Aspekte denken können:

- (1) Plastik als hohe Ideenfigur, als Zukunftswesen und
- (2) die Entfaltung der schöpferischen Potenz (Kreativität) aller Menschen als Aufgabe.

Drei Wesensmerkmale der Sozialen Plastik:

- der Künstler, der in der zukünftigen "Sozialen Plastik" selbst bestimmt produzieren und leben kann
- der Künstler, der die richtigen Schritte überhaupt dahin macht ... der also die Methode kennt
- der Künstler, der diese "Soziale Plastik" überhaupt erst errichten will

Beuys hatte Ideen einer zukünftigen Form der Gesellschaft. Sein Begriff der "Plastik" weist zentral auf den Menschen, und zwar auf sein Freiheitswesen, also das Selbstbestimmungsprinzip hin. „Beuys konnte und wollte sich nicht mit der Forderung nach Selbstbestimmung am Arbeitsplatz und Selbstverwaltung für alle Unternehmen im Produktionsbereich zufrieden geben, ohne zugleich die sich daraus ergebenden Konsequenzen für das soziale Gesamtgefüge mitzudenken“ (Stüttgen, 1988, S. 45).

Der Erscheinungsort der Idee „Plastik“ ist der Mensch, genauer das Denken. Diese Idee erscheint im Denken. Hier ist der Ursprungsort des erweiterten Kunstbegriffs. Beuys: „... Das Denken des Menschen ist so groß wie die Welt. Größer sogar. Das heißt, alles, was an der Welt überhaupt vorstellbar ist - und seien es Millionen von Lichtjahren entfernt - wird bei weitem überholt durch die Dimension des menschlichen Denkens. Aber das Denken ist nicht an das Leben gebunden, es ist eine rein übersinnliche Daseinsform ...“ (Stüttgen, 1988, S. 45f). „Wer wie er die Freiheitsidee wirklich auf die Erde bringen und nicht nur für die eigene Person reklamieren will, muss sie dem Denken aussetzen und aus ihr die adäquate Form ableiten, deren Stimmigkeit bis ins kleinste Detail nachvollziehbar ist - wie bei einer Skulptur“ (Stüttgen, 1988, S. 45).

Beuys war also durchaus ein Systematiker, der solange nicht locker ließ, bis „sich ihm ein logisches klares Bild ergab“ (Stüttgen, 1988, S. 46).

11.3 Ethischer Individualismus

Destruktivität ist das Ergebnis ungelebten Lebens (Erich Fromm).

Der ethische Individualismus Rudolf Steiners bekommt in einer Zeit (1) des Verlustes von ehemals selbstverständlichen Traditionen und (2) der Empfindung von immer mehr Menschen, dass jeder Einzelne sein Leben selbst gestalten muss (siehe Ausführungen zur Beschreibung der Problemfelder der Gegenwart) eine neue Aktualität. Auch in der Berufswelt tragen die alten Formen der Zusammenarbeit und der Führung immer weniger (v. a. hierarchische Strukturen).

„Zusammenarbeit wird auch im Wirtschaftsleben nur noch dann fruchtbar, wenn sie aus der Selbstständigkeit der Einzelnen heraus geschieht“ (Dietz, 2001, S. 12). Wie kann dies gelingen? Wie kommen Gemeinschaftsleistungen zustande, wenn jeder einzelne möglichst autonom handelt?

Der Mensch ist nicht nur Konsument, sondern auch Produzent. „Auch in der Arbeitswelt gewinnt der Mensch (das Individuum) zunehmend an Bedeutung, d. h. wenn sich der einzelne Mitarbeiter nicht auch innerlich für seine Arbeit gewinnen lässt, können schon die einfachsten Arbeiten im Produktionsbereich zum Problem werden“ (Dietz, 2001, S. 15 u. 1988).

(Die Motivation ist eine zentrale Führungsfrage - siehe meine Ausführungen - äußere

Anreize fördern die Motivation nicht, Eigenmotivation (intrinsische Motivation) und verstärkte Freiheit sind anzustreben, dies sind Herausforderungen an die einzelnen Menschen. Sie sind mit der Offenheit für Veränderungen verbunden). Ein Kritiker der Entwicklung hat das Menschenbild der „schlanken Organisation“ so charakterisiert: "Der Mensch passt sich allen systemisch gegebenen Bedingungen an. Der Mensch erweist sich im Rahmen dieses Anpassungsverhaltens als lernfähig. Der Mensch lernt und festigt seine Anpassung im Geflecht sozialer Beziehungen. Der Mensch findet Identität in vorgegebenen Strukturen" (Matthiessen, 1995, S. 150, vgl. Dietz, 2001, S. 15f).

11.3.1 Herausforderung Individualität

Der einzelne Mensch ist mit seinen Fähigkeiten und seiner Verantwortlichkeit in einem nie gekannten Ausmaß gefragt. Dadurch gewinnt der ethische Individualismus eine neue Aktualität, da er die Grundlagen zu einem neuen Verhältnis im Hinblick auf (1) Denken, (2) Freiheit, (3) Gemeinschaft legt.

(1) Denken - Ganzheitlichkeit der Wirklichkeit (vgl. Dietz, 2001, S. 19ff)

Der Zusammenhang von geistigem Ursprung und tätiger Anwendung des Denkens, von Intuition und Logik ging mit Platon allmählich verloren. Er unterschied im 4. Jahrhundert v. Chr. als Erster ein zweiseitiges Denken (Anschauungscharakter - noesis und diskursiver Charakter - dianoia). Heute verstehen wir unter Denken die Logik und was sich aus ihr ergibt. So geriet v. a. die Intuition (d. h. Anschauen) immer mehr ins Hintertreffen. Heute ist eher die Meinung verbreitet, Denken und Intuition haben nichts miteinander zu tun (z. B. "aus dem Bauch handeln").

„Der ethische Individualismus geht davon aus, dass die Intuition die Ursprungsform allen Denkens ist" (Dietz, 2001, S. 21) (er realisiert den Zusammenhang von Denken und Spiritualität). Er verfolgt das Ziel, die selbstbewusste und selbstverantwortlich gewordene Individualität zu entwickeln (die Ideenwelt im Einzelnen soll aufleuchten, sie ist individuell und zu entdecken und nicht wie bei Platon „in der Ferne“). Im Denken spricht sich zugleich die Wirklichkeit „da draußen“ und die dem Einzelnen eigene Wirklichkeit aus (von dem Geist „da draußen“ zu dem Geist "in mir"). Ziel ist Lernen aus sich selbst heraus anzuregen, Lernen als Selbstentwicklungsprozess zu ermöglichen und eine „neue“ Qualität bzw. Form von Gemeinschaft zu ermöglichen (der Gegensatz ist an Fremdes angepasstes Lernen).

Es erfordert Initiative, da es auch von mir selbst abhängt, was in der Welt geschieht. Der Mensch findet Identität nicht in vorgegebenen Strukturen, sondern erlebt Verantwortung gegenüber dem Ganzen.

„Die Philosophie der Freiheit“ beschreibt vier Stufen des denkenden Erlebens" (vgl. Dietz, 1994, S. 21f, S 39ff).

- (1) Die erste Stufe wird als üblich vorausgesetzt: "Das Denken bedient die Bedürfnisse des Subjekts. Ich benutze meine Intelligenz, um zu beurteilen, was mir nützt oder gefällt; ich beziehe mit Hilfe dieses Denkens die Welt auf mich und betrachte mich unvermerkt als ihren Mittelpunkt.
- (2) Ich kann das Denken aber auch ganz anders einsetzen. Ich kann von meinem Nutzen oder Gefallen absehen und mich fragen: Wie ist die Sache wirklich, wie ist sie eigentlich? Ich kann davon absehen, ob mir die Birke da draußen gefällt und wozu sie mir dienen könnte, z. B. als Möbel- oder Brennholz. Ich kann mich stattdessen fragen: Was sind die Gesetzmäßigkeiten der Birke? Was macht den Baum da draußen zur Birke? Ich kann mich innerlich umwenden und nach den Gesetzmäßigkeiten der Sache selbst fragen.

Diese Fragerichtung ist keineswegs neu, sondern sie entspricht dem wissenschaftlichen Denken in seiner höchsten Form. Denken ist Organ zum Erfassen der Wirklichkeit. Dies widerstreitet jedoch im Alltag hart dem Nutzen- und Befindlichkeitsdenken. Und soweit Wissenschaft unter dem Gesichtspunkt der Verwertbarkeit betrieben wird (z. B. in der "Drittmittelforschung"), ist sie selbst nicht

ganz frei von Anfechtungen. Ganz abgesehen davon, dass heute von mancher Seite vehement bestritten wird, dass Denken überhaupt etwas anderes leisten könne als den Subjektbezug. Man kann ja - das lehrt jede politische Debatte - selbstlose Objektivität beanspruchen und dabei doch nur das eigene Wohl im Auge haben (vgl. Dietz, 1988).

- (3) Dasjenige Denken, das die Gesetzmäßigkeiten der Welt beschreiben will und nach der "da draußen" liegenden Wahrheit (2. Stufe) fragt, ist immer noch ein allgemeines Denken. Denken kann aber auch die Ideenwelt in mir zum Aufleuchten bringen. Die Ideenwelt ist nicht mehr nur allgemein, wie von außen gesehen, sondern sie ist individuell. Zugleich erlebe ich mich als Glied dieser Welt und damit als individuelles geistiges Wesen; nicht nur als ein Subjekt, das sich dem in der Welt wirkenden Geistigen gegenüberstellen kann. Die Ideenwelt ist für mich nicht länger das Ferne (wie bei Platon), sondern ich kann sie in mir entdecken. Ich bin nicht mehr nur das erfahrende Subjekt (1. Stufe), auch nicht nur ein geistig tätiges Subjekt (2. Stufe), sondern ich erlebe die Ideenwelt in mir. Ich kann das, was ich erlebe, nicht von meiner Person trennen, denn ich erlebe gleichzeitig den direkten Zusammenhang von Idee und Individualität. ... (Dietz, 1988, S. 24f) ... Ich will nicht nur Methodensicherheit, bei der der eine oder andere Teil der Wirklichkeit unberücksichtigt bleibt, sondern ich will die Wirklichkeit in ihrem ganzen Umfang - wenigstens in Umrissen - aufnehmen und dabei zugleich erleben, was sie mit mir zu tun hat. Ich unterscheide mich von der „Natur“ - und bin zugleich ein Teil von ihr. Insofern mein Handeln in sie eingreift, ist sie andererseits auch von mir abhängig. ... Das Bedürfnis danach kann durch den ethischen Individualismus erfüllt werden.
- (4) Eine vierte Stufe des Denkens ist in der „Philosophie der Freiheit“ nur angedeutet. Sie wird gegen Ende bezeichnet als ein „Leben in Gott“, als Einswerden mit der Welt. Dabei erlebe ich eine Übereinstimmung mit mir selbst, die mich zugleich im Denken mit dem Kosmos vereinigt. Es ist dies keine Identität, die durch eine Art Isolation entsteht; man könnte vielleicht sprechen von einer „Identität der Integration“ (vgl. Dietz, 1988, S. 26f).

11.3.2 Das neue Verhältnis zum Ich: Stufen der Freiheit

„Aus alledem ergibt sich auch ein neues Verhältnis zu mir selbst. Wenn die Ideewelt in mir aufleuchtet, dann bin ich nicht nur ein punktuell Ich, dem die Welt gegenübersteht. Ich bin nicht nur Subjekt, sondern ich beziehe "Welt" mit ein; um das zu erreichen, gibt es jedoch eine Vorbedingung: "Die Natur macht aus dem Menschen bloß ein Naturwesen (1); die Gesellschaft ein gesetzmäßig handelndes (2); ein freies Wesen kann er nur selbst aus sich machen (3) (Steiner, Rudolf, Die Philosophie der Freiheit, S. 170). Es erfordert die eigene Initiative. Dimensionen der menschlichen Freiheit (vgl. Dietz, 1988, S. 27f).

„Ich finde nicht Identität in vorgegebenen Strukturen, sondern ich erlebe Verantwortung dem Ganzen gegenüber und entfalte Initiative“ (Dietz, 1988, S. 31)

Auch bei der Freiheit geht es darum, zu lernen, aber in umgekehrter Richtung: aus sich selbst heraus, nicht an Fremdes angepasst, und zum Eigenen hin. Es geht um ein Lernen in der Selbstentwicklung.

Ich kann günstige Bedingungen dafür (für die Freiheit) herstellen, aber wenn sie auftaucht, geschieht dies plötzlich und unmittelbar, wie bei der „Intuition“. - Ich erlebe mich - in der Diktion der „Philosophie der Freiheit“ - als "freien Geist". Dieses Erleben ermöglicht zugleich ein neues Verhältnis zu den anderen Menschen. Ich bemerke jetzt, dass es nicht nur mich gibt mit meiner eigenen Bemühung, sondern auch noch andere Menschen, die Ähnliches versuchen. Das führt zu einer neuen Qualität von Gemeinschaft, die auf Freiheit beruht und nicht die Freiheit der einzelnen zurückdrängt. Wenn ich mir mein Verhältnis zu den anderen Menschen klar mache, dann ist mir außerdem nicht mehr gleichgültig, was mit den anderen geschieht. (Dietz, 1988, S. 30).

Stufen der Anpassung

1. Anpassung an alle gegebenen Bedingungen
2. Lernfähigkeit im Anpassungsverhalten
3. Festigung der Anpassung durch die sozialen Beziehungen
4. Identität in vorgegebenen Strukturen

Stufen der Freiheit

1. Sich der Welt als Subjekt gegenüberstellen
2. Lernen als Selbstentwicklung
3. Unmittelbarkeit des Denkens, geistige Selbstständigkeit („freier Geist,“)
4. Verantwortung und Initiative

11.3.3 Das neue Verhältnis zu den anderen Menschen (Dietz, 1988, S. 33ff)

Herausforderung an die Praxis (Dietz, 1988, S. 35ff)

- Aufbruch zur Kreativität
- Aufbruch zur Selbstverwirklichung
- Aufbruch zur Ganzheitlichkeit
- Aufbruch zur Gemeinschaft

11.3.4 Die Kunst der Zusammenarbeit

„Die Suche nach der Individualität des Menschen ist keine theoretische. Sie berührt unser aller tägliches Leben. So wie es bei Galilei nicht um die Jupitermonde als solche ging, sondern um das gesamte Weltbild, so geht es auch jetzt nicht nur darum, dem einzelnen Menschen durch humanitäre Gesinnung zu Geltung und Würde zu verhelfen, sondern es geht darum, die Bedeutung der Individualität für die Gesellschaft als ganze zu erkennen. Wenn Zusammenarbeit nicht mehr auf vorgegebener Strukturierung und Delegation beruht, in der dem Einzelnen seine Stelle zugewiesen und abgegrenzt (oder von ihm erkämpft) ist, sondern wenn Zusammenarbeit bedeutet, aus individuellen Initiativen autonom zu kooperieren, dann gilt es, dafür die richtigen Prozesse zu entwickeln“ (Dietz, 1998, S. 12).

Die Prozesse sozialer Gestaltung (an die Stelle von Strukturen treten soziale Prozesse, in denen alle Beteiligten bewusst leben können (Dietz, 1998, S. 42ff) sind:

- **Individuelle Begegnung (1)** - Die drei Merkmale - Identität, Du und Gemeinschaft hängen in der Lebenswirklichkeit eng zusammen.

(„Individuelle Begegnung ohne den Willen zur Selbstentwicklung wird kaum gelingen. Interesse am anderen Menschen ist ein Willensakt, den es zu üben gilt“, Dietz, 1998, S. 21).

Durch „Individualisierung“ kommt der Einzelne dazu, wirklich individuell zu handeln, dabei seine gesellschaftlichen und emotionalen Prägungen beherrschen zu lernen und zugleich Zusammenarbeit zu ermöglichen. Wie wird Gemeinschaft bewusst gestaltet und nicht erlitten? Wie entsteht Zusammenarbeit, ohne in Gruppeninteressen zu ersticken? Wie vereinigt man sich zu gemeinsamen Vorhaben?

Was kann ich tun, um den anderen Menschen als geistige Individualität zu erfahren und ernst zu nehmen, anstatt ihn zum Gegenstand gruppen- oder rollenspezifischer Betrachtung zu machen?

Drei Merkmale individueller Begegnung: -

- (1) **Identität**, d. h. es geht darum, Identität nicht mit dem Erscheinungsbild der eigenen Person zu verwechseln: dass ich mit mir identisch bin, müssten sonst vor allen Dingen die anderen bemerken, etwa an meinem originellen Lebensstil ("lifestyle").

"Erscheinung" tritt an die Stelle von "Wesen" - um auf eine grundlegende, von Aristoteles formulierte Unterscheidung zurückzugreifen. Als "Übereinstimmung mit sich selbst (Kongruenz)" ist dieses Problem in der Psychologie seit langem bekannt (Rogers, 1996, S. 213).

- (2) **Du**, d. h. den anderen Menschen nicht einfach als "Nicht-Ich", als beliebiges Stück Außenwelt und damit letztlich als Sache zu betrachten. Erst wenn ich auch im anderen Menschen Individualität und Identität suche, wird er mir zum "Du" und nicht zum "Es". Der andere kann mir erst dann zum Du werden, wenn ich ihm durch sein Erscheinungsbild hindurch als innerlich aktivem, geistigem Wesen zu begegnen vermag.
- (3) **Gemeinschaft**, d. h. das Moment, wie sich der einzelne (Ich oder Du) als Glied einer Gemeinschaft darlebt. Hier geht es um die Menschenwürde ebenso wie um Wirksamkeit, um die Entfaltung individueller Fähigkeiten ebenso wie um gemeinsame Ziele, (Dietz, 1998, S. 19f).

Selbstverwandlung – „Individuelle Begegnung ohne den Willen zur Selbstentwicklung wird kaum gelingen. Interesse am anderen Menschen ist ein Willensakt, den es zu üben gilt" (Dietz, 1998, S. 21.) Der werdende Mensch - "Was ich für mich selbst als Notwendigkeit ansehe (Selbstverwandlung) billige ich auch dem anderen zu. Zur Individualität des Menschen gehören nicht nur die Fähigkeiten, die er aus der Vergangenheit mitbringt, sondern auch seine Intuitionen und Impulse, die ihm aus der Zukunft entgegenkommen. (Beim Kind ist es selbstverständlich, nicht einfach nach dem gegenwärtigen Erscheinungsbild zu urteilen, sondern künftige Potentiale einzubeziehen. Gilt dies dem Erwachsenen gegenüber nicht in ähnlicher Weise?) Beim „werdenden Menschen" geht es also nicht darum, gegenwärtig vorhandene Eigenschaften oder Fähigkeiten linear fortgesetzt zu denken: Wer jetzt ein bisschen Englisch kann, wird in drei Jahren viel mehr können, o. ä. Vielmehr geht es bei der Persönlichkeitsentwicklung um Metamorphosen, das heißt um das Fortschreiten in Stufen, die der je vorangehenden meist überhaupt nicht ähnlich sehen" (Dietz, 1998, S. 21f).

Fragestellung: Was kann ich tun, um die Kräfte der Individualität für die Zusammenarbeit fruchtbar zu machen?

- **Transparenz (2)** „Neben der Möglichkeit zur Begegnung von Mensch zu Mensch muss auch gewährleistet sein, dass alle dasselbe im Bewusstsein haben können. Sonst entstehen Gruppen, die ihr Wissen oder ihre Absichten als Geheimnis hüten (Herrschaftswissen). Betriebsinterne Wagenburgen entstehen oft aus Furcht und dies ist Folge eines unzureichenden Informationsmilieus. "Unzureichend" bedeutet vor allem „unvollständig". Werden immer nur einzelne Tatsachen bekannt, die nicht in Entstehungs- oder Begründungszusammenhänge einzuordnen sind, dann kann man sie nicht deuten, sie „sprechen" nicht. Eine auf empirische Daten beschränkte Informationspolitik kommt selbst dann einer Desinformation gleich, wenn sie vollständig ist. Denn die Hauptsachen fehlen: Zusammenhänge, Entwicklungslinien, Ziele und Motive, die mit den einzelnen Handlungen verbunden sind.

Dem ist durch offene Informationen (Transparenz) zu begegnen. Transparenz ermöglicht den anderen Mitgliedern der Arbeitsgemeinschaft ein selbstständiges Urteil. Das setzt voraus, dass man mitdenken kann, dass Situationen, Fakten, Hintergründe und Prozesse unabhängig vom konkreten Handlungsbedarf bekannt sind. Urteilsfähigkeit setzt Freiheit voraus und ermöglicht sie zugleich.

Transparenz heißt also zweierlei: den Einzelnen die Möglichkeit zu geben, sich umfassend in das Gesamtgeschehen einzuleben; und zugleich die kompetente Mitwirkung der Einzelnen im Gesamtgeschehen einzufordern" (Dietz, 1998, S. 27f).

- **Beratung (3)** "Im Beratungsprozess kulminiert die Zusammenarbeit. In ihm reifen die Früchte der individuellen Begegnung und der Transparenz. In der Beratung verweben sich drei verschiedene Prozesse:
- **Sich verstehen, auch wenn man sich nicht versteht: der Gemeinschaftsaspekt.**

Es geht um geistige Tätigkeit in einem gemeinsam zu gestaltenden geistigen Milieu. Zur Vertrauensbildung durch individuelle Begegnung und zur Offenheit (Transparenz) kommt hier noch ein Drittes hinzu: die individuelle Kompetenz, die sich mit den Kompetenzen der anderen Mitwirkenden vereinigen soll" (Dietz, 1998, S. 35).

- **Der Sache dienen: der Wirklichkeitsaspekt.** Beratung soll eine sachgerechte Entscheidung vorbereiten. Es geht darum, klare Alternativen zu entwickeln und sie konsequent gedanklich durchzuführen als sichere Grundlage für die Entscheidungsfindung: Wie kommen die unterschiedlichen Kompetenzen der einzelnen Menschen in möglichster Vielfalt zum Tragen? Wie kommen die unterschiedlichsten Ansätze zusammen und wie gestalten sie an einer Ganzheit mit? Wie kommt dieses Ganze (das Unternehmen, das Vorhaben, usw.) zur Fruchtbarkeit?
- **Der Idee zur Durchführung verhelfen: Ideenorientierung.** Eine gute Gemeinschaft ist eine solche, in der jeder sich frei aussprechen und das Seinige beitragen kann. Eine bessere Arbeitsgemeinschaft ist eine solche, in der nicht nur aufgenommen wird, was der Einzelne sagt, sondern was er meint. Man versucht auch das mitzuhören, was vielleicht nicht oder nicht ganz gelungen zur Sprache kam. (Wende von der Subjektorientierung zur Sachorientierung).

Man wendet sich einer Idee selbst zu. Man findet vielleicht, dass sie noch gar nicht zu Ende gedacht ist, dass er (der Sprecher) nur einen Teilaspekt im Auge hatte, dass sie erweitert werden kann, oder dass sie unbedacht gebliebene Konsequenzen hat.

Die Idee, die jemand eingebracht hat, wird nicht wegen ihrer Unvollständigkeit verworfen, sondern es wird gemeinsam betrachtet, was in ihr liegt.

Die Gemeinschaft wird als ganze leistungsfähiger. Und nicht zuletzt: Alles Beraten und Entscheiden wird effektiver, nimmt weniger Zeit in Anspruch. Das Verhältnis von Individualität, Gemeinschaft und gemeinsamer Zielsetzung wandelt sich. Jeder einzelne gibt sein Bestes; er vereinigt sich mit dem, was die anderen als ihr Bestes geben; und dadurch entsteht Kraft der Ideenfähigkeit und Mut zur Umgestaltung der Wirklichkeit. Durch ein bewusstes Verhältnis zu den Ideen wird überhaupt erst der Blick in die Zukunft frei. Der Beratungsprozess schafft ein Milieu der Kreativität. Rogers nennt dafür zwei Bedingungen: Das Herstellen von „psychischer Sicherheit“ und von „psychischer Freiheit“ (Rogers, 1991, S. 346, vgl. Dietz, 1998, S. 40f).

- **Entschluss (4)** Wenn die Beratung zu Ende gekommen ist, wird die Entscheidung in einem getrennten Akt gefällt. An der Beratung sollten sich alle beteiligen können, die sich engagieren wollen. Es wäre unsachgemäß, auf eine gute Idee nur deshalb zu verzichten, weil ihr Träger nicht zu einer "internen Konferenz" o. ä. gehört. Diese Offenheit kann man sich leisten, wenn von vornherein feststeht, wer hinterher den Entschluss zu fassen hat. Die Trennung von Beratung und Entschluss bewirkt zweierlei: zum einen eine ungestörte Beratungsphase und zum anderen eine verantwortungsvolle Entscheidungsfindung. Während der Beratung bleibt man im Bereich des Erkennens, der Entschluss leitet zum Handeln über (Dietz, 1998, S. 55).

Der Prozess des Entschlusses bedeutet: Ich lege Wert darauf, dass das, was entschieden wird, auch verantwortet wird. Ich brauche keine Gruppenentschlüsse, hinter denen dann ggf. niemand steht. Ich möchte Entschlüsse von Menschen herbeiführen, die für das verantwortlich sind, was sie beschließen, und die dafür auch einstehen. "Entschluss" ist deshalb nicht einfach das Ende der Beratung, sondern der Beginn eines eigenen Prozesses: des Nachhaltens, Prüfendes, Revidierens - kurz: des Verantwortens (S. 45). "Zur Verantwortung kommt dann noch die Initiative. Von mir selbst hängt es letztlich ab, was in der Welt geschieht" (Dietz, 1998, S. 30/vgl. Dietz, 2001, S. 29f).

11.3.5 Dialog

„Die Prozesse der Zusammenarbeit, wie sie bisher beschrieben wurden, unterscheiden sich von sozialen Strukturen dadurch, dass sie Beschreibungen enthalten und keine Vorschriften. Das Präskriptive und Allgemeinverbindliche der traditionellen Sozialordnung wird durch eine bestimmte individuelle Kraft ersetzt. Diese wird hier „Dialog“ (Dietz, 1998,

S. 64).

Dialoge zu führen statt Diskussionen kann man nicht einfach beschließen. Zu sehr widerspricht das Dialogische allem Gelernten, Tradierten und Anerkannten. Es bedarf dazu einer inneren Umwendung.

Haltungen des Dialogischen

(1) Gemeinsam den Zusammenhang mit der Wirklichkeit herstellen.

Schon der Entdecker des Diskutierens, Protagoras von Abdera im 5. Jahrhundert vor Christus, hat beschrieben, dass sich im Diskutieren Inhalt und Form trennen können; es kommt darauf an, formal überlegen zu sein. „Die schwächere Rede zur stärkeren machen zu können“ - also z. B. der ungerechten Sache zum Sieg zu verhelfen - war eines seiner Lehrversprechen, die damals in Athen einen Skandal hervorriefen. Sieger in der Diskussion ist derjenige, der keinen Widerspruch mehr erfährt; und sein es nur deshalb, weil ihm niemand rhetorisch gewachsen ist. Was hier mit "Dialog" gemeint ist, verliert demgegenüber die Suche nach Wirklichkeit nie aus den Augen (Dietz, 1998, S. 67).

Von einer möglichen Sachgerechtigkeit des Denkens auszugehen, birgt größere Schwierigkeiten als auf den ersten Blick ersichtlich ist. Wer es versucht, ist mit dem Einwand bedroht, hinter Kant zurückzufallen und einem naiven Essentialismus zu huldigen. Das neuzeitliche Denken hat sich hier in ganz andere Richtungen bewegt (ausführlich bei Dietz, 1996, S. 24ff). Und auch das gegenwärtige Alltagsbewusstsein geht, wie (eingangs schon) erwähnt, von einer prinzipiellen Selbstbezogenheit des Menschen aus. Er strebt danach, sich selbst zu „verwirklichen“. Er macht sich die „Wirklichkeit“ dienstbar, hat sie aber als Bezugsgröße des eigenen Erkennens und Handelns weitgehend verloren.

Die erste Haltung des Dialogischen zu pflegen, setzt also eine innere Umwendung Galileischen Ausmaßes voraus. Bleibt menschliches Denken prinzipiell subjektorientiert, so dient dialogisches Verhalten höchstens der Verschönerung sozialer Befindlichkeiten, trifft aber keine Wirklichkeit (Dietz, 1998, S. 68).

(2) Den anderen im Verstehen und Mitteilen erreichen wollen.

Vom Logos sprach zum ersten Mal in der europäischen Geistesgeschichte Heraklit von Ephesus (5. Jahrhundert v. Chr.). Der Logos ist allen Dingen in der Welt gemeinsam. Alle Dinge und Prozesse geschehen gemäß dem Logos. Durch das Denken hat auch der Mensch Anteil am Logos. Denken findet nicht ohne den Menschen statt, aber es begreift die Weltprozesse. Der Logos im Menschen unterscheidet sich vom Logos in der Welt dadurch, dass er in der Welt fertig ausgegossen, im Menschen aber noch am Werk ist. "Der Seele ist Logos eigen, der sich selbst mehrt" (vgl. Dietz, 1989).

Das Verhältnis des Menschen zum Logos ist deshalb nicht fertig gegeben. Der Logos ist in ihm, aber es hängt vom Menschen ab, wie weit er zur Geltung kommt. Schon Heraklit fand, dass der Mensch seine Aufgabe verfehlen kann. „Obgleich doch der Logos gemeinsam ist, leben die Vielen, als hätten sie einen Privatverstand“. Daraus ergibt sich für den Menschen die Lebensaufgabe, „gesund zu denken.“ (Sophronein) (vgl. Dietz, Vom Logos zur Logik). Der Aufgabenbereich „gesund zu denken“ hat sich erweitert um die Fragestellung: Wie verhält sich der einzelne Mensch zu den anderen Menschen, zur Gemeinschaft? Sich zur Gemeinschaft „verhalten“ kann dabei nur gleichbedeutend sein mit dem Versuch, sie auch zu gestalten. Sonst stellte sich der Einzelne als bloßer Zuschauer von vornherein außerhalb der Gemeinschaft.

(Dialog - "der Logos geht durch alle Menschen durch" - "dialogos). "Es gilt heute, eine "dialogische Kultur" zu entwickeln. Sie hat zum Ziel, den Logos im einzelnen Menschen und in der menschlichen Gemeinschaft aufzusuchen, aus individueller Bemühung und in Verantwortung für das Ganze" (Dietz, 2002, S. 123).

11.3.6 Dialog als Methode der Berufsbildung Voith

Ziel ist eine Theorie aus der Praxis und für die Praxis, die realisierbar ist. Der Maßstab ist dabei die Tauglichkeit des Konzeptes, zum einen die Plausibilität seines systematischen

Fundierungszusammenhanges (1) und zum anderen der belegten Praktikabilität der Anwendung bzw. Umsetzung (2) (vgl. Praxiskapitel).

Skeptiker können die beschriebenen „Erfolge“ als Zufallsprodukte oder Resultat psychologischen Einfühlungsvermögens abtun, das nichts mit dem auf Ästhetik gebauten Medium des Dialogs zu tun hat. ("Die therapeutische Wirkung im ästhetischen Konstitutionsrahmen liegt weniger im therapeutischen Verfahren allein, wie etwa in der Psycho-, oder Verhaltenstherapie, sondern in den ästhetisch produzierenden und rezipitierenden Aktivitäten und deren Ich-Funktionen selbst begründet", Richter-Reichenbach, 1992, S. 8).

Forschungsinteresse: Aus der Tatsache, dass den Menschen verstärkt Gestaltungsmöglichkeiten entzogen werden, gibt es auch immer weniger Möglichkeiten, Gestaltungsfähigkeiten einzuüben. Dadurch verringert sich auch die identitätsbildende Funktion der Auseinandersetzung von Mensch mit Natur (Objekt) und Gemeinschaft.

Es ist kaum anzunehmen, dass die unter solchen Bedingungen heranwachsende Generation in Zukunft etwas, was sie nicht selbst erfahren hat, vermissen, geschweige denn vor weiteren Zugriffen verteidigen wird" (Richter-Reichenbach, 1992, S. 18).

Ästhetische Prozesse haben eine Selbstaktivierende Wirkung und verhelfen zu Rückgewinnung und Herstellung der subjektiven Handlungsbasis.

Ziele:

- Jugendliche für „ihr Handeln“ rüsten,
- engagiertes Tun ermöglichen, um Gestalter der eigenen Belange zu werden,
- kompetenzsteigernde und fähigkeitsfördernde Selbsttätigkeit im ästhetischen Medium vorsorgend entfalten, (präventive Wirkung für eine ganzheitliche Identitätsentwicklung und -entfaltung),
- Problementwicklungen vorbeugen,
- Handlungs- und Verhaltensdefizite ausgleichen,
- gestörte und unentwickelte Kommunikationsfähigkeit mit sich und dem Umfeld auf dem Weg ganzheitlicher Identitätsentwicklung korrigieren,
- „Sensibilisierung im wahrsten Sinne des Wortes“ für die Notwendigkeit von Ästhetischer Bildung. Wenn wir die Dimension der "Aisthesis" ernst nehmen, dann dürfen wir die Jugendlichen (Kinder) und Erwachsenen nicht als gebildet ansehen, wenn allein ihre kognitiven Fähigkeiten gestärkt und erweitert werden. Es geht mir darum, eine Balance herzustellen zwischen Sinnlichkeit und der Fähigkeit, Gründe abzuwägen und Urteile zu fällen.

Die Krisenwahrnehmung der Gegenwart und die Frage: Wie ist Veränderung (Sinn) zu stiften?

Zur Bedeutung ästhetischer Bildung und Erziehung liefern die erkenntnistheoretisch, kunst-philosophisch und gegenstandsanalytisch ausgerichteten Theorien der ästhetischen Erziehung maßgebliche Erkenntnisse und Einsichten. Die Reichweite ästhetisch-therapeutischer Ziele variiert je nach Voraussetzungslage der Adressaten. Die allgemein-pädagogische Zielrichtung gilt für jede Gruppe, unbeschadet ihrer besonderen Problemlage und Benachteiligung. Es werden selbst identifizierende Prozesse zum Aufbau personaler Identität und sozialer Verantwortung in Gang gesetzt (vgl. Richter-Reichenbach, 1992, S. 133).

Ästhetische Prozesse haben eine Selbstaktivierende Wirkung und verhelfen zu Rückgewinnung und der Herstellung einer subjektiver Handlungsbasis.

Bildung (Erziehung) muss über das derzeit gesellschaftlich geforderte Maß an zu vermittelnden, überprüfbareren Kenntnissen, Techniken und Fertigkeiten hinausgehen. Es müssen Bildungsfunktionen und -ziele, die im Innern des Subjekts liegen (intrinsische Motivation, Wille, Verstehen, Urteilsfähigkeit, Verantwortung) zugunsten des überprüfbareren Wissens in den Vordergrund gerückt werden. Bildung/Berufsbildung der Zukunft darf nicht Summe von der additiven Zusammenfassung einzelner

Verhaltensweisen sein, sondern hat über Reflexions- und handlungsbezogene Auseinandersetzungsprozesse Fähigkeiten anzustreben, die geeignet sind die jeweils eigene Zukunft denkend, urteilend und kreativ handelnd zu gestalten. Dies erfordert radikale Veränderungen der Praxis.

Bei einem historischen Rückblick dokumentiert die geschichtliche Gewordenheit gegenwärtige Krisen aufgrund von Entscheidungen und Weichenstellungen, die bis in die Frühzeit der Industrialisierung zurückgehen (vgl. Brüggemeier/Rommelspacher, 1987, Eurich, 1988, S. 115ff). Die gefährlichen Konsequenzen werden immer bewusster:

Die Kumulation (Anhäufung) von Einzelkrisen (u. a. durch Kriege, Terror, Waffensysteme, Hierarchien in Unternehmen, Jugendarbeitslosigkeit, Existenzgefährdung von jedermann und allen Lebensbereichen) führte zu einer Krise des Subjekts in der sozio-ökologischen Wirklichkeit verbunden mit der Fragestellung: Wer kann heute durch die vielfachen Sachzwänge und Krisen noch bestimmenden Einfluss nehmen auf das ihn betreffende Geschehen bzw. seine Lebensgestaltung? Hat das Subjekt/der Einzelne überhaupt noch die Chance auf Selbstbestimmung? Droht diese Möglichkeit außer Kraft gesetzt zu werden?

Habermas spricht von "Existenzkrisen", von einem sich gegenseitig stützenden, verstärkenden, problem-verschärfenden System: (1), einer wertneutral vorangetriebenen Forschung (2), anwendungsbezogener Technik (gewinnorientierter Wirtschaft) (3), machterhaltender Politik (3) und individueller Wohlstandsperspektive (4) (vgl. Habermas, 1971, S. 119).

Schiller wandte sich gegen die Vereinseitigung menschlicher Kräfte und erkannte die individuell problematischen Folgeerscheinungen. Er schreibt: ... "nicht zu leugnen, dass die Individuen, welche sie trifft, unter diesem Fluch des Weltzwecks leiden" (Schiller, 1993, S. 25f).

1985 schrieb Ditfurth, dass das "Eigentümlichste an der Situation sei, dass fast niemand die Gefahren wahrnehmen" wolle, obwohl angesichts der überall "erkennbaren Symptome der beginnenden Katastrophe ... die Chancen unseres Geschlechts, die nächsten beiden Generationen heil zu überstehen, verzweifelt klein" seien (Ditfurt, 1985, S. 7).

"Eine qualitativ immer reizärmere und dürtigere Umgebung, eine dominant technisch-funktionale und monotone Ausformung der Umwelt stimulieren immer weniger Auge und Geist zu selbsttätigen, erfahrungs- und urteilsbildenden Aktivitäten" (Richter-Reichenbach, 1992, S. 18).

12. Die Person des Fachausbilders und Lernbegleiters in der Berufsbildung

12.1 Grundsätzliche Erfahrungen

Die Zeit der Beruflichen Bildung ist Orientierungszeit und eine Phase in der menschlichen Entwicklung, die für die Ausbildung von Leit- und Wertesystemen eine besondere Bedeutung darstellt. Die berufliche Bildung muss sich deshalb verstärkt an einem ganzheitlichen Bildungsverständnis orientieren, welches die Entwicklung der einzelnen Individuen (Jugendlichen) im Blick hat. Diese Bildungsphilosophie schließt die bewusste Förderung der persönlichkeitsorientierten Qualitäten mit ein, da sie als wesentliche Voraussetzungen angesehen werden, um unvorhergesehene (fachliche, methodische und soziale) Veränderungen bewältigen zu können. Die Wahrnehmungen in der Berufswelt bestätigen, dass auf die Zukunft hin gesehen derjenige leistungsfähig sein wird, der sich in seiner Arbeitsumgebung wohl fühlt, der in jenem Beziehungsgefüge seinen Platz findet, in dem er nicht nur Funktionsträger ist, sondern sich auch als Mensch wahrgenommen fühlt. Deshalb kommt der Aufmerksamkeit für die zwischenmenschliche Atmosphäre und der Wertschätzung von individuellen sozialen Kompetenzen für die Ausbildungsgestaltung eine besondere Bedeutung zu.

Die seitherige systematische Vermittlung von beruflichen Grundfertigkeiten in Form von

Lehrgängen und kontextfreien Ausbildungsprojekten reicht zur Berufsvorbereitung nicht mehr aus. Die Anforderungen an eine gegenwarts- und zukunftsorientierte berufliche Bildung als „Übungsfeld“ des Wirtschaftslebens sind neben dem Aufbau von Fachkompetenzen immer stärker mit der Entwicklung von umfassenden Methoden- und Sozialkompetenzen verbunden, um „multitalentiertere Fachkräfte „auszubilden“, die sich gegenseitig ergänzen und unterstützen. Eine zentrale Aufgabe wird der Vermittlung einer Geisteshaltung bei allen an den Lernprozessen Beteiligten (v. a. den Fachausbildern) zukommen, die Veränderungen (Entwicklungen) als Gegebenheit des Lebens akzeptiert und sich gegenüber Wandlungen der Zeit offen zeigt. Da Kenntnisse und Fertigkeiten immer schneller veralten, treten individuelle Handlungs- und Gestaltungsfähigkeiten mehr in den Vordergrund. Sie bedürfen der Aufmerksamkeit und Förderung bedürfen:

- Kreativität (Flexibilität),
- Initiativkraft (Eigeninitiative)
- Orientierungswissen,
- Prozess- und Teamorientierung,

- Arbeitsorganisatorische und methodische Fähigkeiten
- Kommunikative und dialogische Fähigkeiten,
- Berufliche Leistungsbereitschaft und -fähigkeit,

- Mündigkeit und Urteilsfähigkeit,
- Selbstmotivation und Selbstbestimmung,
- Allgemeinbildung und Weltinteresse,
- Basale Kulturtechniken

Die Integration einer pädagogischen Dimension in die Berufsausbildung schließt in der Konsequenz die Offenheit für zweckfreie Bildungsangebote mit ein. Neben dem Umgang mit Sachen (Fachausbildung) rückt der Umgang mit sich selbst und der Umgang mit anderen (Persönlichkeitsbildung) in den Mittelpunkt des Interesses.

Die Berufsbildung hat zukünftig verstärkt den Auftrag ästhetische, kulturelle und soziokulturelle Fragen als Themen in die Alltagsgestaltung einzubinden, um den Anforderungen der beruflichen Praxis nach Team- und Kooperationsfähigkeit, nach Eigeninitiative und Problemlösefähigkeit gerecht werden zu können.

Die veränderten Erwartungen und Anforderungen an die Berufsbildung der Zukunft brauchen eine Neuorientierung der Organisation von Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsleitung, Fachausbildern und Auszubildenden. Dies ist verbunden mit der Lösung von hierarchischen und festen Strukturen und verlangt nach der Hinwendung zu Organisationsformen, die offene Prozesse zur Lösung von kleinen und großen Problemstellungen der technischen, wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen unserer Zeit zulässt (vgl. Punkte 5. bis 8., u. a. fehlende Ausbildungsreife, strukturelle, konzeptionelle und methodische Probleme der Berufsbildung und die wachsende Bedeutung der Bildung der Persönlichkeit und Stärkung der Eigenverantwortung und Selbstständigkeit als Grundlage für Identität mit der Organisation und Entwicklungsbeteiligung, Methodik und Kreativität als Schlüsselqualifikationen der Zukunft, pädagogischer Blick auf das Jugendalter, Reflexion der sozialen Wirklichkeit in der Berufsbildung, Sprachverständnis als Voraussetzung für Kommunikation und Förderung der zwischenmenschlichen Atmosphäre als Bedingung der dialogischen Zusammenarbeit und der kreativen Begegnung, Bedeutung des Lernens in Zusammenhängen und durch offene Aufgabenstellungen, Lernen als Lebensaufgabe, Lernen im Prozess und am Vorbild, veränderte Anforderungen an die Menschen als Arbeitskräfte und zur Gestaltung des Gemeinwesens der Zukunft, Entwicklung von Verfügungswissen und moralisch praktischer Vernunft, Forderung nach neuen Organisations- und Arbeitsformen, v. a. Gruppen- und Teamarbeit).

Der Offenlegung des Lernbedarfs bei Fachausbildern/Lernbegleitern und Lehrkräften in allen Bereichen der beruflichen Bildung kommt sicher eine Schlüsselfunktion zu, da die Umgestaltung der Ausbildungspraxis in Deutschland innovative und radikale Impulse erfordert (vgl. Punkt 10. Visionen und radikale Anregungen für die Praxis der Berufs(aus)bildung) die nur über die Entwicklungsbereitschaft bzw. den Austausch der Fachausbilder und Lernbegleiter und durch eine Veränderung der Organisationsstrukturen

möglich wird. Die Fachausbilder sind nach wie vor auf die Vermittlung von Fachwissen und Fachfertigkeiten in Form von Lehrgängen und kontextfreien Ausbildungsprojekten ausgerichtet und haben in der Regel keine ausgeprägte lerntheoretische, pädagogische, sozialpädagogische und methodische Vorbildung, bzw. wenig strukturierte und reflektierte Erfahrungen.

12.2 Die Zielkriterien der Organisation Berufsbildung Voith (im Zusammenhang mit dem Forschungsthema seit 1999)

- Bewusstseinswandel und Veränderung der Sozialgestalt und der hierarchischen Strukturen und Entwicklung einer lernenden Gemeinschaft durch einen gemeinsamen strategisch-didaktischen Prozess, der durch folgende Impulse ausgelöst wurde
 1. Berufsbildung in der Diskussion (vgl. Punkt 5.1f)
 2. Bildung und die Zukunft des Lernens (vgl. Punkt 6)
 3. Gesellschaftliche Veränderungen (vgl. Punkt 7)
 4. Wirtschaftliche Veränderungen (vgl. Punkt 8)

und welche Ausbildungsleitung, Fachausbilder, Lehrkräfte und Auszubildenden durch regelmäßige Reflexionen zu verantwortungsbewussten Gestaltern der eigenen Zukunft werden lässt. Dadurch wird die Berufsbildung Voith ein Wegbereiter für die konkrete und praktische Erprobung innovativer und radikaler struktureller und methodischer Veränderungen, die theoretisch und praxisfern vielerorts seit Jahren diskutiert werden. Die Berufsbildung Voith machte sich 1999 auf, Neue Wege in der Berufsausbildung zu gehen, die Erfahrungen bezüglich der Ausbildungsqualität zu reflektieren und davon abgeleitet die Konsequenzen für die Organisation und die Fachausbilder zu bestimmen.

Bei der Reflexion der Forschungserfahrungen kommt der Offenlegung des Lernbedarfs bei Fachausbildern/Lernbegleitern verbunden mit einer Neudefinition der Berufsrolle, eine Schlüsselfunktion zu, um eine zukunftsorientierte Umgestaltung der Ausbildungspraxis in Deutschland erreichen zu können.

- Orientierung des Entwicklungswegs an folgenden Fundamentalkategorien:
 1. der Persönlichkeitsbildung als Voraussetzung zur Selbstverwirklichung, Steigerung von Flexibilität, Kreativität und Eigeninitiative zur Förderung von Initiativkraft und Orientierungsfähigkeit
 2. der ästhetischen Bildung als Weg zur Freiheit
 3. dem ethischen Individualismus als Voraussetzung für Begegnung und Zusammenarbeit
 4. der Methode des Dialogs zur Gestaltung der Zusammenarbeit
- Entwicklung eines kulturpädagogischen, ganzheitlich orientierten Gesamtkonzeptes mit dem Ziel die Lebensorientierung der Jugendlichen durch Bildung und entwicklungsbezogene Förderung zu erreichen wurde eine Prämisse unserer Anstrengungen.
- Erneuerung des Bildungsanspruchs von Dr. Hanns Voith
- Umsetzung didaktisch-methodischer Konsequenzen im Ausbildungsalltag und die Veränderung der Kommunikationsstrukturen, u. a. Anwendung der dialogischen Führung als Methode, Auseinandersetzung mit Motivation, Integration der arbeitsorganisatorischen Veränderungen (u. a. methodische Neugestaltung der Lernphasen, Gruppenarbeit, Projektorientierung, Gestaltung von Selbstlernprozessen, Visualisierung der Arbeitsprozesse, Selbstlernmethoden, die Einführung des Lernziel- und Reflexionsbogen als Beurteilungsinstrument und die Durchführung von Zielbestimmungen, bzw. Reflexionen von Lernphasen)
- Steigerung der Leistungsbereitschaft, der Leistungsergebnisse und der intrinsischen Motivation bei den Auszubildenden

12.3 Handlungsleitlinien zur Rolle als Fachausbilder und Lernbegleiter der Zukunft, (vgl. Punkt 9.4.5.4 im Forschungsbericht)

Curriculum und Methoden

Führung von Zielgesprächen, um gemeinschaftliche Entwicklungen der Lernbegleiter und der Auszubildenden zu ermöglichen. Die Erfahrungen während des Forschungszeitraums zeigen, dass die Einbindung der Jugendlichen in die Organisation der Arbeitsprozesse die Eigenverantwortung und die intrinsische Motivation anregen und fördern. Von Bedeutung ist die Orientierung der sozialen und methodischen Ausbildungsgestaltung an dem Grundsatz der entwicklungsbezogenen Förderung der einzelnen Jugendlichen.

(Weg von einem geschlossenen Curriculum - hin zu einem offenen Curriculum, d. h. Themen und Inhalte entwickeln sich entwicklungs- und berufsbezogen aus den Fragestellungen der Gruppe und der einzelnen Jugendlichen - weniger Frontalunterricht und Unterweisung durch die Ausbilder - Aktivierung der Fähigkeiten aller Beteiligten und Berücksichtigung von Bedürfnissen und Erfahrungen der Einzelnen, Orientierung an unterschiedlichen Lerntypen.)

Arbeitsorganisation

- Schaffung von projektorientierten Strukturen in den Lernphasen, um Initiativkräfte und Ideenvielfalt bei den Auszubildenden zu wecken. Die Reflexionen mit den Jugendlichen verdeutlichen, dass neue, unbekannte Aufgabenstellungen zum Transferlernen animieren und gemachte Erfahrungen und Fähigkeiten zur Problembewältigung abgerufen werden. (u. a. gemeinsam mit den Auszubildenden Informationen beschaffen - gemeinsam mit den Auszubildenden notwendige Qualifikationen aneignen und erarbeiten - gemeinsam mit den Auszubildenden spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten trainieren - weniger Unterweisung (Monolog))
- mehr Kleingruppenarbeit und Projektorientierung - soziale Wahrnehmung der Wirklichkeit und Dialog
- Gestaltung der sozialen und kulturellen Umgebung zum „aktiven Lernfeld“

Allgemeinbildung und Weltinteresse

Aufbau eines Weltverhältnisses und Wecken von Interesse bei den Jugendlichen für die gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen und ökologischen Problemstellungen der Zeit (vgl. Punkte 5. bis 8.). Dies schließt die aktive Auseinandersetzung mit den für den Einzelnen von außen kommenden „Unfreiheiten“ und den individuellen inneren „Unfreiheiten“ mit ein. Die reflektierte Alltagsgestaltung steigert die Bewusstheit und Offenheit für die eigenen Gestaltungs- und Einflussmöglichkeiten in der Gemeinschaft, vgl. u. a. die Punkte 9.4.4 im Forschungsbericht. (Gute Fähigkeiten und Kenntnisse der basalen Kulturtechniken, u. a. in Deutsch, Mathematik, IT-Kompetenzen, Selbstregulation des Wissenserwerbs, Fremdsprachenkenntnisse sind Voraussetzungen dafür.)

Leitgedanken

1. Auseinandersetzung mit den Grundsätzen der Organisation und mit den Fragen
2. nach dem Sinn und dem Warum einer Problemstellung (was die permanente Betrachtung des Wechselspiels zwischen Idee, Erfahrung und Handlung mit einschließt),
3. zum Leitbild und dem Wie des Arbeitsprozesses,
4. nach den Zielen und dem Was einer konkreten Tätigkeit?
(Gemeinschaftlicher Aufbruch, um Entwicklungen zu ermöglichen, eigene Ideen einzubringen und umsetzen zu können.) (Veränderung ist immer auch ein Risiko. Die Herausforderungen an die Berufsausbildung sind nur durch Erneuerung der Wege zu bewältigen. Es bedarf der aktiven und kritischen Mitgestaltung aller Beteiligten)

5. Orientierung der Berufsrolle und der Alltagsgestaltung an den Zielen der allgemeinen Persönlichkeitsbildung, der Steigerung von Selbstbestimmung und Schaffung von Voraussetzungen und Übungsfeldern zur Weckung der individuellen Freiheit der Auszubildenden, aus der heraus die zukünftigen beruflichen Arbeitszusammenhänge gestaltet werden können.

Haltung

- Akzeptanz des ständigen eigenen Lernbedarfs als Fachausbilder, bzw. Lernbegleiter und die Offenheit für eine regelmäßige Betriebsnähe, den Austausch mit Kollegen verschiedener Berufsfelder und die Einführung eines Systems, das den Fachmann als „Ausbilder auf Zeit“ sieht. Dies setzt eine enge Kooperation zwischen den Vertretern der Fachpraxis und den verantwortlichen Pädagogen voraus, als die direkten Beziehungspartner für die Jugendlichen, als Gestalter der betrieblichen Lebens- und Lernbedingungen, zur gegenseitigen Inspiration, für die Schaffung von Reflexionsräumen zwischen Fachausbildern und Auszubildenden und für die Auseinandersetzung mit Werten und Leitlinien. (Weg von der Einstellung, der Ausbilder weiß alles und kann alles - mehr Orientierung am Dialogprinzip, d. h. „jeder am Prozess beteiligte hat Fähigkeiten und weiß etwas“)
- Erarbeitung und Vorleben einer dialogischen und kommunikativen Haltung als Voraussetzung, um die persönliche Offenheit und innere Flexibilität für die sich ständig wandelnden Anforderungen in der Praxis aufbauen zu können.

Erfolgskriterien

Erfolgskriterien werden nicht von außen gesetzt, z. B. von der Geschäftsleitung, der Ausbildungsleitung oder der IHK. Maßstab für den Erfolg sind die von einer Gruppe, und/oder von einzelnen gesetzten Ziele, und die erreichten Fähigkeiten - vgl. die Leitlinien des Lernziel- und Reflexionsbogens

12.4 Forschungsergebnisse

Die methodischen Veränderungen der Lernphasen (v. a. Zielgespräche, Visualisierung von Arbeitsprozessen, wöchentliche Reflexionsgespräche, öffentliche Präsentationen von Arbeitsergebnissen, Lerntagebücher) durch die Fachausbilder der Forschungsgruppen zeigte eine deutlich positive Entwicklung bei den Jugendlichen der beteiligten Ausbildungsgruppen bezüglich der Zielkriterien im Vergleich zur Kontrollgruppe (vgl. Punkt 9.4.4.1f Auswertung Gruppe 1, 9.4.4.2f Auswertung Gruppe 2, 9.4.4.3f Auswertung Gruppe 3 und 9.4.4.4f Auswertung Gruppe 4)

hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale (1)

(vgl. die Zielkriterien zur Persönlichkeit im Forschungsbericht: Individualität, Mündigkeit/Urteilsfähigkeit, Kreativität, Selbstmotivation/Selbstbestimmung, Prozessorientierung, Identifikation und Werte, Orientierungswissen, Arbeitsorganisatorische Fähigkeiten, Basale Kulturwerkzeuge/Berufliche Leistungsfähigkeit, Weltbegegnung und Welterfahrung)

hinsichtlich der Motivation und Arbeitsbereitschaft (2)

hinsichtlich der Gruppenidentität (3)

hinsichtlich der definierten Zielkriterien zur Organisation Berufsbildung und der Identität mit der Ausbildungsstätte (4)

- Die Auswertung der einjährigen Vorbereitungszeit auf die Zusatzprüfung zur Erlangung eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsstandes (vgl. Punkt 9.4.9 im Forschungsbericht) offenbarte einen wesentlichen Einfluss der strukturellen, methodischen und sozialen Lernbedingungen bzw. der Lernatmosphäre (vgl. Punkt 9.4.9.5.2 strukturelle, methodische und soziale Erfolgskriterien). auf den

herausragenden Erfolg (Zielerreichung) für die Teilnehmer in Form von guten Prüfungsergebnissen und dem Erreichen von Ausbildungsplätzen (vgl. Punkte 9.4.9.5.4 Zusammenarbeit und Lernatmosphäre im Förderlehrgang Voith und 9.4.9.5.7 Zusammenfassung) v. a. durch die Person des Lernbegleiters (die Offenheit und ehrliche Konsequenz, u. a. durch die gemeinsam erarbeiteten und formulierten Regeln, das Vertrauensverhältnis, das partnerschaftliche Tun und das gemeinschaftliche Lernen über offene und praktische Aufgabenstellungen, die Identifikation mit den Zielen der Jugendlichen und die persönliche Wertschätzung, vgl. Punkt 9.4.9.5.3 Die Person des Lernbegleiters).

- Die methodische Neuorientierung der Ausbildungspraxis (v. a. Projektorientierung, Verringerung der Institutionalisierung, Auseinandersetzung mit dem beruflichen Rollenverständnis und der Reflexion der realen Erfahrungen als Lernbegleiter, Einführung von offenen Führungs- und Kommunikationsstrukturen, gemeinsame Erarbeitung von dialogischen „Führungsmethoden“, pädagogische Ausrichtung der Alltagsgestaltung und Orientierung an entwicklungsbezogener Förderung, der Lernziel- und Reflexionsbogen als Instrument der Ausbildungsgestaltung, vgl. Punkte 9.4.5.5 Teilnehmende Beobachtung und Leitfaden Interviews und 9.4.6 Beobachtungskategorien und Praxisbeispiele) machte Defizite im persönlichen, sozialpädagogischen, kognitiven und methodischen Bereich deutlich und bestätigte einen umfassenden Lernbedarf der Fachausbilder als zentrale Voraussetzung der Umgestaltung. (vgl. die unterschiedliche Reflexion der pädagogisch begleiteten Fachausbilder und Ausbildungsgruppen der Konstruktionsmechaniker und Technischen Zeichner im Vergleich zu den Fachausbildern der Industriemechaniker als Kontrollgruppe im Forschungsbericht). Besonders offensichtlich zeigten sich die Unsicherheiten

hinsichtlich der erforderlichen methodisch-didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten (u. a. des Zulassens von Eigeninitiative, der Durchführung von Zielvereinbarungen, des Initiierens von Fördermaßnahmen, der Wahrnehmungs- Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeiten, der Projektorientierung, der individuellen Fähigkeiten zur Lernbegleitung, der Schaffung von Dialogräumen, der Visualisierung von Arbeitsprozessen, der Dokumentationen, der Kooperation mit Kollegen und Pädagogischen Mitarbeitern, vgl. Punkte 9.4.5.5. Teilnehmende Beobachtung und Leitfaden Interview und 9.4.5.7 Lernbedarf der Fachausbilder/Lernbegleiter)

hinsichtlich der erforderlichen sozialpädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten (u. a. der unterstützenden Führungsfähigkeit, der Kontaktfähigkeit, der Kritik- und Reflexionsfähigkeit, der Kommunikations- Begegnungs- und Dialogfähigkeit, der Teamfähigkeit, der Fähigkeit zur Zusammenarbeit, des Verständnisses für Jugendliche, des Sprachverhaltens, der Offenheit im Umgang mit persönlichen und fachlichen Schwierigkeiten, der Vorbildfunktion, v. a. im Vorleben der Schlüsselqualifikationen, dem Spaß und der Identität mit dem Leitbild)

hinsichtlich der erforderlichen kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten (u. a. der Weltoffenheit, der Lernbereitschaft, der Reflexionsfähigkeit, der Kulturtechniken, der Kreativität und der Flexibilität)

hinsichtlich der didaktisch-methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten (u. a. bei der Projektorientierung, der Anwendung des Lernziel- und Reflexionsbogens, der Gestaltung der Teamarbeit, dem prozessorientierten Handeln, der Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit, bei der Durchführung von Ziel- und Reflexionsgesprächen, beim Verständnis und der Offenheit für die Gewichtung von fachlichen und persönlichkeitsbildenden Lerninhalten, der Organisation von entwicklungsbezogener Förderung, der Kooperation mit Kollegen, der Anwendung von Kommunikationstechniken, vgl. Punkt 9.4.5.7 Lernbedarf der Fachausbilder/Lernbegleiter)

hinsichtlich der persönlichen Haltung des Fachausbilders und Lernbegleiters (u. a. bezüglich der Dialogbereitschaft und Dialogfähigkeit, der Kommunikationsfähigkeit, der Offenheit zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit, der Motivation und allgemeinen Lernbereitschaft zur eigenen Veränderung, dem Sprachverhalten, der Entwicklung Kreativität und Kritikfähigkeit, der Allgemeinbildung, vgl. Punkte 9.4.5.7 Lernbedarf der

Fachausbilder/Lernbegleiter und 9.4.5 Auswertung der Meetings mit den Fachausbildern).

hinsichtlich theoretischer Grundlagen und des Abstraktionsvermögens (v. a. in Bezug auf den ethischen Individualismus, hinsichtlich des fundamentalen Verständnisses des Lernziel- und Reflexionsbogens als Instrument der „Beurteilung“, der Beschäftigung mit Theorien zur Persönlichkeitsbildung und der ästhetischen Weltsicht, vgl. Punkt 9.4.4.5 Konsequenzen für den Entwicklungsprozess).

- In den Prozess der Analyse und Diagnose (vgl. Punkt 9.1 Analyse und Diagnose) waren die Fachausbilder, die Lehrkräfte, die Ausbildungsleitung und Personalleitung eingebunden, was zu einer fundierten „geistigen“ Auseinandersetzung mit den Problemfeldern und des Ist-Standes führte (vgl. Punkt 9.2 Ziele und Entschluss). Als Ergebnis wurde das Aufgabenfeld der Fachausbilder verändert und die Vorrangigkeit der Vermittlung von Orientierungswissen vor Verfügungswissen, die Gestaltung von Prozessen und die Schaffung von dialogischen Lernsituationen gemeinsam festgeschrieben. In einzelnen Ausbildungsbereichen (Technisches Zeichnen, vgl. Auswertung unter Punkt 9.4.4.1, Konstruktionsmechaniker, vgl. Auswertung unter Punkt 9.4.4.2 Auswertung Gruppe 2) veränderte sich das Rollenverständnis der Fachausbilder und darüber hinaus die Alltagspraxis in der Arbeit mit den Jugendlichen. Sie wurden durch regelmäßige Reflexionen mit dem Prozess- und Entwicklungsbegleiter (vgl. Punkt 9.4.1 Einsetzen eines Prozess und Lernbegleiters) bei der Umsetzung der „Top Ten Steps“ der Zusammenarbeit (vgl. Punkt 9.3.2) gestärkt und auf dem damit verbundenen persönlichen Lernweg begleitet. Die Rückmeldungen der Wahrnehmungen durch die Auszubildenden machten deutlich, dass die inhaltliche und personenorientierte Auseinandersetzung in den Meetings der Fachausbilder (vgl. Punkt 9.4.5 Auswertung der Meetings mit den Fachausbildern) eine Voraussetzung für das Gelingen der prozessorientierten Umgestaltung der Alltagsgestaltung mit den Gruppen waren. Dies bestätigen auch die Rückmeldungen der Auszubildenden bezüglich der Sozialen Merkmale, der Kognitiven Merkmale und der Methodischen Merkmale der Fachausbilder (vgl. exemplarisch Punkt 9.4.4.1.10, Rolle des Fachausbilders, bzw. Lernbegleiters). Die Kollegen, die sich offen zu den Veränderungen bekannten, hatten nach Einschätzung der Auszubildenden einen weitaus höheren Einfluss auf die persönliche Entwicklung (v. a. der persönlichen, methodisch-didaktischen und der fachlichen Fähigkeiten)
- Es wurde seit 1999 ein Weg beschritten, der die hierarchischen Strukturen in einzelnen Bereichen der Berufsbildung Voith aufweichte (u. a. Kontakt Fachausbilder zum Auszubildenden, Lernziel- und Reflexionsbogen als Beurteilungsinstrument, vgl. Punkt 9.4.7 Lernende Gemeinschaft und Zusammenarbeit, im Besonderen Punkt 9.4.7.2.2 Beschreibung der Wahrnehmungen) und den einzelnen Fachausbildern mehr Verantwortung für „Das Ganze“ übertrug und ihnen und den Auszubildenden Möglichkeiten der Mitgestaltung einräumte (vgl. Punkt 9.4.10 Projektbericht). Der Forschungsbericht zeigt eine deutliche Steigerung der Ausbildungsqualität bezüglich der fachlichen, sozialen und methodischen Fähigkeiten der Jugendlichen (vgl. Punkt 9 Forschungsbericht) und eine Veränderung des Selbst- bzw. Rollenverständnisses bei den Fachausbildern die sich an dem Prozess aktiv beteiligten
 - > durch die Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Lebenswelt (vgl. Punkt 9.1 Analyse und Diagnose)
 - > durch die Festlegung von Zielen und einer Entschlussfassung (vgl. Punkt 9.2 Ziele und Entschluss) zur Beschäftigung mit theoretischen Grundlagen (u. a. Punkt 9.2.1 Theorie 1: Der Weg zu einer lebendigen Organisation, Punkt 9.4.3 Theorie 2: Ausbildung als Weg, Punkt 9.4.4.5 Erarbeitung von Konsequenzen für den Entwicklungsprozess aus den Rückmeldungen der Auszubildenden, Punkt 9.4.6.3 Theorie 3: Ausbildung und die Bedeutung für Gesellschaft und Betrieb, Punkt 9.4.8.3 Umschreibung eigener Leitlinien)
 - > durch die Orientierung der Alltagsgestaltung an pädagogischen und entwicklungsbezogenen Grundsätzen und den Inhalten allgemeiner Bildung (Orientierungswissen, vgl. Punkt 9.1.4)
 - > durch die arbeitsorganisatorischen Veränderungen (vgl. Punkt 9.1.5)

- > durch die bewusste Entwicklung der Kommunikationsstruktur und der Methoden (vgl. Punkt 9.2.2.3)
- > durch die Offenlegung von Defiziten.

12.5 Organisations- und personenbezogene Konsequenzen (Berufsbildung Voith)

Durch das Bekenntnis zu einer ganzheitlichen Sichtweise und der Orientierung des ökonomischen Systems am Menschen (vgl. Punkt 10.1 Veränderung des gegenwärtigen Menschenbildes - dem Bild vom unfreien Menschen) sind die Fachausbilder (und die Auszubildenden) aufgefordert, unter Anstrengung ihrer Vernunft ihre Werte in den Prozess des Lernens (in die Lernphasen) einzubringen.

Die Führungskräfte (Personalleitung, Ausbildungsleitung, Lern- und Entwicklungsbegleiter) müssen durch zeitgemäße Führungsformen nach dem Grundsatz: „Mehr Selbstführung und Selbstverantwortung anstelle hierarchischer Führung“ die Fachausbilder gewinnen, sie motivieren und begeistern, ihnen Sinn vermitteln, offene Aufgabenstellungen geben und zu sozialer Beteiligung anregen.

- Meetings aller Personengruppen der Organisation - u. a. Personalleitung, Ausbildungsleitung, Fachausbilder, Lern- und Entwicklungsbegleiter, Lehrkräfte und Auszubildende, um Vertrauen, Transparenz und die notwendigen Fähigkeiten zu erreichen, die jeweils eigene Berufs- und Lebenswelt mitgestalten zu können.
- Meetings der Fachausbilder mit verändertem Profil mit einem Entwicklungsbegleiter, um die persönlichen, pädagogischen und methodischen Alltagserfahrungen zu reflektieren, die erkannten Defizite aufzuarbeiten und notwendige Entwicklungen aus den Erfahrungen anzuregen. Der strukturierten und wahrnehmungsbezogenen Auseinandersetzung mit einzelnen Ausbildungsgruppen und Jugendlichen sollte besondere Aufmerksamkeit zukommen.
- Zentrale Aufgabe eines Lern- und Entwicklungsbegleiters ist die Schaffung einer dialogischen Führungsstruktur mit Möglichkeiten der direkten Kommunikation, Schaffung von Freiräumen für Projekte zur ästhetischen Bildung und die Ausrichtung der Tätigkeiten und Lernphasen an Aufgabenstellungen. Dies sind die Grundbedingungen, um den Jugendlichen unmittelbare Erfahrungs- und Handlungsspielräume zu ermöglichen. (vgl. methodische Gestaltung der Projekte, Punkt 9.4.10 Projektbericht, vgl. die Ausführungen zu den Zielrichtungen Persönlichkeitsbildung, Punkt 11.1, ästhetische Bildung als Weg zur Freiheit, Punkt 11.2 und ethischer Individualismus als Voraussetzung für Begegnung und Zusammenarbeit, Punkt 11.3).
- Auf die Zukunft hin betrachtet lassen die Erfahrungen deutlich werden, dass die pädagogische Ausrichtung der Berufsausbildung eine personelle Umstrukturierung notwendig macht. Die Ausbildungsgruppen (Auszubildende) brauchen zu einer ganzheitlichen Förderung einen Lern- und Entwicklungsbegleiter, da die Erfahrungen während der Forschungszeit eine deutliche Überforderung der Fachausbilder für die erweiterten Aufgabenfelder (außerhalb der Fachausbildung) offenbarten. Es wurde offensichtlich, dass die Fachausbilder der Gegenwart auf die Herausforderungen einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Berufsbildung nur bedingt vorbereitet sind.

Die Weiterführung des Entwicklungsweges der Berufsbildung Voith erfordert den Fachausbilder „auf Zeit“, der aufgabenorientiert, betriebs- und produktionsnah die fachliche Vermittlung übernimmt und die Lernprozesse und Projekte gemeinsam mit den Jugendlichen reflektiert.

Allgemein lassen sich also zwei Entwicklungsmöglichkeiten denken:

1. Ein radikaler und konsequenter Weg verbunden mit der strukturelle Veränderung und der Einführung eines Lernbegleiters für die Auszubildenden. Die persönlichen und fachlichen Voraussetzungen orientieren sich an den Notwendigkeiten für eine entwicklungsbezogene Förderung der Jugendlichen, den Zielen, dem Leitbild und den

Handlungsleitlinien der Organisation und der Berufsbildung und nicht an einem Berufsbild (d. h. die Aufgabe kann ein Fachausbilder, ein Ingenieur, ein Pädagoge oder Betriebswirt übernehmen).

2. Ein interner Entwicklungsweg der Organisation Berufsbildung verbunden mit der gemeinsam gestalteten konzeptionellen und methodischen Neuorientierung, die Veränderung der Aufgaben und die Neudefinition der Berufsrolle als Fachausbilder (vgl. den Forschungsbericht) mit definierten Zielen von Personalleitung, Ausbildungsleitung, Fachausbildern und Lehrkräften

Beide Varianten werden den Verantwortlichen früher oder später die Notwendigkeit der sozialen und methodischen Begleitung der Auszubildenden verdeutlichen, die Chancen für die Entwicklung durch die Einbindung der „besten“ Fachkräfte in einzelne Lern- und Ausbildungsabschnitte (Module) offen legen und die organisatorischen und strukturellen Vorteile der Betriebs- und Produktionsnähe erkennen lassen.

14. Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W., 1971, Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M.

Adorno, Theodor W., 1973, Ästhetische Theorie, Frankfurt/M.

Apel, Karl-Otto, 1984, Geschichtliche Phasen der Herausforderung der praktischen Vernunft und Entwicklungsstufen des moralischen Bewusstseins, in: ders., Böhler, Dietrich, Rebel Karlheinz, (Hrsg.), Funkkolleg, Praktische Philosophie/Ethik, Studentexte, Bd. 1 und 2, (1984 a und b), Weinheim, Basel

Atkinson, J. W., 1964, An introduction to motivation, Princeton, NJ: Van Nostrand

Austin, John, Langshaw, 1972, Zur Theorie der Sprechakte, Stuttgart

Bacher, Martin, 2002, Entwicklungsberatung in Unternehmen auf Grundlage der Geisteswissenschaft Rudolf Steiners, Schorndorf

Baethge, Martin, 1994, Arbeit und Identität; in: Beck, Ulrich, Beck-Gernsheim, Elisabeth, (Hrsg.), Riskante Freiheiten, Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt/M.

Bandura A., 1977, Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, (Seite 191 – 215)

Bauermeister, L./ Howe, F./Rauner, F., 2000, zu Erfahrungen bei Pilotprojekten: GoLo-Gestaltungsorientierte Berufsbildung im Lernortverbund, in: Cramer/Schmidt/Wittwer, (Hrsg.), Ausbilder – Handbuch, 37, Erg.-Lfg. 2000, Deutscher Wirtschaftsdienst, Köln

Baumgarten, A. G., 1988,2, in: Schweizer, Hans Rudolf, (Übersetzer und Herausgeber), Theoretische Ästhetik, Die grundlegenden Abschnitte der "Aesthetica", Hamburg

Beck, U., 1986, Risikogesellschaft, Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M., Edition Suhrkamp, Neue Folge, Band 365

Beck, U./Beck-Gernsheim, Elisabeth, (Hrsg.), 1994, Riskante Freiheiten, Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt/M.

Bos, Lex, 1984, Was ist Dreigliederung des sozialen Organismus?, Verlag am Goetheanum, Schweiz

Bolles, R. C., 1972, Reinforcement, expectancy and learning, Psychological Review, 79, (Seite 394 – 409)

Böhme, Gernot, 2002, Wahrnehmung von Atmosphären, in: Basfeld Martin, Kracht Thomas, Subjekt und Wahrnehmung, Beiträge zu einer Anthropologie der Sinneserfahrung, Basel

Brater, Michael, Büchele, Ute, Fücke, Erhard, Herz, Gerhard, 1988, Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung, Stuttgart

Brater, Michael, 1998, Beruf und Biographie, Verlag: Gesundheitspflege Initiativ, Stuttgart

Brodsky, J., in: Die Zeit, 17/1988, Der Staat ist von gestern, die Literatur ist von Morgen, Nobelpreisrede, autorisierte Übersetzung von Buch, H. Ch.

- Brüggemeier F.J./Rommelspacher Th. (Hrsg.), 1987, Besiegte Natur. Geschichte der Umwelt im 19. und 20. Jahrhundert, München
- Brügmann, Wolf Gunter, (FR-Redakteur), 2001, Frankfurter Rundschau vom 01.09.2001, Beilage Berufsroundschau, Gespräch zum Thema Bildung und Beruf
- Cornelis, A., 1998, De logica van het gevoel, Uitgeverij Essence
- Croce, Benedetto, 1930, Gesammelte phil. Schriften in dt. Übertragung, Hrsg. von Hans Feist, Erste Reihe, Erster Band: Ästhetik als Wissenschaft vom Ausdruck und Allgemeine Sprachwissenschaft, Tübingen, 1930
- Da Vinci, Leonardo, (1958), 1994, Philosophische Tagebücher, Hamburg
- DeCharms, R., 1976/1979, Enhancing motivation: Change in the classroom, New York,: Irvington, deutsch: Motivation in der Klasse, München: mVg, 1979
- Deci E. L. & Ryan R. M., 1985, Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, New York: Plenum
- Deci, E. L. & Ryan R. M., 1987, The support of autonomy and the control of behavior, Journal of Personality and Social Psychology, 53, 1024 – 1034
- Deci E. L. & Ryan R. M., 1993, Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, Seite 223 – 238
- Densow, Walter, Wansleben, Eckhardt, 2001, in: Wochenschau I, 52. Jahrgang, Nr. 6, Nov./Dez. 2001, Arbeit im Wandel
- Diemer, Alwin, Frenzel, Ivo, 1980, (Hrsg.), Philosophie - das Fischer Lexikon
- Dietz, Karl-Martin, 1988, Die Suche nach Wirklichkeit. Bewusstseinsfragen am Ende des 20. Jahrhunderts, Stuttgart
- Dietz, Karl-Martin, 1989, Vom Logos zur Logik, Metamorphosen des Geistes, Band 3, Stuttgart
- Dietz Karl-Martin, 1994, Der freie Geist, in: Vom Rätsel des Ich, Beiheft Nr. 7 zu „Die Drei,, (Die anthroposophische Kulturzeitschrift), Stuttgart, (Seite 39ff, Seite 21f)
- Dietz, Karl-Martin, 1998, Dialog - die Kunst der Zusammenarbeit, Heidelberg
- Dietz Karl-Martin, 2001, Freiheit oder Anpassung? Zur Aktualität des ethischen Individualismus, Heidelberg
- Dietz, Karl-Martin, 2002, in: "Die Drei", (Die anthroposophische Kulturzeitschrift), Der Logos im Dialog. Zu einer aktuellen Aufgabe, Ausgabe: August/September, 2002, (Seite 123)
- Dietz, Karl-Martin, 2003, „Das neue Verhältnis zu den anderen Menschen,, in: Das Goetheanum, Wochenschrift für Anthroposophie, Nr. 1/2, 05.01.03, 82. Jahrg., (Seite 1)
- Ditfurt, H. v., 1985, So laß uns denn ein Apfelbäumchen pflanzen, Hamburg
- Drechsler, Hanno/ Hilligen, Wolfgang/Neumann, Franz, 1995, Gesellschaft und Staat, Lexikon der Politik, München
- Eurich, Claus, 1978, Das verkabelte Leben, Reinbek bei Hamburg

Eurich, Caus, 1988, Die Megamaschine, Darmstadt

Erb, E., Gegenstands- und Problemkonstituierung: Subjekt-Modelle (in) der Psychologie, in: Groben, N., (Hrsg.), Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie, Bd. 1, 1. Halbband

Forster, Heinz, 1981, Das Konstruieren einer Wirklichkeit, in: Watzlawick, Paul, (Hrsg.), Die erfundene Wirklichkeit - Wie wir wissen, was wir zu wissen glauben?, München

Frenzel, Ivo, 2000/31, Friedrich Nietzsche, 2000/31

Fromm, Erich, 1977, Anatomie der menschlichen Destruktivität, Stuttgart

Fülbier, Paul, September 2003, Jugendsozialarbeit zwischen aktivierender Arbeitsmarktpolitik und individueller Förderung, in: "direkt", (Zeitschrift), Nr. 17

Gattung, J., 1977, Methodology and Ideology, Essays in Methodology, Volume I, Copenhagen

Gehlen, Arnold, 1983, Philosophische Anthropologie und Handlungslehre, Gesamtausgabe, Bd. 4, Frankfurt/M.

GEO-Extra, Nr. 1/1995, Arbeiten in der Informationsgesellschaft

Glasl, Friedrich, in: a´tempo, (Zeitschrift), 2/2001

Goethe, Johann Wolfgang, (1821), Ausgabe 2004, Wilhelm Meisters Wanderjahre, 1. Buch, 12 Kapitel, Stuttgart, (reclam)

Goethe, Johann Wolfgang, Wilhelm Meisters Wanderjahre, in: Fink, Gonthiers-Louis, (Wilhelm Meisters Wanderjahre) und Baumann, Gerhard, John, Johannes, (Maximen und Reflexionen), (Hrsg.), 1991, Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens, Band 17, Wilhelm Meisters Wanderjahre II, 1, München, (Seite 385)

Goeudevert, Daniel, 2002, Der Horizont hat Flügel, Die Zukunft der Bildung, Ullstein TB, München

Goodman, Nelson, (1968), 1973, Sprachen der Kunst. Ein Ansatz zu einer Symboltheorie, Frankfurt/M.

Goodman, Nelson, 1978, Weisen der Welterzeugung, Frankfurt/M.

Gouldner, Alwin W., 1984, Die Norm der Reziprozität, in ders.: Reziprozität und Autonomie, Frankfurt/M., (Seite 79 bis 117)

Greving, Johannes, 2001, Wirtschaft verstehen. Berlin

Gudjons, Herbert, 1995, Pädagogisches Grundwissen, Bad Heilbrunn

Habermas, Jürgen, 1971/5, Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt/M

Habermas, Jürgen, 1973, Philosophische Anthropologie (ein Lexikonartikel, 1958), in: ders.: Kultur und Kritik, Frankfurt/M.

Habermas, Jürgen, 1981, „Die Moderne – ein unvollendetes Projekt“, in ders.: Kleine politische Schriften I-IV, Frankfurt/M.

- Habermas, Jürgen, 1987,4, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1, Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, Frankfurt/M., (1987 a)
- Habermas, Jürgen, 1987,4, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2, Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt/M., (1987 b)
- Hauskeller, Michael, 1999/3, Was ist Kunst?, München
- Heckhausen, Heinz, 1976, Kompetenz. Historisches Wörterbuch der Psychologie (IV, Seiten 922 – 923), Basel, (Karger)
- Heckhausen, Heinz, 1977, Motivation: Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts. Psychologische Rundschau, 28, (Seite 175 – 189)
- Heckhausen, Heinz, 1989,2, Motivation und Handeln, Berlin, Heidelberg (Springer-Lehrbuch)
- Held, Josef, 2003, Der subjektwissenschaftliche Ansatz, (Text zur Veranstaltung: Reflexion empirischer Forschung in der Pädagogischen Psychologie), WS 2002/2003)
- Howe F./Heermeyer R./Heuermann H./Höpfner H.-D., Rauner F. (Hrsg.), 2001, Lern- und Arbeitsaufgaben für eine gestaltungsorientierte Berufsausbildung. In: Berufsbildung und Innovation - Instrumente und Methoden zum Planen, Gestalten und Bewerten, Bd. 1, Konstanz
- Höffe, Otfried, 1988,2, Immanuel Kant, München
- <http://simon-kucher.com>., 27,11,2002, (Seite 1)
- Humboldt, W. v., Theorie und Bildung des Menschen (Bruchstück), Gesammelte Schriften, I-XVII, Berlin, 1903 bis 1936, I
- Jeanmaire, Alexander, 2004, Der kreative Funke, Handbuch für Kreativität und Lebenskunst, Witten
- Kandinsky, Wassily, 1952, Über das Geistige in der Kunst, Hrsg. von Kandinsky Nina, Neuilly-sur-Seine
- Kant, Immanuel, 1993, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? in: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.), 1993, Immanuel Kant-Werkausgabe, Bd.XI, 10. A., Frankfurt/M., (Seiten 51 bis 61), (1993c)
- Kant, Immanuel, Grundlagen der Metaphysik der Sitten, in: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.), 1993, Immanuel Kant - Werkausgabe, Bd. VII, 12. A., Frankfurt/M., Seite 7-102, (1993a)
- Kant, Immanuel, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Darmstadt, 1968, Bd. 6, Seite 63, BA 70
- Kant, Immanuel, (1781), Kritik der reinen Vernunft I, in: Weischedel, Wilhelm, Hrsg., Werksausgabe, TB, 1990, Band III, 1990 (1. - 11. Auflage), Frankfurt/M.
- Kant, Immanuel, Kritik der reinen Vernunft II, in: Weischedel, Wilhelm, Hrsg., Werksausgabe, TB, Band IV, 1990 (2. - 11. Auflage), Frankfurt/M.
- Kant, Immanuel, (1790), Kritik der Urteilkraft, in: Weischedel, Wilhelm, (Hrsg.), 1990/11, Werkausgabe, Band X, Frankfurt/M., § 57, Anm. 1, B 219

- Kant, Immanuel, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? in: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.), 1993, I. Kant-Werkausgabe, Bd.XI, 10. A., Frankfurt/M., (Seiten 51 bis 61), (1993c)
- Kant, Immanuel, Über Pädagogik, in: Beutler, Kurt und Horster, Detlef, Hrsg., 1996, Pädagogik und Ethik, Stuttgart
- Killius, Nelson, Kluge, J., Reisch, Linda, 2002, Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/M.
- Kirsch, Werner, Picot, Arnold, (Hrsg), 1989, Die Betriebswirtschaftslehre im Spannungsfeld zwischen Generalisierung und Spezialisierung, Wiesbaden
- Kohlberg, Lawrence, Hrsg. von Althof, Wolfgang, u.a., 1997,2, Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/Main
- Klös Dr., Hans-Peter, Juni 2003, Die IW-Frühjahrsbefragung zu Ausbildung und Beschäftigung, Pressestatement vom 24. Juni 2003 in Berlin, Institut der deutschen Wirtschaft Köln, (Seite 4 und Tabellen 2, 3, Seite 15f)
- Köhler, Henning, 1995, Der Mensch im Spannungsfeld zwischen Selbstgestaltung und Anpassung, Gesundheitspflege, Band 5, Verlag: Gesundheitspflege Initiative (ISBN: 3-932161-04-1)
- Krapp A.,1993, Die Psychologie der Lernmotivation, Zeitschrift für Pädagogik, 39, (Seite 187 – 206)
- Krug, S., 1983, Motivationsförderprogramme: Möglichkeiten und Grenzen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 15, (Seite 317 – 346)
- Kuhl, Julius, 2001, Motivation und Persönlichkeit, Göttingen
- Kühlewind, Georg, 2002/2, Aufmerksamkeit und Hingabe, Die Wissenschaft des Ich, Stuttgart
- Kühlewind, Georg, 2001/3, Der sanfte Wille, Stuttgart
- Lievegoed, B. C. J, 1974, Organisation im Wandel, Bern
- Lievegoed, B. C. J., 1993,2, Über die Rettung der Seele, Stuttgart
- Lievegoed, B. C. J., 1994, Eine Kultur des Herzens, Vorträge, Essays und Interviews, Stuttgart
- Litt, Theodor, 1955, Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn
- Luckmann, Thomas, 1972, Persönliche Identität in der modernen Gesellschaft, in: Gadamer Hans-Georg, Vogler Paul, (Hrsg), Neue Anthropologie, Sozialanthropologie, Bd. 3, Stuttgart
- Maturana, H., 1982, Erkennen, Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit, Braunschweig
- Maturana, H. R.,Varela, F. J., 1987, Der Baum der Erkenntnis, Bern und München
- Matthiessen, Kai H., 1995, Kritik des Menschenbildes in der Betriebswirtschaftslehre, Bern-Stuttgart-Wien
- Mc Clelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L., 1953, The achievement motive,

New York: Appleton-Century-Crofts

Mc Reynolds, P., 1971, The nature and assessment of intrinsic motivation, in: Mc Reynolds, P., (Ed.), Advances on psychological assessment (Vol. 2). Palo Alto: Science and Behavior Books

Meier, Bernd, 2000, Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.), Wirtschaft und Unterricht. Thema: Arbeitswelt - heute und morgen, Nr. 8 vom 28.9.2000, (Seite 1f)

Meyer, W.-U., 1973, Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg, Stuttgart, (Klett)

Mittelstraß, Jürgen, 1981, Was heißt sich im Denken zu orientieren?, in: Schwemmer Oswald, (Hrsg.), Vernunft, Handlung und Erfahrung. Über die Grundlagen und Ziele der Wissenschaften, München

Myrdal, Gunnar, 1971, Objektivität in der Sozialforschung, Frankfurt/Main

Nida-Rümelin, Julian, in: "Die Welt" vom 26. April 2002

Nietzsche, Friedrich, 1872, Fünf Vorträge über die Zukunft der/unserer Bildungsanstalten, (gehalten in Basel im Auftrag der akademischen Gesellschaft, 16.01 – 23.03.1872), in: Nietzsche, Friedrich, Sämtliche Werke, Hrsg. von Colli, G./Montinari, M., 1980, Band 1: Die Geburt der Tragödie, Unzeitgemässe Betrachtungen, Nachgelassene Schriften 1870-1873, München

Nietzsche, Friedrich, 1964, Der Wille zur Macht, Stuttgart

Nietzsche, Friedrich, Kritische Gesamtausgabe, 1970, Bd. VIII/2, Nachlass Nov. 1887 - März 1888, Heft 11 (104), Berlin 1970

Nietzsche, Friedrich, in: Colli, Giorgio, Montinari, Marzino, (Hrsg.), 1999, Sämtliche Werke, Kritische Studienausgabe in 15 Bänden, München, Neuausgabe, I, 26

Pekrun, Reinhard, 1993, Entwicklung von schulischer Aufgabenmotivation in der Sekundarstufe: Ein erwartungs-wert-theoretischer Ansatz. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 7, (Seite 87 – 98)

Piaget, Jean, 1937, La construction du réel chez l'enfant, Neuchâtel

Platon, in: Nestle, Wilhelm, 1973, Hauptwerke, ausgewählt und eingeleitet von Wilhelm Nestle, Stuttgart

Plessner, Helmuth, 1964, Die Einheit der Sinne: Grundlinien einer Aesthesiologie des Geistes, Bonn (Bouvier)

Postman, Adolf, 1971c, Adolf Postman, Der Mensch ein Mängelwesen, in: ders.: Entläßt die Natur den Menschen?, 2. Auflage, München, (Seite 200 bis 209), (1971c)

Postman, Neil, 1995, Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung, Berlin

Rauner, Felix, Prof., Dr., Januar, 2003, Institut Technik und Bildung, Universität Bremen, Am Fallturm 1, Expertise, im Auftrag der IG Metall-Bezirksleitung Baden-Württemberg, "Schaffung neuer Ausbildungsplätze"

Reier, G., 2001, "Nachzeichnende Berufsbildungsreform "als eine Antwort auf den gesellschaftlichen Strukturwandel beruflicher Bildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 1/2001, (Seite 9 bis 13)

Rheinberg, Falco, 1989, Zweck und Tätigkeit, Göttingen, (Hogrefe)

Rheinberg, Falco, Iser I. & Pfäuser, S., 1997, Freude am Tun und/oder zweckorientiertes Schaffen? Zur transsituativen Konsistenz und konvergenten Validität der AF-Skala. Diagnostica, 43, (Seite 174 – 191)

Rheinberg, F. & Krug, S., 1999,2, Motivationsförderung im Schulalltag, Göttingen, (Hogrefe)

Rheinberg, Falco, 2004/5, Motivation, Stuttgart

Richter-Reichenbach, Karin-Sophie, 1978, Teilstudium Medienpädagogik (Ästhetik und Kommunikation) an Fachhochschulen - Eine Planskizze. In: Zeitschrift für Kunstpädagogik, Katellaun (1978), Heft 4, (Grafik, Teil II, Kap. 2.1)

Richter-Reichenbach, Karin-Sophie, 1992, Identität und ästhetisches Handeln, Präventive und rehabilitative Funktionen ästhetischer Prozesse, Weinheim, 1992

Rifkin, Jeremy, 2001, Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft, Frankfurt/M.

Rogers, C. R., (1961), 1996, Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten, Stuttgart

Rosenkranz, K., 1990, Ästhetik des Hässlichen, Hrsg. und mit einem Nachwort von Kliche, Dieter, Leipzig

Ross, Werner, 1994, Der wilde Nietzsche oder Die Rückkehr des Dionysos, Stuttgart

Röder, Rudolf, 2001, Aus- und Weiterbildung, Bosch, Schwieberdingen, in: Wochenschau I, 52. Jahrgang, Nr. 6, Nov/Dez. 2001, Neue Chancen am Arbeitsmarkt?

Rousseau, Jean-Jaques, Emile oder Über die Erziehung, in: Rang, Martin (Hrsg.), 1963, Stuttgart, (reclam)

Scharmer, Claus Otto, 1991, Ästhetik als Kategorie strategischer Führung, Stuttgart

Scheitlin, Victor, 1993, Kreativität, das Handbuch für die Praxis, Orell-Fussli-Verlag

Schiefele, U. & Köller, O., 2001, Intrinsische und extrinsische Motivation, in: Rost, D., H. (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (3. Auflage), (Seite 304 – 310), Weinheim, Beltz-PVU

Schiller, Friedrich, 1993, Über die ästhetische Erziehung des Menschen, 2. Brief, Stuttgart, (reclam)

Schiller, Friedrich, 1993, Über die ästhetische Erziehung des Menschen, 6. Brief, Stuttgart, (reclam)

Schlaffke, Winfried, 1996, Ihr könntet es erleben, Köln

Schleicher, Andreas, 2004, in: Erziehungskunst, (Zeitschrift), Stuttgart, PISA: Die Zukunft schulischen Lernens

- Schmitz, H., 1978, System der Philosophie, Bd. III,5, Wahrnehmung, Bonn
- Schmitz, H., 1990, Der unerschöpfliche Gegenstand. Grundzüge der Philosophie, Bonn
- „Schöne neue Arbeitswelt?“ - Die Mechanisierung des Menschen, Teil der Serie: Spiegel des 20. Jahrhunderts, Die moderne Fabrik, in: Der Spiegel, Nr 26/1999, 28.06.1999
- Spitzer, Manfred, Dr. Dr., 2002, Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg
- Spitzer, Manfred, Dr. Dr., 2004, Selbstbestimmen: Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun?, Heidelberg, Berlin (Spektrum Akad. Verlag)
- Stachelhaus, Heiner, 2002,6, Joseph Beuys, Econ-Ullstein Heyne List GmbH & Co. KG
- Steiner, Rudolf, 1961, Wahrspruchworte, GA 40, Dornach
- Steiner, Rudolf, Philosophie der Freiheit, GA 4, Stuttgart, 1955, 9. Kapitel
- Stüttgen, Johannes, 1988, Zeitstau, Im Krafffeld des erweiterten Kunstbegriffs von Joseph Beuys, Urachhaus, Stuttgart
- Swassjan, Karen, 1994, Nietzsche - Versuch einer Gottwerdung, Dornach
- Tellenbach, H., 1968, Geschmack und Atmosphäre, Salzburg
- Trudewind, C., 1975, Häusliche Umwelt und Motivationsentwicklung, Göttingen, (Hogrefe)
- Ulrich, Peter, 1988,2, Betriebswirtschaftslehre als praktische Sozialökonomie - Programmatische Überlegungen, in: Wunderer, Rolf, (Hrsg.), Betriebswirtschaftslehre als Management- und Führungslehre, Stuttgart
- Ulrich, Peter, 1989, Der spezielle Blick der Allg. Betriebswirtschaftslehre für die ökon. Dinge der Unternehmensführung - Ein sozialökon. Ansatz, in: Kirsch, Werner, Picot, Arnold, (Hrsg.), Die Betriebswirtschaftslehre im Spannungsfeld zwischen Generalisierung und Spezialisierung, Wiesbaden, (Seite 137 bis 154), (1989a)
- Ulrich, Peter, 1993,3, Transformation der ökologischen Vernunft: Fortschrittsperspektiven der modernen Industriegesellschaft, Bern, Stuttgart, Wien
- Vaasen, Bernd, 1994, Die narrative Gestalt(ung) der Wirklichkeit, St. Gallen
- Veroff, J., 1965, Theoretical background for studying the origins of human motivational dispositions, Merrill-Palmer Quarterly, 11, 3 – 8
- Voith, Hanns, Dr., 1960, Im Gang der Zeiten, Tübingen
- Watzlawick, Paul, 1983,2, Anleitung zum Unglücklichsein, München
- Weber, Max, 1982,5, Der Sinn der "Wertfreiheit" der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften, in: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen, (Seite 489 bis 540)
- Wember, Valentin, 1993/2, Vom Willen zur Freiheit, Dornach
- Winterbottom, M., 1958, The relation of need for achievement to learning experience in

independence and mastery, in: J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action and society* (pp. 453 – 478), Princeton, NJ: Van Nostrand

Wieczorek – Schauerte, Brigitte, 2000, *Selbstbestimmung als Erziehungsziel und Lernprozeß: der Beitrag der psychoanalytischen Pädagogik zur Didaktik am Beispiel des Lebenskundeunterrichts*, Dissertation, Technische Universität Berlin

Wirtschaft & Berufserziehung, (Zeitschrift), Ausgabe 12/02, Bielefeld (Verlag Bertelsmann)

Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages, *Der aktuelle Begriff* Nr. 12 vom 22.9.1995: Informationsgesellschaft

Wochenschau I, 52. Jahrgang, Nr. 6, Nov./Dez. 2001, 3. Der Trend zur Dienstleistungsgesellschaft, Frankfurt/M.

Wochenschau I, 52. Jahrgang, Nr. 6, Nov./Dez. 2001, Berufliche Arbeitswelt im Wandel, Frankfurt/M.

Wochenschau I, 52 Jahrgang, Nr. 6, Nov./Dez. 2001, Freiraum oder Stress? Frankfurt/M.

Wochenschau I, 52. Jahrgang, Nr. 6, Nov./Dez. 2001, Die „Fabrik der Zukunft?“
Jeremy Rifkin, 2001, *Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft*, Frankfurt/M.

Wochenschau, 53. Jahrgang, Nr. 4/5 Juli bis Oktober 2002, Frankfurt/M.

Womack, James, P., Jones, Daniel, T., Roos, Daniel, 1990, in deutscher Übersetzung von: Womack, J. P., Jones, Daniel T., Roos, Daniel, 1991, *Die zweite Revolution in der Automobilindustrie*, Frankfurt/Main

Wunderer, Rolf, Kuhn, Thomas, 1993, *Unternehmerisches Personalmanagement: Konzepte, Prognosen und Strategien für das Jahr 2000*, Frankfurt/Main

Zimmermann, H., 1998, *Kreative Gemeinschaftsbildung heute*, Esslingen/N.

Forschungsvorbereitung und Themenfindung

Kreative Organisationsgestaltung und Berufliche Bildung in Freiheit - Ausbildung als "Bildung"

1. Das Forschungsthema

Die Arbeit verfolgt das Ziel, die Entwicklungsschritte der Berufsbildungsstätte Voith (Ausbildungsstätte für die gewerblichen- und technischen Berufe Industriemechaniker, Zerspanungsmechaniker, Konstruktionsmechaniker, Technische Zeichner, Elektroniker und dem Förderlehrgang Voith), im Spannungsfeld zwischen wirtschaftlichen Veränderungen, gesellschaftlichen Bedingungen und dem Anspruch einer entwicklungsbezogenen Begleitung und Förderung der jugendlichen Nachwuchskräfte reflektiert darzustellen. (Im September 2004 wurde der Förderlehrgang Voith mit verändertem Konzept durch die Private Sonderberufsfachschule und die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme ersetzt. Zielgruppe sind benachteiligte Jugendliche, die zur Ausbildungs- und Arbeitsplatzreife geführt werden.) Im Mittelpunkt stehen die Evaluationen der Möglichkeiten einer Bildung in Freiheit mit den Zielen die Individualität und Handlungsfähigkeit der Jugendlichen zu fördern, die fachlichen Kernqualifikationen zu vermitteln und die sozialen Grundlagen zur Mitgestaltung einer kreativen beruflichen Gemeinschaft (Organisationsgestaltung) zu schaffen.

2. Persönliche Motivation und Fragestellung

1999 stellte sich in Fachkreisen die Ausgangsfrage der Arbeit: Sind die Konzepte und Methoden der Berufsbildungen zukunftsfähig im Hinblick

- auf die Permanenz vielfältiger Veränderungen der beruflichen Praxisfelder,
- auf die veränderten Anforderungen durch die Neuordnungen der gewerblichen Berufe, die mit dem Ausbildungsjahr 2004/2005 in Kraft treten,
- auf die Notwendigkeit der verstärkten Orientierung an Bildung und Förderung der Persönlichkeiten
- auf die seit 2003 erlebbaren Auswirkungen der Umstrukturierungen innerhalb der Bundesagentur für Arbeit und dem damit verbundenen Wechsel der Zuständigkeiten für Maßnahmen zur Berufsvorbereitung an das Bildungsministerium.

Die Realisierung in der Praxis wurden im Wesentlichen den Mitarbeitern (v. a. den Ausbildern) „vor Ort,“ übertragen. Der Alltag offenbarte allerdings schnell, dass die Umsetzung von Entwicklungsschritten, die sich an den von der Ausbildungsleitung (Personalleitung) formulierten Zielen orientierten, nicht nur umfassende strukturelle, organisatorische und methodische Neuorientierungen und Kompetenzen erforderte, sondern auch eine soziopsychologische Entwicklungsdimension enthielt. Ich erkannte, dass der persönlichen Beweglichkeit sowie Bereitschaft und Offenheit der AusbilderInnen, bzw. pädagogischen MitarbeiterInnen für die neuen Aufgaben im Zusammenhang mit der Organisationsentwicklung eine Schlüsselfunktion zukam. Grundlegende Veränderungen waren nicht über hierarchische Strukturen und durch Anordnungen zu erreichen, sondern erforderten die prozessorientierte Zusammenarbeit und individuelle Lernbereitschaft von Personalleitung, Ausbildungsleitung, Fachausbildern, Wissenschaftlichen Lehrern und Auszubildenden.

Spezielles Ziel dieser Arbeit ist die interne und externe Bewusstmachung dieses Problemfeldes bei Ausbildungsleitung, Personalleitung und Fachöffentlichkeit.

Welches Persönlichkeitsprofil und welche fachlich-methodischen Kernqualifikationen braucht ein Fachausbilder für die (Mit-)Gestaltung einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Berufsbildung? (Forschungsfeld gewerblich-technischer Bereich)

(Die vorgegebene Zielrichtung an die Berufsbildung Voith war, durch die verstärkte Orientierung an Bildung und durch die Förderung der Persönlichkeitsmerkmale die Berufsreife der Auszubildenden zu verbessern. Darüber hinaus erhofften sich die Verantwortlichen mittelfristig eine weitere messbare Steigerung der Lernergebnisse und Prüfungsleistungen der zukünftigen Facharbeiter und die Verbesserung der inhaltlichen Kompetenzen hinsichtlich des Betriebseinsatzes).

Meine Motivation diese Fragestellung zu diskutieren und der gegenwärtigen Ausbildungspraxis Alternativen für die Gestaltung, verbunden mit radikalen Veränderungsforderungen v. a. bezüglich der Rolle des Ausbilders und der Methodik gegenüberzustellen, erwuchs aus den vielfältigen Wahrnehmungen und persönlichen Erfahrungen als pädagogischer Mitarbeiter der Berufsbildung Voith in Heidenheim. Das Hauptinteresse meiner Forschungen richtete sich auf die Offenlegung der Bewusstseinsentwicklungen, bzw. persönlichen Veränderungen der beteiligten Personen im Laufe des Prozesses (u. a. Ausbilder, Ausbildungsleitung, Jugendliche, Führungskräfte). Denn ich schrieb den menschlichen Qualitäten eine zentrale Bedeutung für die Gestaltung der sozialen Prozesse (auch des wirtschaftlichen- und gesellschaftlichen Lebens) zu als Grundlage für den kreativen Umgang mit den neu angewandten Konzepten, Methoden und Instrumentarien. Meine Aufmerksamkeit richtete sich im Wesentlichen auf die Reflektion der Alltagsgestaltung durch die Person des Lern- und Entwicklungsbegleiters, bzw. der Führung einer Gruppe während der Prozessphasen, sowie der Möglichkeiten von Transformationen auf andere Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen und -initiativen.

3. Forschungsinteressen

Meine Forschungsinteressen zielten

- auf eine offene Diskussion über die Rolle der AusbilderInnen, bzw. der pädagogischen MitarbeiterInnen in der Berufsbildung,
- auf innovative und radikale Veränderungen von Organisationsgestaltungen, Konzepten und Methoden mit der Orientierung an dem Grundsatz Berufsausbildung als „Bildung„ zu gestalten,
- auf die Vertrauensbildung für die von mir vertretene Richtung einer Entwicklung bei Entscheidungsträgern und Führungskräften, u. a. durch Transparenz der Aktivitäten und dem Vergleich der Ergebnisse mit den gesetzten Zielen, d.h. durch die Darstellung meiner Forschungsergebnisse sowie der einzelnen Veränderungsphasen innerhalb der Berufsbildung Voith, Standort Heidenheim von 1999 bis 2004,
- auf die Fundierung und Durchdringung meiner Hypothesen durch die Auseinandersetzung mit den entsprechenden Theorien,
- auf die Erarbeitung eines konstruktiven Beitrags für die öffentliche Diskussion über notwendige Erneuerungen einer zukunftsorientierten Berufsbildung.

4. Entwicklungsplan (Analyse - Diagnose - Visionen und Ideen) - Orientierungen – Forderungen - Gestaltung von Zusammenarbeit

Der Entwicklungsplan wurde von der Ausbildergruppe erarbeitet. Die Wahrnehmung meiner Teilnehmenden Beobachtungen, die Beschreibungen der Erfahrungen und die Kritik an der gegenwärtigen Praxis durch die Gruppenmitglieder, die Offenlegung der Erwartungen an die Berufsbildung Voith durch die Führungskräfte und die Vertreter der Standortfirmen wurden als Ist-Stand (Analyse) festgeschrieben.

Danach führten die Ausbilder in mehreren „Round-table-Gesprächen,, mit Berücksichtigung mehrerer unter meiner Moderation, bzw. Leitung durchgeführten Gruppen- und Einzelinterviews, die Diagnose durch. Im Mittelpunkt stand die Offenlegung der Problemfelder. In diesen Prozess war der Ausbildungsleiter und der Personalleiter eingebunden.

Die Forderungen und Ideen wurden in die konkreten Aufgabenstellungen und organisatorischen Planungen der Entwicklungsschritte der Projektgruppe eingearbeitet:

...

Phase 1 der Planung: von 1999 bis 2001

- Veränderung der Rolle des Ausbilders
- Neugestaltung des Bewertungs- und Beurteilungssystems
- Konzeptionelle Neuorientierung des betriebseigenen allgemeinbildenden Unterrichts
- Schaffung der Funktion des Prozessbegleiters
- Arbeitsorganisatorische Veränderungen, d.h. verstärkte Projekt- und Prozessorientierung, mehr Gruppenarbeit, Visualisierung von Arbeitsprozessen und Präsentationen der Ergebnisse nach Lernphasen

Phase 2 der Planung: von 2001 bis 2003

- Identifikation mit der Ausbildungsphilosophie und dem Leitbild als „geistige„ Orientierung auf dem Weg zu einer lebendigen Organisation
- Schaffung von kultureller Umwelt
- Abbau von Hierarchien, bzw. formaler Organisation, und Gestaltung der Zusammenarbeit auf der Grundlage einer dynamischen und lernenden Gemeinschaft („new economie„) nach dem Grundsatz: „Von der überwachenden zu einer gegenseitig unterstützenden Führung„
- Erweiterung der Orientierung an Bildung und individueller Förderung der Persönlichkeiten aufgrund der „gelebten„ Veränderungen des Rollenverständnisses als Ausbilder und Lernbegleiter und den damit verbundenen konzeptionellen und methodischen Veränderungen
- Konzeptionelle und methodische Erneuerungen im Förderlehrgang Voith 2001 - 2002 und 2004 als Antwort auf die veränderten Rahmenbedingungen

5. **Forschungsverlauf**

> Diagnosebeschreibung, Oktober 1999

Die Diagnosebeschreibung wurde durch die Fachausbilder, den Ausbildungsleiter und die Vertreter der Allgemeinbildung im Rahmen von 4 „Round-table Gesprächen„ erarbeitet. 16 Kollegen trugen dabei ihre Wahrnehmungen zum pädagogischen Konzept der Berufsbildung, der didaktisch-methodischen Gestaltung der Lernabschnitte, zu den strukturellen Gegebenheiten, den erlebten Missverständnissen in der Kommunikation zusammen. (Zusätzliche Daten erhielt ich aus Leitfaden-Interviews und Gesprächen mit Fachausbildern aus einzelnen Berufsfeldern).

> Entschluss zur Umsetzung „neuer Ausbildungswege„, November 1999

Nach der Entschlussfassung im November 1999 wurden die Ziele für den Entwicklungsplan von den 16 Teilnehmern festgeschrieben.

> Entwicklungsbegleitung

Insgesamt begleitete ich 5 Azubigruppen durch Teilnehmende Beobachtung, Leitfaden-Interviews und Gruppendiskussionen, bzw. -reflexionen während einzelner Lernabschnitte des veränderten Ausbildungsalltags. Das Interesse galt der Fragestellung, ob durch die „neuen Ausbildungswege“ der Fachausbilder im Hinblick auf die Ausbildungsziele (u. a. durch Zielgespräche führen, Zwischenziele setzen, sich an den einzelnen Persönlichkeiten orientieren, Anbieten von offenen Themenstellungen) etwas erreicht, wahrnehmbar, und beschreibbar wird, was bisher weniger gut gelang. Eine der Gruppen (Industriemechaniker, 2. Ausbildungsjahr) galt als Kontrollgruppe. Sie wurde nach den herkömmlichen Ausbildungsprinzipien und -methoden geführt. Die verantwortlichen Ausbilder beteiligten sich weniger am Team-teaching und der Ausbilderkooperation „Neue Wege„. In der Projektgruppe wurden die im Zeitraum seit November 1999 aus den Erfahrungen des Ausbildungsalltags sich ergebenden Aufgaben ebenso wie die Rückmeldungen aus den Leitfaden-Interviews und den Gruppengesprächen wahrgenommen und in die sich wandelnden Zielformulierungen eingearbeitet. Die Berufsbildung orientierte sich dabei an folgenden 9 Zielkriterien verbunden mit der Fragestellung:

...

Welche Auswirkungen wurden hinsichtlich der Kriterien Individualität, Mündigkeit/Urteilsfähigkeit, Kreativität, Selbstmotivation, Prozessorientierung, Wertesystem/Soziales Verhalten, Orientierungswissen, Methodische Fähigkeiten und Basale Kulturwerkzeuge bei den Azubis sicht- und erlebbar?

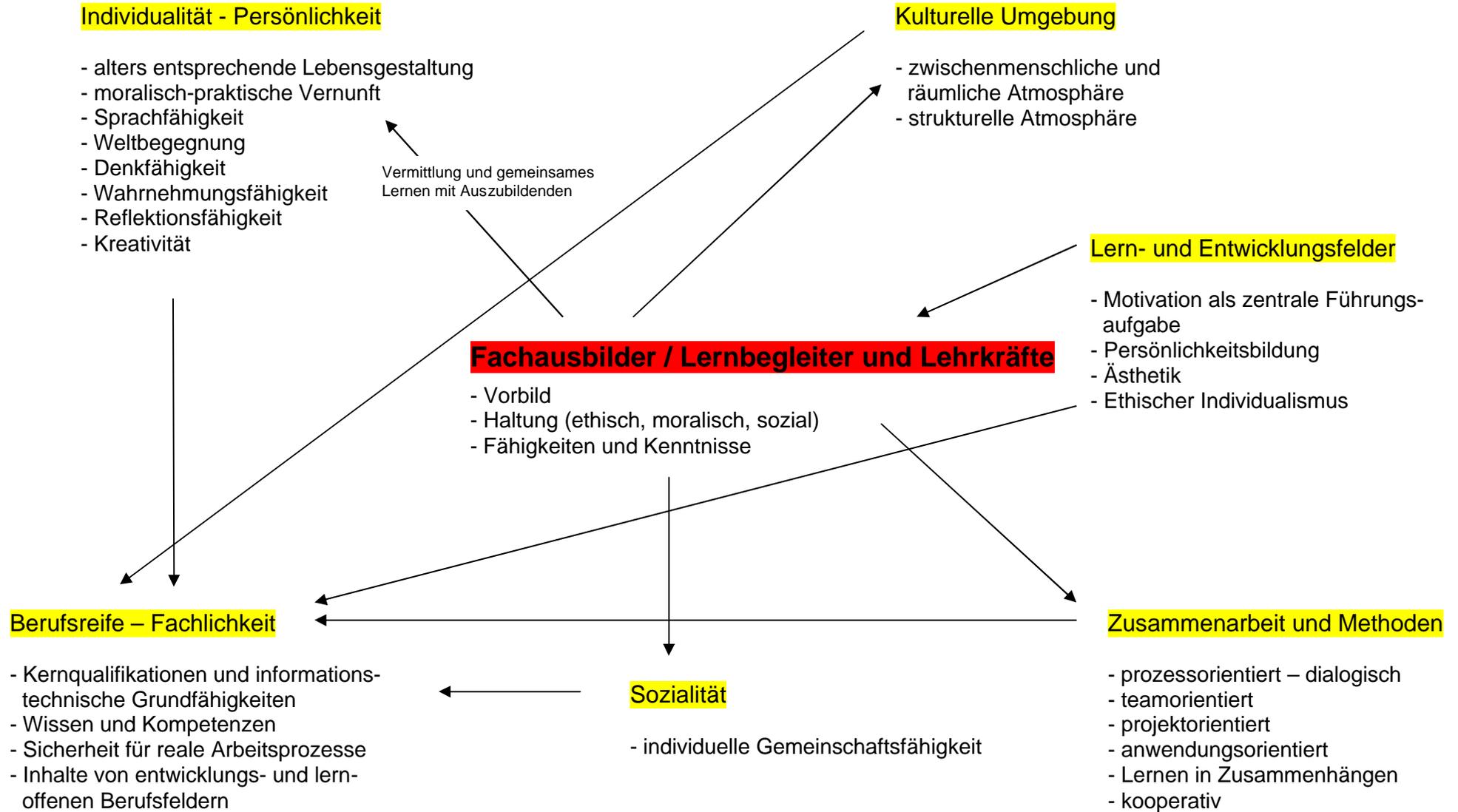
Die Erfahrungen von drei Ausbildern bezogen auf die Auswirkungen der Rollenveränderungen auf die Lernräume und die Azubis erfasste ich ebenfalls mit den Methoden der Teilnehmenden Beobachtung und Leitfaden-Interviews (Zeitraum Januar 2002 bis März 2004).

Schaubild Bedingungs-dreieck 1

> Organisationsentwicklung

- In der Projektgruppe der Ausbilder wurden in regelmäßigen Meetings (Zeitraum: seit November 2000) über die im Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung notwendigen arbeitsorganisatorischen, bzw. methodischen „neuen Wege“, (Grundsatz: „Weniger Übungsstücke - mehr Methode,“) diskutiert, Erfahrungen offen gelegt und die jeweiligen Konsequenzen hinsichtlich der Rolle des Fachausbilders und wissenschaftlichen Lehrers (betriebseigene Allgemeinbildung) offen angesprochen und in die Ausbildungsgestaltung integriert. Im Allgemeinbildenden Unterricht (Kultur- und Sozialkunde) fanden mit Azubis verschiedener Berufsgruppen unter Anwendung der Methoden Gruppengespräche, Leitfaden-Interviews und Reflektionen zu den prozessorientierten Gruppenarbeiten und Projekten, den Erfahrungen mit offenen Themenstellungen, dem „Lernen in Zusammenhängen,“ und der Visualisierung von Arbeitsabläufen und -planungen statt. Die Jugendlichen führten Lerntagebücher.
- Durch die vielfachen Änderungen erkannten die beteiligten Ausbilder auch die Notwendigkeit einer ständigen Auseinandersetzung mit der Firmen- und Ausbildungsphilosophie und der Erneuerung des Leitbilds für die Berufsbildung Voith, Standort Heidenheim, die ab 2001 in den Meetings stattfand. Im Laufe der gesamten Entwicklungszeit erkannte die Projektgruppe, dass die personenorientierten Umorientierungen den Abbau von Hierarchien, bzw. von formaler Organisation erforderte und die Zusammenarbeit auf den Grundgedanken und Methoden einer lernenden dynamischen Gemeinschaft stattfinden muss. Während der Teilnehmenden Beobachtung, in Gruppengesprächen und durch die Leitfaden-Interviews fanden auch diese Themen die angemessene Aufmerksamkeit in den Auseinandersetzungen.
- Eine Arbeitsgruppe (5 Personen) erarbeitete von November 1999 bis Juli 2000 ein zeitgemäßes Bewertungs- und Beurteilungssystem. Es basiert auf den geistigen Grundlagen der Begegnung und des Dialogs und wurde in drei Azubigruppen während einer einjährigen Pilotphase erprobt, ehe es zum Ausbildungsbeginn 2001 in der gesamten Berufsbildung eingeführt wurde. Im Juni 2004 wurde nach einer Reflektionsphase die Überarbeitung vorbesprochen, die ab September 2004 unter meiner Führung und Moderation mit allen Gruppen in Gang gesetzt wird.
- In den Jahren 2001/2002 und 2004 wurde die jeweilige Konzeption des Förderlehrgangs Voith radikal überarbeitet, um dem Anspruch der entwicklungsbezogenen Förderung der einzelnen Jugendlichen gerechter werden zu können, und sie durch gezieltere Begleitung auf dem Weg der Lebensorientierung, der Aneignung konkreter Fähigkeiten und Fertigkeiten als Vorbereitung auf einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz zu unterstützen. Der Prozess der teamorientierten Entwicklung wurde durch mich begleitet und dokumentiert.
- Seit 2000 entstanden vielfache Projekte und projektorientierte Gruppenarbeiten, welche die einzelnen Entwicklungsschritte erleb- und sichtbar machten. Exemplarisch wurden vier Aktionen wissenschaftlich begleitet und mit den Methoden der Teilnehmenden Beobachtung, Gruppenreflektionen und Leitfaden-Interviews ausgewertet. Auch hier lag der Schwerpunkt des Interesses auf der Wahrnehmung und Reflektion der Auswirkungen der Rollenveränderungen der Ausbilder auf die Lernräume und die Azubis (siehe Zielkriterien).

(Themenbereiche: Gestaltung einer Gartenanlage mit Terrasse, Vorbereitung der Sport- und Gesundheitstage 2001 bis 2004 und Theatralische Auseinandersetzungen mit verschiedenen Problemstellungen).



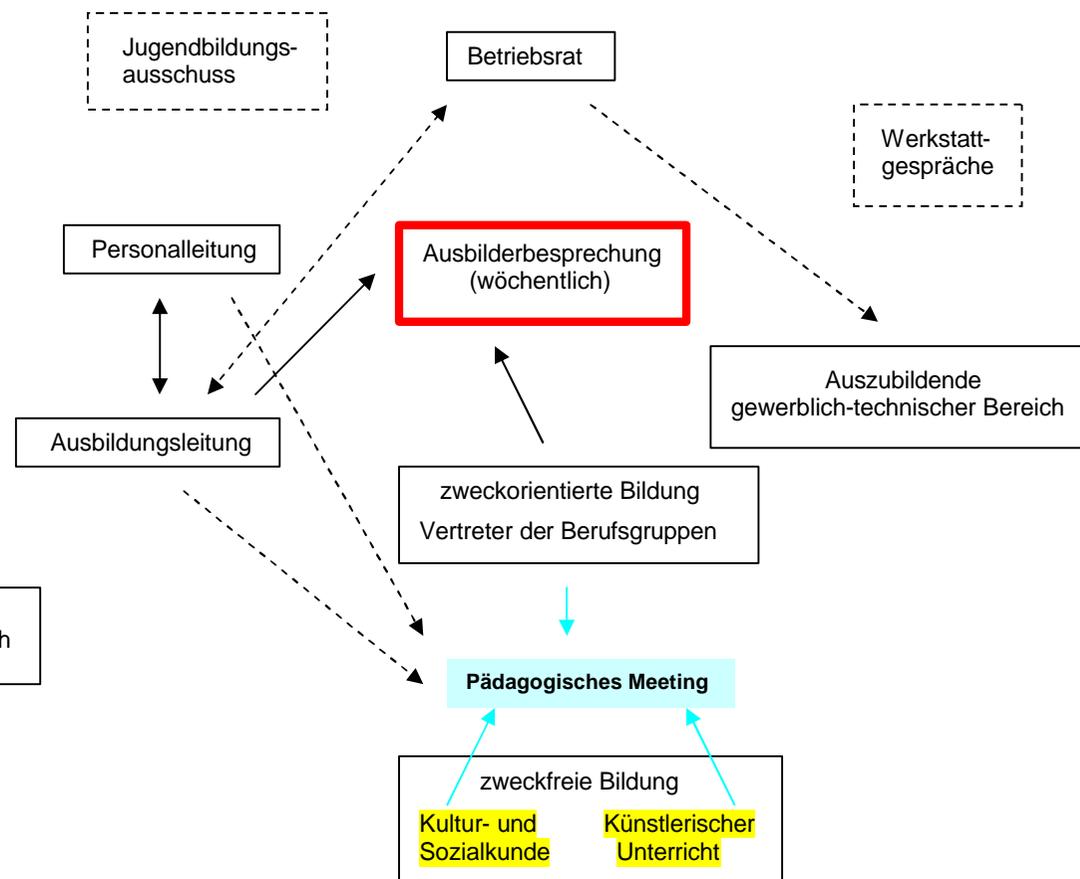
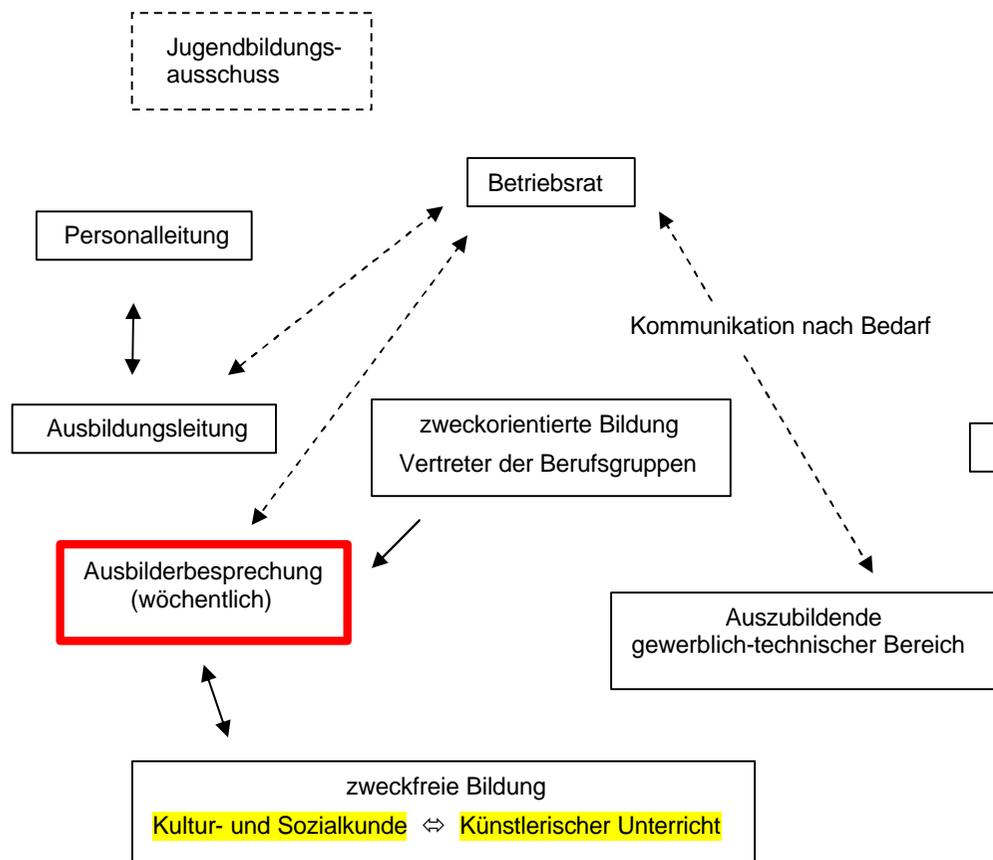
Information 1998



Kommunikation 2000



Dialog 2004



—— = regelmäßige direkte Kommunikation einzelner Vertreter

----- = Information, Kommunikation nach Bedarf

■ = Dialogtreffen aller Ausbilder und Lehrkräfte

—— = regelmäßige direkte Kommunikation einzelner Vertreter

----- = Information, Kommunikation nach Bedarf

Selbstbestimmung als Voraussetzung für individuelle Initiative



Voraussetzung für „geistige Ideen“ und Inspirationen

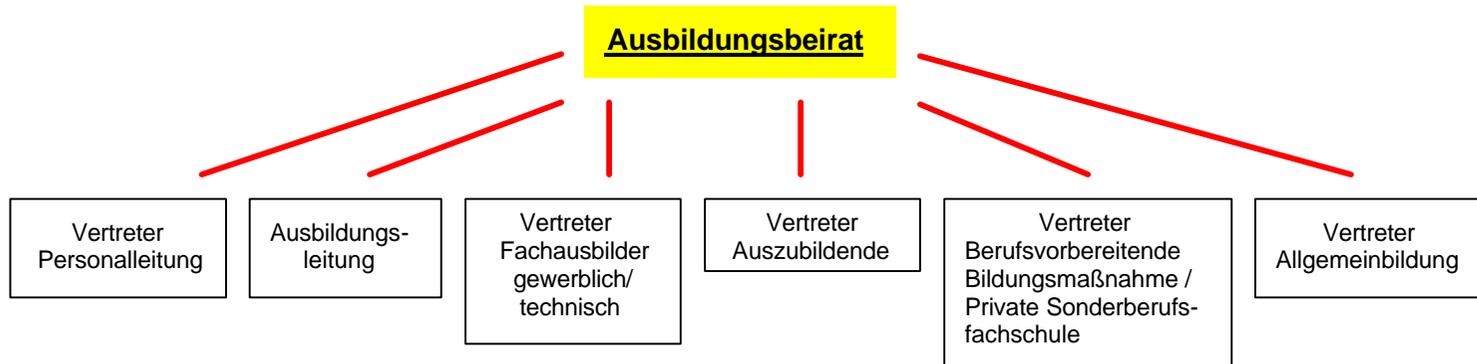


Voraussetzung für gemeinschaftliche Initiative → Voraussetzung zur Gestaltung einer Lernenden Organisation bzw. zum Verständnis einer Organisation als sozialem Organismus
→ Voraussetzung für die Ablösung fester Strukturen durch soziale Prozesse



Zielrichtung
“Dialogische Ausbildungskultur“

- organisationsgerechte Bewusstseinerfassung
- Veränderung des unzureichenden Kommunikationsklimas
→ Aufbau eines produktiven Kommunikationsklimas
- Vertrauensbildung
- Steigerung der Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit



Aufgaben im Entwicklungsprozess

- Erfassung der Wahrnehmungen zum Ist- Stand – Analyse – Diagnose
- Bewusstseinsbildung für Neues
- Initiieren von begleitenden Lernprozessen
- Weitergabe von Informationen
- In Gang setzen von Pilotphasen
- Reflektieren einzelner Entwicklungsschritte
- Aktivierung zu konstruktiver Kritik
- Steuerung und Begleitung der Veränderungen

Beziehungsbereiche der Berufsbildung Voith, 1999

Pädagogischer Anspruch und Zielbestimmung

- > Orientierung der Ziele am Anspruch die Berufsbildung als Bildung zu gestalten
- > Weiterentwicklung der Voith-Ausbildungskultur durch Veränderung der Rolle des Fachausbilders und der arbeitsorganisatorischen Methoden

Hierarchisch strukturierte Führungskultur
strategisch-didaktische Orientierung -
geringe soziale Verantwortung für pädagogische Initiative

Entwicklungsstagnation durch eine Sozialgestalt
auf den Grundlagen Nicht-Vertrauen, Nicht-Begegnung, Nicht-Aktivität
soziopsychologische Wirklichkeiten - geringe seelische Kräfte für pädagogische Initiative

Geringe Akzeptanz gegenüber Führungskräften und „deren“ Zielsetzungen.
Bewusstseinswandel als Voraussetzung für pädagogische Initiative zur kreativen Gemeinschaftsbildung (offene Führung, Begegnung, Dialog, Veränderung von methodischen Defiziten)

Personalleitung + Informationsträger + Ausbildungsleitung

- > Beschränkung des strategischen Denkens auf unternehmensspezifisches und gesellschaftspolitisches Denken von Zukunft
- > Orientierung an den technologischen Errungenschaften und den betrieblichen Notwendigkeiten

Berufsbildung Voith

- > Geringe Akzeptanz der vorgegebenen Zielbeschreibungen
- > Festhalten an herkömmlichen Ausbildungsprinzipien und dem Grundsatz: „Verfügungswissen statt Orientierungswissen“
- > Wenig konsequente Auseinandersetzung mit den aktuellen pädagogischen Herausforderungen und Problemfeldern der Zeit
- Nur seltene kritische Reflektionen der Alltagshandlungen und Ausbildungsgestaltung Einzelner

Ethischer Individualismus, Ästhetische Weltanschauung, Persönlichkeitsbildung

Forschungskreis

Neue Aufgabenstellungen

Neuorientierung von Problemfeldern
 > als konstruktiver Beitrag für die Diskussion in der Fachöffentlichkeit und der Geschäftsleitung bei Voith
 > Offenheit des Managements für Entwicklung bezogen auf die Dimensionen
 - Strukturen, Organisation, Konzepte
 - Curricula, Didaktik und Methoden
 - Verringerung der Institutionalisierung

Forschungskreis

Überprüfung und Auswertung

Entwicklungsschritte in der Praxis - Theoretische Fundierung
 > Projekte u. a. Gestaltung einer Gartenanlage, Theatralische Aktionen und Vorbereitung eines Sport- und Gesundheitstages für die Berufsbildung Voith 2003
 > Umfragen zum Thema „Verbesserung von Qualität und Image“

Überprüfung

> Fähigkeiten der Mitarbeiter (Fachausbilder, wissenschaftliche Lehrer) als Voraussetzung der konzeptionellen und inhaltlichen Neuerungen (z. B. Organisation und Leitgedanken einer Privaten Sonderberufsfachschule)
 > Auswirkungen und Einflüsse der Rollenveränderung des Fachausbilders und wissenschaftlichen Lehrers auf den Lernraum und auf die Teilnehmer

Konkrete Aufgabenstellungen

- Veränderung der Rolle des Ausbilders
- Neugestaltung des Bewertungs- und Beurteilungssystems
- Konzeptionelle Neuorientierung des betriebseigenen allgemeinbildenden Unterrichts
- Schaffung der Funktion des Prozessbegleiters
- Arbeitsorganisatorische Veränderungen, d. h. verstärkte Projekt- und Prozessorientierung, mehr Gruppenarbeit, Visualisierung von Arbeitsprozessen und Präsentationen der Ergebnisse nach Lernphasen

Forschungsvorbereitung

Analyse Ist-Stand

- > Bestimmung von Problemfeldern der Berufsbildung von 1999
- > Meeting der Fachausbilder und Vertreter Allgemeinbildung 1999
- > Gestaltung der Ausbildung als Bildung
- > Offenlegung des Lernbedarfs bei Mitarbeitern aller Bereiche der Berufsbildung

Fragestellung

Welches Persönlichkeitsprofil und welche fachlich-methodischen Kernqualifikationen braucht ein Ausbilder für die (Mit-)gestaltung einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Berufsbildung?

Entwicklungsvoraussetzung

- > Persönlichkeitsbildung d. h. Flexibilität, Kreativität und Orientierungsfähigkeit anstatt Kenntnisse und Fertigkeiten
- > Ästhetische Bildung als Voraussetzung zur Gestaltung eines sozialen Organismus
- > Ethischer Individualismus als Voraussetzung für Begegnung, Zusammenarbeit und Dialog

Diagnose und Entwicklungsplanung

- > Formulierung von Visionen und Ideen
- > Hypothesenbildung
- > Meeting der Fachausbilder und pädagogische Mitarbeiter (seit 1999)

Entwicklungsschritte in der Praxis - Theoretische Fundierung

- > Aufgabenerweiterung und inhaltliche Erneuerung des Allgemeinbildenden Unterrichts
- > Gestaltung der speziellen Berufsausbildung 1999 bis 2004 als Menschenbildung 1999 bis 2004
- > Veränderung der Rolle des Ausbilders 1999 bis 2004
- > Aufbau einer dynamischen und lernenden Gemeinschaft 1999 bis 2004

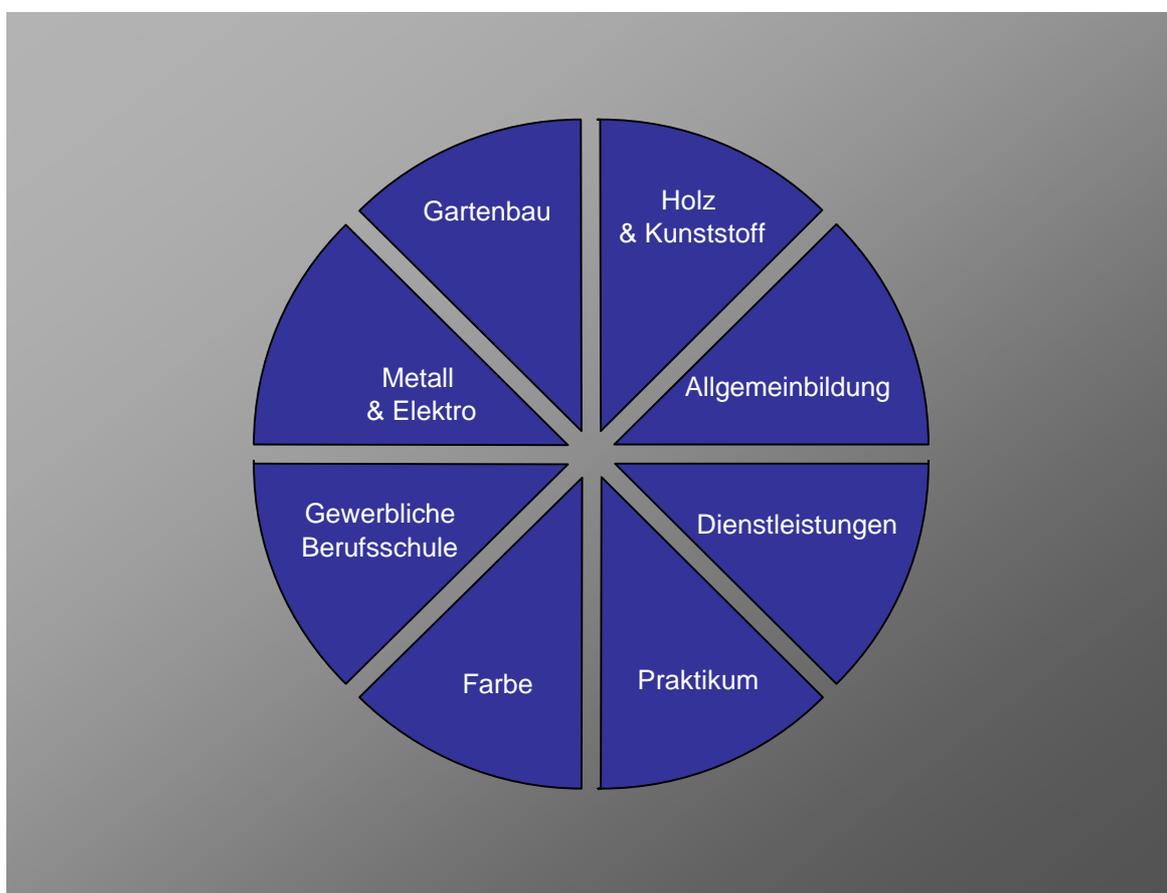
Überprüfung

Auswirkungen und Einflüsse der Rollenveränderung des Fachausbilders und wissenschaftlichen Lehrers auf den Lernraum und auf die Auszubildenden bezogen auf die Dimensionen
 - Organisation, Strukturen, Konzepte
 - Methoden, Didaktik, Curricula
 - Pädagogik, Persönlichkeit

Entwicklungsschritte in der Praxis - Theoretische Fundierung

- > Entwicklungsschritte der berufsvorbereitenden Maßnahmen (Förderlehrgang Voith, Private Sonderberufsfachschule, Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme)
- > Gestaltung der Vorbereitung auf die Zusatzprüfung zur Erlangung eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsstandes

1972 bis 2004 Förderlehrgang Voith



*„Denkst Du an ein Jahr,
dann säe Korn,
denkst Du an ein Jahrzehnt,
dann pflanze Bäume,
denkst Du an ein Jahrhundert,
dann bilde Jugend aus.“*

(Sprichwort aus China)

Förderlehrgang Voith 1972 bis 2002

Vorwort

1. Die Leitgedanken

- ▶ sozialpolitischer Grundsatz
- ▶ pädagogischer Grundsatz
- ▶ konzeptioneller und organisatorischer Grundsatz

2. Die Historie

- ▶ Die innerbetrieblichen Wurzeln, 1946
- ▶ Betriebswerker, 1964
- ▶ Berufsförderungsjahr (BFJ), Förderlehrgang Voith, 1972

3. Eckpunkte der Entwicklung 1972 bis 2002

- ▶ Ziele
- ▶ Methoden und Erfahrungen
- ▶ Neue Wege - zwei Praxisbeispiele
 - ▶ Projekt Montagekisten für F2 Teilnehmer
 - ▶ Gruppe zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluß
- ▶ Rolle des Mitarbeiters (Ausbilder und Lehrer)

4. Kerngedanken / Grundsätze zur Methodik unseres Konzeptes 2002

5. Die Lernfelder

- ▶ Beschreibung von charakteristischen Vorgehensweisen - im Bild

6. Aufgaben der Zukunft

- ▶ Blickrichtung 2003

7. Statistik

Förderlehrgang Voith 1972 bis 2002

Was fruchtbar ist, allein ist wahr. (J. W. Goethe)

1. Die Leitgedanken

- **sozialpolitischer Grundsatz**

Dem Konzept der Berufsbildung Voith lag seit Beginn die Erkenntnis zugrunde, dass berufliche Bildung einen öffentlichen Charakter haben sollte. Daraus ergab sich die soziale Verantwortung für die Bedürfnisse junger Menschen. Die Firma Voith erkannte die Aufgaben und nahm sich ihrer an.

- **pädagogischer Grundsatz**

Alle Jugendlichen durchleben entwicklungsbezogen verschiedene Schwierigkeiten. Deshalb ist unser Konzept auf die Förderung und gesunde Reifung der einzelnen Persönlichkeiten ausgerichtet.

- **konzeptioneller und organisatorischer Grundsatz**

Unser Konzept ist ständig in Bewegung. Wir tragen den gesellschaftlichen, politischen und arbeitstechnischen Veränderungen Rechnung, um die jungen Menschen bestmöglichst auf ihre Zukunft vorzubereiten.

2. Die Historie

- **Die innerbetrieblichen Wurzeln, 1946**

1946 gründeten Hanns und Lore Voith eine Schule auf den Grundlagen der Waldorfpädagogik auf dem Fabrikgelände. Voith griff dadurch zur Selbsthilfe, um offensichtliche Bildungslücken bei jungen Menschen zu schließen. Bis heute erhalten die Auszubildenden neben der Fachausbildung allgemeinbildenden Unterricht mit Betonung des Künstlerischen, der Kultur- und Sozialkunde und des Sports.

Um auf dem konzeptionellen Hintergrund das betriebliche Zusammenleben menschlich zu gestalten, wurden den Auszubildenden Bedingungen und Freiräume gegeben, damit sie Gemeinschaft gestalten und üben können.

- **Betriebswerker, 1964**

Von 1964 bis 1972 hat die Firma Voith Jugendliche, die bis dahin Laufjungen, Büro-mädchen oder Hilfsarbeiter geworden wären - weil ihre Fähigkeiten für eine Ausbildung zunächst nicht ausreichten - zum sogenannten Betriebswerker ausgebildet. So erhielten diese Menschen eine gewisse soziale Sicherung und einen Lebenssinn.

- **Berufsförderungsjahr (BFJ),
Förderlehrgang Voith, 1972**

Durch gesetzliche Maßnahmen und Umstrukturierungen des Betriebes überholten sich diese Berufsbilder und Ausbildungsgänge. 1972 wurde in Kooperation mit dem Arbeitsamt das Berufsförderungsjahr Voith (BFJ) ins Leben gerufen, das später (1983) den heutigen Namen Förderlehrgang **Voith** erhielt.

...

- **Ziele**

Seitdem verfolgt unsere Maßnahme die Zielrichtung, jungen Menschen, die unserer besonderen Aufmerksamkeit und Hilfe bedürfen, auf dem Weg in eine Berufsausbildung oder Arbeitsstelle Förderung und Begleitung zu geben (Arbeitsmarktreife).

Es entspricht auch der Konzeption des Lehrgangs, dass wir uns durchgängig an der Lebenspraxis der Teilnehmer, wie Biographie- und Schulerfahrungen orientieren. Es war und ist uns stets wichtig zu erleben, wie man aus Fehlern lernen kann. Unser Ziel ist, kleinste Lernfortschritte und Erfolgserlebnisse anzuerkennen und rückzumelden.

Unser gemeinsames Tun orientiert sich daran, das Selbstvertrauen der Teilnehmer zu stärken, um selbstständig Aufgaben lösen zu können und gleichzeitig den Leistungswillen bei den Jugendlichen anzuregen.

- **Methoden und Erfahrungen**

Unser Konzept teilt, seit 1972, den Unterricht in eine Woche Werkstattarbeit und eine Woche mit fachlichen, theoretischen und allgemeinbildenden Inhalten. Dies hat sich über die Jahre bewährt! Die Lehr- und Lernstoffe werden so ausgewählt und geübt, dass sie vorwiegend der Entwicklung des heranwachsenden Menschen dienen. Bewußt werden die Teilnehmer durch das gemeinsame Tun gefördert, gebildet und in Selbsterziehungsprozesse geschickt.

Waren die Arbeitsinhalte anfänglich noch so gewählt, dass kleine und sinnvolle Objekte und Gebrauchsgegenstände entstanden, die nach Abschluß des Lehrgangs jeweils in das Eigentum der jungen Menschen übergingen, arbeiten wir seit 1995 projektorientiert. Wir überprüfen unseren Lehrplan mit jedem neuen Lehrgang und gehen methodisch und inhaltlich mit der Zeit.

Bei den pädagogisch begleiteten fachübergreifenden Projekten gilt unser besonderer Blick neben den fachlichen Aufgabenstellungen auch sozialen Themen, wie zum Beispiel einer eigenverantwortlichen, begleiteten Pausengestaltung, Umwelttagen oder Sport- und Gesundheitstagen für die gesamte Berufsbildungsstätte.

Es war Neuland, als wir uns 1999 für reale Geschäfts- und Dienstleistungsaufgaben öffneten und seitdem im Berufsfeld Dienstleistung eine Übungsfirma betreiben, in der kaufmännisches Handeln, wirtschaftliches Denken und Kundenkontakt unmittelbar trainiert werden, wie zum Beispiel die Verwaltung von Büromaterial, Berechnung von Fahrgeld, Liefer-Service und Backwarenverkauf.

Die Jugendlichen rechtfertigen das in sie gesetzte Vertrauen und lernen aus dem Tun.

...

- **Neue Wege**

Es werden neue Wege beschritten, um noch verstärkter neben fachlichen die fachübergreifenden allgemein verhaltensbezogenen Qualifikationsbereiche auszubilden, wie Lernbereitschaft, Lernfähigkeit, persönliche Beweglichkeit, und Grundtugenden. Dies sind die Grundlagen für selbstständiges berufliches Handeln.

zwei exemplarische Beispiele aus dem aktuellen Lehrgangsaltag:

A

Gruppe F2

B

Vorbereitungsgruppe Hauptschulabschlussprüfung

Darstellung des Spannungsfeldes

<p>Förderung der F2-Gruppe, d. h. der Jugendlichen mit besonderen Lernschwierigkeiten.</p>	<p>Förderung der Gruppe, die sich auf die Hauptschulabschlussprüfung vorbereitet. (Kooperation mit der Berufsschule)</p>
<p>Seit Januar 2002 wird die F2-Gruppe handlungsorientiert im Rahmen des Projektes Montagekisten gezielt gefördert.</p> <p><u>Aufgabe:</u> Für den Voith-Konzern</p> <ul style="list-style-type: none"> - verwalten (Allgemeinbildung, Dienstleistung) - bauen (Holz, Metall) - bestücken (Dienstleistung) und - liefern (Allgemeinbildung) <p>die Jugendlichen 250 Geschenkkisten/Jahr.</p> <p>Dieser Auftrag ist ein realer Geschäftsvorgang mit idealen Übungsmöglichkeiten für die Jugendlichen.</p> <p>Über das Tun lernen die Jugendlichen neben der Förderung der Persönlichkeit Selbstvertrauen, Verantwortung und auch gezielt fachliche berufliche Grundlagen.</p> <p>Die Jugendlichen werden durchgängig begleitet und betreut. Dazu finden regelmäßige Feed-Back-Gespräche statt.</p>	<p>In der Vertiefungsphase (von Januar bis Juli) bereitet sich eine Gruppe von mehreren Teilnehmern gezielt auf die Hauptschulabschlussprüfung vor.</p> <p><u>Ausgangslage:</u> Die Jugendlichen wissen um die Chance - sie können sich angst- und notenfrei bewähren - und sich für die Anmeldung zur Prüfung empfehlen.</p> <p><u>Ziele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivation steigern - Selbstbewußtsein schaffen - Chancen für die eigene Zukunft erweitern - Durchhaltevermögen proben <p>Es findet gezielter <u>Zusatzunterricht</u> statt in den Feldern Metall, Technologie, Deutsch und Mathematik.</p> <p><u>Besonderheit:</u> Der Unterricht findet auch außerhalb der Arbeitszeit statt und ist dann freiwillig.</p>

...

- **Rolle des Mitarbeiters**

Wir Ausbilder und Lehrer sehen die einzelnen Teilnehmer des Lehrgangs im Mittelpunkt unserer Aufgabe. An deren Entwicklung und Förderung orientiert sich unser alltägliches Handeln.

Unsere Alltagsgestaltung schafft Lernsituationen für die Jugendlichen, in denen sie ihre eigenen Erfahrungen und Entdeckungen machen können. Im gemeinsamen Tun beraten und unterstützen wir sie.

Wir verstehen uns als Lernbegleiter, die auch auf Bedürfnisse Einzelner eingehen und Teilnehmer in ihrer Entwicklung führen und stützen, wenn es angemessen und notwendig erscheint. Die Einbindung der Eltern ist uns wichtig.

In der wöchentlichen pädagogischen Besprechung tauschen sich alle Mitarbeiter über die Entwicklungen der einzelnen Teilnehmer aus und beraten gemeinsam über deren Fördermöglichkeiten.

4. Kerngedanken / Grundsätze zur Methodik unseres Konzeptes 2002

- **Lernen aus dem Tun**
Vom Greifen zum Begreifen

Die verschiedenen Berufsfelder werden nicht nur zur fachlichen Qualifizierung, sondern im Sinne praktischen Lernens systematisch berufsübergreifend zur Bildung der Persönlichkeit des Jugendlichen genutzt.

- Der **allgemeinbildende Unterricht** dient **nicht** der Fachtheorie, sondern es werden Lernimpulse aus der praktischen Arbeit aufgegriffen und weitergeführt (Transfer und Schaffung inneren Erlebens) u. a.
 - Buchführung,
 - Computer,
 - Kultur- und Sozialkunde,
 - Kulturtechniken, Deutsch und Mathematik,
 - soziales Lernen, soziale Gruppenarbeit.

- **Kunst - Sport**

Das spezielle Angebot künstlerischer Übungen fördert Haltungen und Fähigkeiten zur selbstständigen, realitätsbezogenen und ideenreichen Problemlösung und zur autonomen Gestaltung sozialer Beziehungen.

Der Sportunterricht ist uns sehr wichtig. Er bietet Grenzerfahrungen, fördert das Körperbewusstsein und bietet Spielraum für vielfache Gemeinschafts- und Gruppen-erfahrungen.

...

5. Die Lernfelder

Vorbemerkung:

Zur Verdeutlichung unserer charakteristischen Vorgehensweise haben wir uns dazu entschieden, über beigefügtes Bildmaterial einen Einblick in unsere Methodik und Inhalte zu vermitteln. Die von uns dargestellten Handlungsfelder zeigen einen Ausschnitt unserer inhaltlichen Arbeit.

Grundprinzip unserer Arbeit:

Wir orientieren uns an jedem Jugendlichen und dessen individuellen Stärken und Entwicklungschancen. Die Teilnehmer werden durch gemeinsame Aktivitäten gefördert. Ziel hierbei ist die Bildung individueller Persönlichkeiten. Bedingung hierfür ist eine fächerübergreifende, offene und flexible Lernsituation. Diese ermöglicht Transferprozesse, die den eigenen Willen stärken und Selbsterziehung initiieren.

Ausgewählte Handlungsfelder:

- ▶ Projektarbeit am Beispiel einer Montagekiste
- ▶ Gesundheit, Bewegung und Fitness
- ▶ Kunstunterricht und Kreativitätstraining
- ▶ Berufsfeld Dienstleistung; Übungsfirma des Förderlehrgangs
- ▶ Berufsfeld Metall mit Kunststoff
- ▶ Großprojekt Spielschiff
- ▶ Berufsfeld Holz
- ▶ Technisches Zeichnen
- ▶ Gartengestaltung
- ▶ Lehrfahrten

Projektarbeit am Beispiel einer Montagekiste:

Esprit, Excellence und Effizienz sind die Leitgedanken bei Voith. Auch unsere Projekte orientieren sich an dieser Maxime. Die Montagekiste entstand als realer Auftrag seitens der Voith-Personalabteilung. Der für Rentner obligatorische Geschenkkorb wurde vom Berufsfeld Dienstleistung übernommen. Im Diskussionsprozess entstand die Idee einer neuen Verpackung. Gemeinsam mit den Berufsfeldern Dienstleistung, Holz, Farbe und Metall wird ein jährliches Volumen von 250 Geschenkkisten realisiert. Die Komplexität der Aufgabe trainiert Kooperations- und Verantwortungsfähigkeit in besonderem Maße.

Gesundheit, Bewegung und Fitness:

Gruppenerfahrungen sind unbedingte Voraussetzung für jede Form von Sozialisation. Bewegung und Sport sehen wir als Mittel für gruppenspezifische Erfahrungen, die Vertrauen, Mut und Selbsteinschätzung fördern. Das Erproben von Grenzerfahrungen hilft beim Einschätzen der eigenen körperlichen und geistigen Möglichkeiten.

...

Kunstunterricht und Kreativitätstraining:

Künstlerisches Arbeiten ist ein Übungsfeld, um Kreativität, selbstgesteuertes Lernen und schöpferisches Denken zu entwickeln. Spezielle Interaktionsübungen fördern Problemlöse- und Teamfähigkeit. In diesen Tätigkeiten bilden sich während der Auseinandersetzung mit Farbe und Form Wechselbeziehungen. Diese führen zu wahrnehmungsgebundener Urteilsfähigkeit und dadurch zu sachorientiertem Denken.

Berufsfeld Dienstleistung, Übungsfirma des Förderlehrganges:

Aufgaben mit einem Volumen von jährlich 100.000 € stehen im Mittelpunkt der Übungsfirma. Kommunikation innerhalb der Gruppe sowie mit Kunden gestalten soziale Beziehungen. Verwendung moderner Kommunikationsmittel wie Computer und Fax sind Bestandteil des Alltags.

Berufsfeld Metall mit Kunststoff:

Leistungswillige und -fähige Teilnehmer haben die Chance, sich während der Vertiefungsphase gezielt auf einen qualifizierten Hauptschulabschluß vorzubereiten. Eigeninitiative und selbstständige Lernbereitschaft sind Voraussetzung für diesen Zusatzunterricht.

Großprojekt Spielschiff:

Ohne Ausdauer, Konzentration und Sorgfalt würde unser Dampfer noch in der Reederei stehen. Die vielfältigen praktischen Tätigkeiten wurden in Kleingruppen durchgeführt. Das Ineinandergreifen der unterschiedlichen Arbeitsschritte erfordert ein hohes Maß an Planung. Jeder Einzelne ist in dieser Situation am Gelingen beteiligt und erlebt sich als Teil eines Ganzen. Stärkung des Selbstwertgefühls lässt den bis dahin erlebten Teufelskreislauf permanenter Niederlagen durchbrechen.

Berufsfeld Holz:

Vermittlung berufsspezifischer Kenntnisse ist nur ein Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit. Auch die praxisnahe Übung von Kulturtechniken wie Rechnen, Schreiben und Lesen gehören zu unserer Philosophie ganzheitlicher Bildung.

Technisches Zeichnen:

Räumliches Denken unterstützt die Erfahrung des eigenen Standpunktes. Wo stehe ich - aus welcher Perspektive betrachte ich die Welt? Über die Reduktion geometrischer Modelle auf Linien konzentrieren sich Jugendliche auf das Wesentliche ihrer Aufgaben.

Gartengestaltung:

Elementare Erfahrungen, welche in der Kindheit immer weniger gemacht werden, können wir nicht ganz ersetzen. In unserem geplanten Berufsfeld Gartengestaltung wollen wir insbesondere schwächeren Jugendlichen Übungs- und Wahrnehmungsfelder anbieten. Die naturnahe Betätigung ist eine ideale Möglichkeit der seelischen Harmonisierung und damit eine gute Voraussetzung, um Konflikte zu lösen.

...

Kultur- und Sozialkunde ... Ich schaue in die Welt...:

Die Menschheit rückt zusammen - Globalisierung heißt das Schlagwort zu Beginn des 3. Jahrtausends. Der Zusammenbruch des Kommunismus, das Zusammenwachsen Europas, der Mauerfall und die Vereinigung der beiden deutschen Staaten fordern weltoffene und verantwortungsvoll handelnde Menschen! Dazu gehört auch die Betrachtung der Stellung Voiths in der Weltwirtschaft. Anhand der exemplarisch genannten Themen bilden wir gemeinsam Grundfähigkeiten aus, die heutige Berufsanforderungen in den Fachqualifikationen mehr denn je ergänzen. Der Unterricht steht in enger Kooperation mit dem Förderunterricht Deutsch und dem Lernfeld Dienstleistung.

Förderunterricht Deutsch / Rechnen

Teilnehmer mit zum Teil gravierenden Schwächen in den notwendigen Kulturtechniken des Lesens und Schreibens, im Umgang mit Zahlen oder im Gebrauch der deutschen Sprache werden zusätzlich in Kleingruppen gefördert.

Übungen zur Konzentration und genauen Wahrnehmung über Hör- und Sehsinn bilden die Grundlage für die Bewältigung der eigentlichen Lese-, Schreib- und Rechenprobleme. Diese sind so individuell verschieden, dass immer wieder neue Ansätze und Wege für den Einzelnen gesucht werden müssen. Wichtiger Grundsatz dabei ist, die Teilnehmer auf der Erlebnisebene anzusprechen.

Soziale Gruppenarbeit

Im Mittelpunkt stehen die Auseinandersetzungen mit Arbeitstugenden, den Schlüsselqualifikationen und die Vorbereitung und Begleitung bei der Berufs- und Arbeitsplatzfindung. Die Persönlichkeitsentwicklung und die Eigenverantwortung der Jugendlichen wird gefördert und eingefordert.

6. Aufgaben der Zukunft

► Blickrichtung 2003

- Ein Schwerpunkt der Anstrengungen für die Zukunft wird der **Aufbau von Kontakten** zu Arbeitsstätten und Arbeitsplätzen sein, die eine Perspektive für die F2-Teilnehmer ermöglichen können (Netzwerk). [F2-Teilnehmer sind besonders lernschwache Jugendliche.]
- Bewertung unserer Pilotphase **Gartenpflege** und konzeptionelle Entwicklung des **Berufsfeldes Gartenbau**.
- Weiterführung unserer qualitativen konzeptionellen Entwicklung.

Vorwort

Förderlehrgang Voith 1972 bis 2002

Seit 1946 bereitet die Firma Voith Jugendliche mit besonderem Förderbedarf auf das Berufsleben vor (u. a. als Betriebswerker).

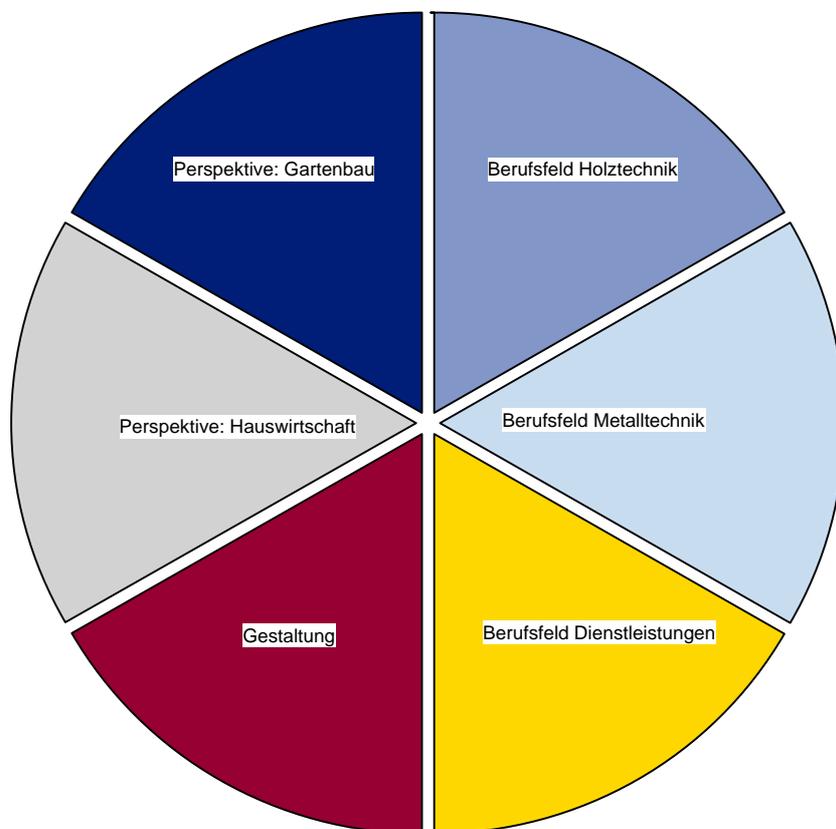
1972 wurde in Kooperation mit dem Arbeitsamt der Förderlehrgang als Brückenjahr (Schule - Arbeitsmarkt) gegründet. Seitdem nimmt Voith als landesweit einziger Industriebetrieb die sozialpolitische Aufgabe wahr, lern- und motivationsschwierige Jugendliche zur Berufs- und Arbeitsplatzreife zu führen und ihnen eine Lebensperspektive zu geben.

Von 1972 bis 2002 nahmen 881 Jugendliche an der Maßnahme teil, von denen bis zu 80 % in eine Ausbildung bzw. einen Arbeitsplatz vermittelt wurden.

Die Erfolgsbilanz von 30 Jahren ist Anspruch an das Team im Förderlehrgang.

Seit September 2004

- Private einjährige Sonderberufsfachschule (berufsvorbereitend) Hanns Voith, Heidenheim
- Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB)



*„Denkst Du an ein Jahr,
dann säe Korn,
denkst Du an ein Jahrzehnt,
dann pflanze Bäume,
denkst Du an ein Jahrhundert,
dann bilde Jugend aus.“*

(Sprichwort aus China)

Die Rolle des Ausbilders

früher

- waren Sie "Unterweiser"
- haben Sie einen Vorgang vorweg genau erklärt
- haben Sie oft reine Übungsaufgaben gegeben
- folgten Sie dem Prinzip: Vormachen-nachmachen
- haben Sie alle Informationen vorgegeben
- forderten Sie von den Auszubildenden, sich an die Vorgaben zu halten, so daß Fehler möglichst gar nicht vorkamen
- leiteten sie die Arbeit des Auszubildenden Schritt für Schritt an
- haben sie geholfen, daß die eine "richtige" Lösung nachvollzogen werden konnte
- haben sie die Arbeit des Auszubildenden genau vorbesprochen

heute

- werden sie zu Lerneratern
- geben sie Erklärungen erst nach der praktischen Erfahrung
- wählen sie eine reale Arbeitsaufgabe entsprechend dem Lernfortschritt des Auszubildenden
- übergeben sie die Aufgabenstellung zum selbständigen Durchdenken und Ausführen
- lassen sie den Auszubildenden die nötigen Informationen selbst beschaffen
- lassen sie Fehler als Lernhandlungen zu, und der Auszubildende wird ermuntert, sich selbst zu korrigieren
- bleiben sie im Hintergrund, beobachten den Lernprozeß, stehen zur Verfügung und warten ab, ob und wann sie wirklich eingreifen müssen
- lassen sie eigene Erfahrungen und Lösungen zu und ermuntern den Auszubildenden durch Fragen selbst einen richtigen Weg zu finden
- müssen sie die Arbeit des Auszubildenden vor allem intensiv besprechen

Organisationsentwicklung (September 2000)

Grundsätze

Die Definition „Ausbildung 2000“ steht für einen Entwicklungsgang der Organisation Berufsbildung Voith mit dem Ziel, die Ausbildung so umzugestalten und zu verändern, dass Jugendliche darin das finden, was sie aus ihrer heutigen Situation heraus für ihre Entwicklung, ihre berufliche Zukunft und eine positive an Aufgaben und Glück orientierte Lebensgestaltung brauchen, (v. a. methodische Kompetenzen und soziale Fähigkeiten).

Wir gehen davon aus, dass die grundlegenden Entwicklungsgesetze der Menschennatur nicht an eine Zeit gebunden sind. Sie gelten auch heute und werden wohl noch lange Zeit Gültigkeit haben. Alles aber, was an Einrichtungen und Formen aus den konkreten Bedingungen der Zeit stammt, ist dem Wechsel unterworfen und muss nicht, wenn neue Bedingungen eingetreten sind, weiter tradiert werden (u. a. unsere Berufsbildungsstätte).

Persönliche und gesellschaftliche Bedingungen

Im Rahmen der Erarbeitung eines qualitativen pädagogischen Konzepts für die Berufsbildung denken wir darüber nach, wie die Situation der Jugendlichen ist, die bei der Firma Voith eine Ausbildung machen. Wir denken darüber nach, unter welchen Bedingungen sie heranwachsen und welche Entwicklungsmöglichkeiten dadurch gefördert oder verhindert werden.

Zur Förderung der sozialen Kompetenz und den methodischen Fähigkeiten achten wir verstärkt auf die Schulung der Sinne. Junge Menschen wachsen heute so auf, dass immer mehr von ihnen zum Ausbildungsbeginn die notwendige Sinnesreife nicht erreicht haben. (Erfahrungen der Einstellungstests und des Ausbildungsalltags). Geschulte Sinne sind allerdings Voraussetzung für ein gewisses Grundlebensgefühl der Sicherheit, Selbstständigkeit und persönlichen Freiheit.

Wenn die entsprechenden Erfahrungen nicht möglich waren, zeigt sich das in Ängsten, Aggressionen, Unsicherheiten, mangelndem Durchhaltevermögen und kognitiven Schwächen. Die Sinnesentwicklung bestimmt eben die psychomotorische Grunddisposition für das Leben. Dadurch erklärt sich die Notwendigkeit des allgemeinbildenden Unterrichts (u. a. des künstlerischen Unterrichts). Wir verstehen die methodischen Aufgaben, u. a. Gruppen- und Projektgestaltung und offene Kommunikationsstrukturen ebenfalls als künstlerische Fähigkeiten.

Ausbildung als Bildung

In den „Meetings der Ausbilder“ wurde erkannt, dass unser Ausbildungsalltag einen verstärkten Erziehungsauftrag beinhaltet und die Fachausbilder nicht „nur“ für die fachliche Vermittlung die Verantwortung tragen. Die Auszubildenden brauchen die Orientierung am Sozialverhalten der Erwachsenen. Sie müssen die Werte unserer Ausbildungsstätte, unserer Firma und unseres Unternehmens erleben und im eigenen Tun tagtäglich erfahren können. Sie erleben, welche Gedanken den Handlungen der Fachausbilder zugrunde liegen und können dadurch ein eigenes Sozialverhalten aufbauen, bzw. eine Identifikation mit der Abteilung und der Firma entwickeln.

Dies kann zukünftig durch die verstärkte Annäherung (u. a. durch dialogische Führung) und gemeinsam definierten Zielen der Allgemeinbildung und Fachausbildung gefördert werden. Den Jugendlichen werden verstärkt eigenverantwortliche Dienste, Pflichten und Verantwortungen übertragen – die Fachausbilder werden Lernbegleiter, Moderator, und Methodenvermittler. Der Fachausbilder bleibt fachliche Autorität.

Die jungen Menschen unserer Zeit haben in der Kindheit wenig über das Spiel Grenzen, Regeln, Beziehungen, Verhaltensweisen und Konfliktbewältigungen geübt. Im kindlichen Spiel und im Schulalltag wird Sozialverhalten eingeübt. Diese sozialen Fähigkeiten sind Voraussetzung für Kreativität und Selbstständigkeit. Wir als Berufsbildungsstätte übernehmen aus diesen Erkenntnissen heraus diesen „Erziehungsauftrag“, um den Bildungsauftrag und die firmeninternen Interessen umsetzen zu können.

Zur Förderung der Eigenaktivität und Kreativität der Jugendlichen, zur Ausbildung des Firmen- und Aufgabeninteresses überprüfen wir unsere gegenwärtigen Methoden.

Wir verändern „unsere Haltung“ und arbeiten gruppen- und projektorientiert, streben im Alltag die offene Kommunikation an, gestalten die Lernphasen zielorientiert und visualisieren die Arbeitsprozesse. Unser Ziel ist, über die Veränderung des Ausbildungsalltags die intrinsische Motivation und die Leistungsbereitschaft jedes Einzelnen zu steigern.

Wir orientieren uns an dem Grundsatz:
Glücklich ist nicht der, der sich bedienen lässt,
sondern der erlebt hat, dass er selbst etwas leisten kann.

Wir Fachausbilder brauchen Vertrauen in die Zukunft, in uns selbst und in die jungen Menschen.

Es wird viel davon gesprochen, dass unsere Gesellschaft und die der nächsten Zukunft eine Informations- und Wissensgesellschaft ist. Andererseits ist der Verfall des Wissens noch nie so schnell vonstatten gegangen wie heute. Wissen entsteht durch die Fähigkeiten der Menschen. In Zukunft braucht die menschliche Gesellschaft und die betriebliche Realität Personen mit individuellen Fähigkeiten, Menschen, die neue Ideen zur Lösung der Probleme und zur Gestaltung unseres Gemeinwesens beitragen können.

Die Schlüsselqualifikationen an deren Förderung und Entwicklung wir uns als Berufsausbildung der Zukunft orientieren sind

- schöpferische Fähigkeiten,
- Innovationsvermögen,
- Einfühlungsvermögen,
- Selbstständigkeit,
- soziale Kompetenz,
- eine sichere Persönlichkeit.

Beurteilung und Bewertung von Projektarbeit

Uns ist klar, dass das seitherige Beurteilungs- und Bewertungssystem für die methodische Neuorientierung (v. a. Projektorientierung) nicht anwendbar ist, gibt es doch keine heraus zu messenden IHK-Punkte oder klar definierte Oberflächen, Winkel, Maße, usw.

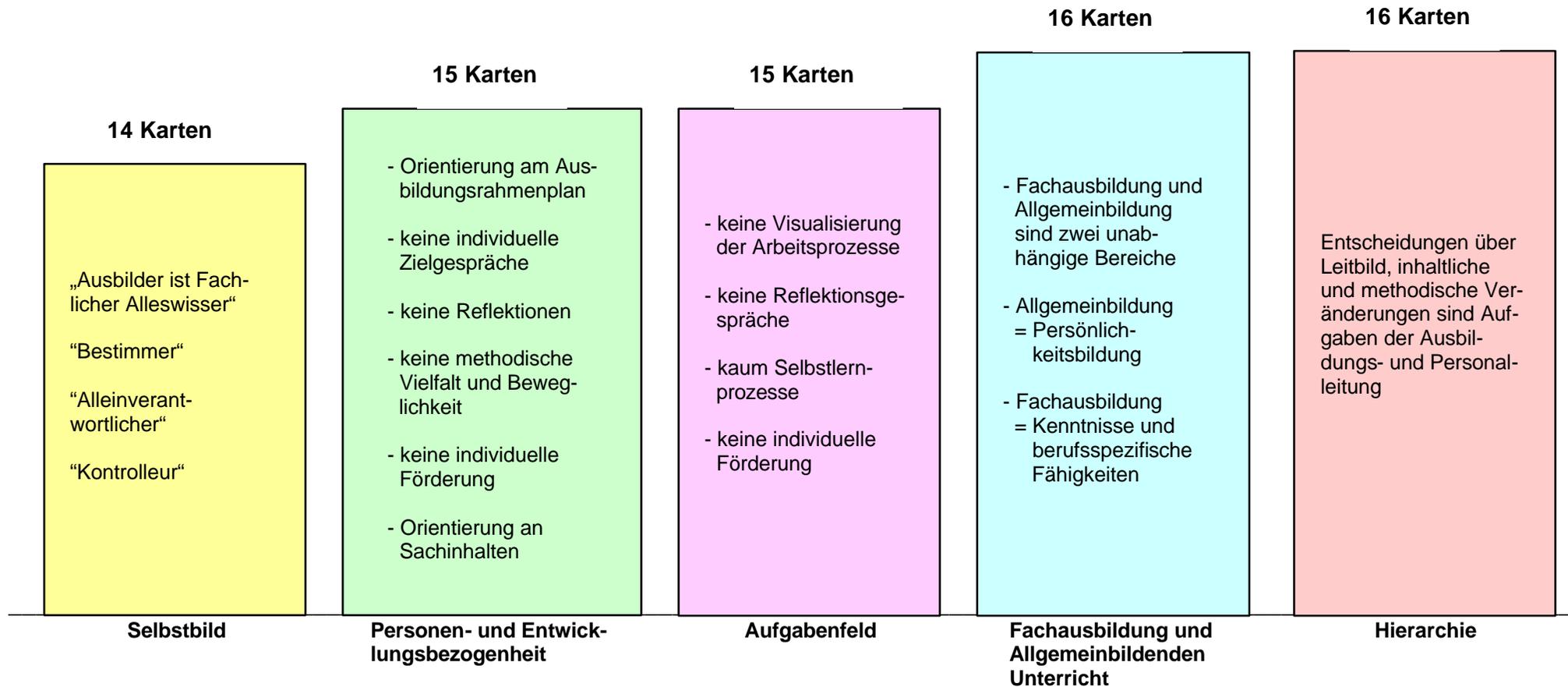
Wir arbeiten im offenen Prozess, bei dem jedes Gruppenmitglied in unterschiedlicher Weise beteiligt ist. Ganz wesentlich ist der Weg und das Lernen auf dem Weg zu Projektziel und erst in zweiter Linie der perfekte Projektgegenstand selbst. Bisher waren wir fast ausschließlich ergebnisorientiert – jetzt gewinnt die Prozessorientierung an Bedeutung. Aus dieser Notwendigkeit heraus entwickeln wir einen Lern- und Reflektionsbogen, der auf Bedarf unseres Unternehmens zugeschnitten wird.

Dieser Bogen bildet die Grundlage für die Begleitung der persönlichen und beruflichen Entwicklung des Auszubildenden. Hier werden Beobachtungen zu Schlüsselqualifikationen wie

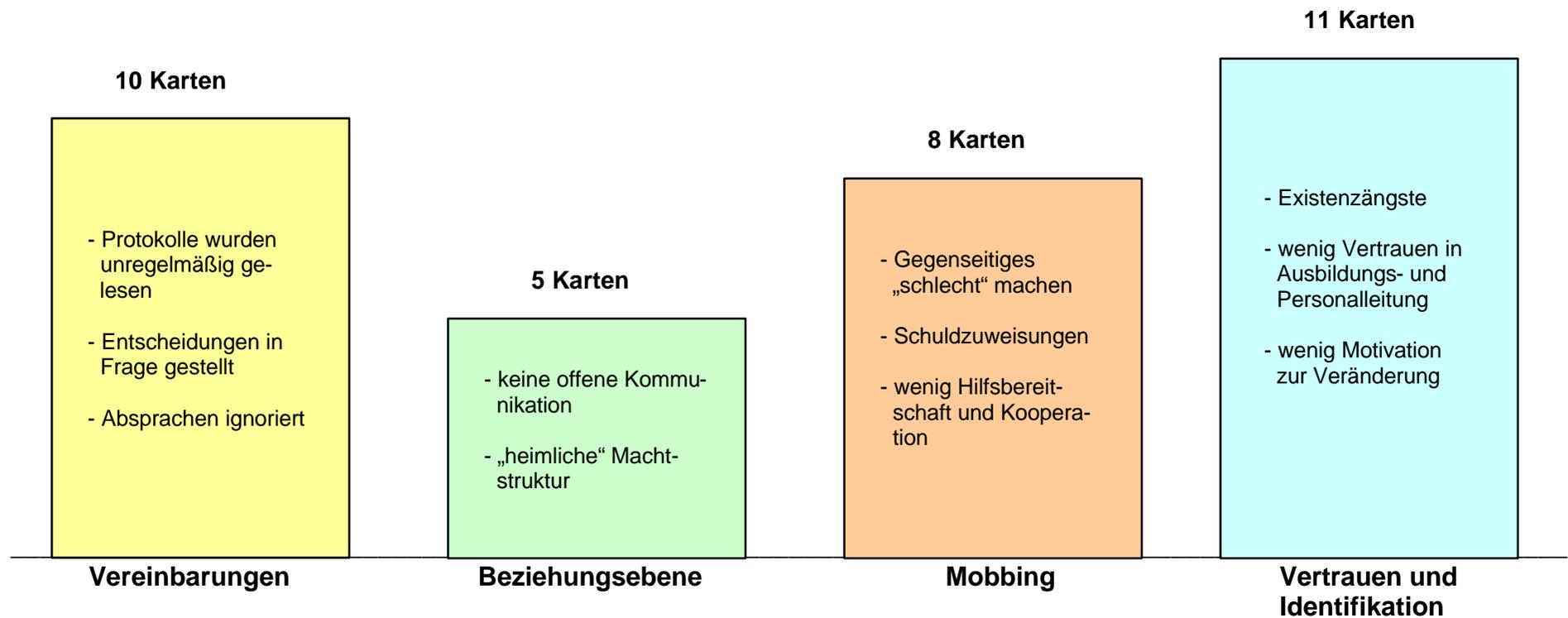
- Methodik
- Eigeninitiative und Selbstständigkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- Kooperations- und Teamfähigkeit
- Problemlösefähigkeit
- Verantwortungsfähigkeit

fixiert und reflektiert. Da wir unsere Ausbildungskultur an den Arbeitssystemen der Zukunft orientieren und die Jugendlichen ganzheitlich und entwicklungsbezogen fördern wollen, kommt dem dialogischen Lernen und dialogischen Führen eine zentrale Rolle zu. Der stetige Austausch zwischen Fachausbildern, Lehrern, Führungskräften und Auszubildenden erhält eine zentrale Funktion in der Ausbildungsgestaltung.

Pädagogisches Konzept der Berufsbildung Voith und didaktisch-methodische Gestaltung der Lernabschnitte

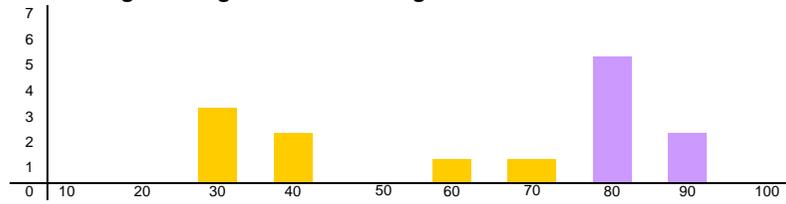


Strukturelle Situation und Missverständnisse in der Kommunikation

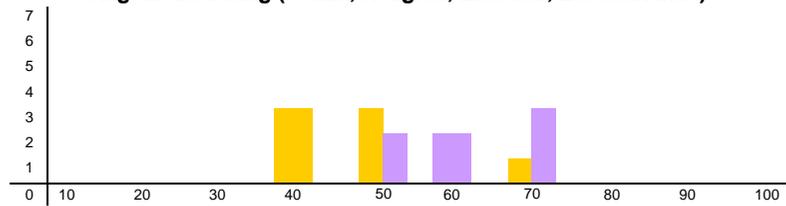


Persönlichkeit

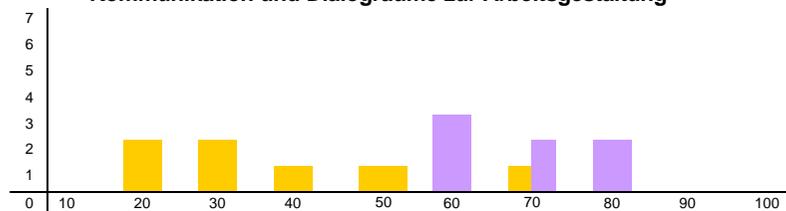
Mitgestaltung und Selbstständigkeit



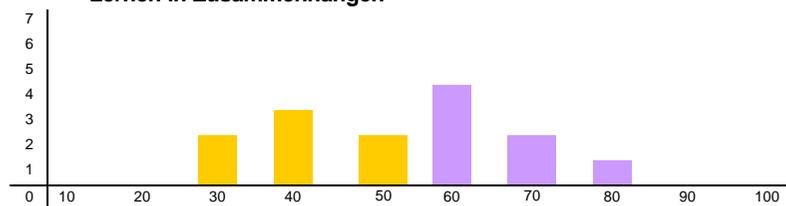
Allgemeinbildung (Politik, Religion, Literatur, Lebenskunde)



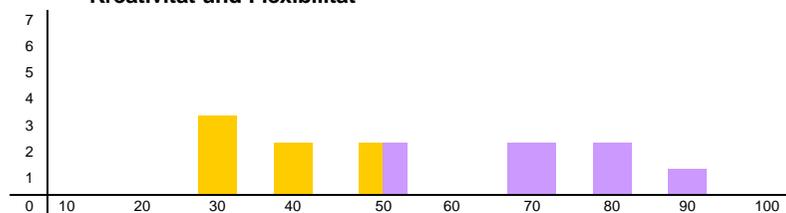
Kommunikation und Dialogräume zur Arbeitsgestaltung



Lernen in Zusammenhängen



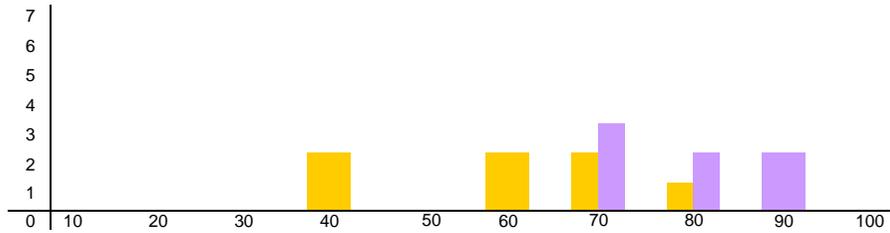
Kreativität und Flexibilität



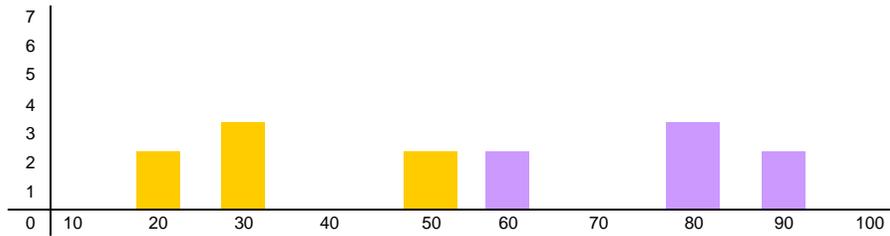
■ = vorher
■ = nachher

Methodik

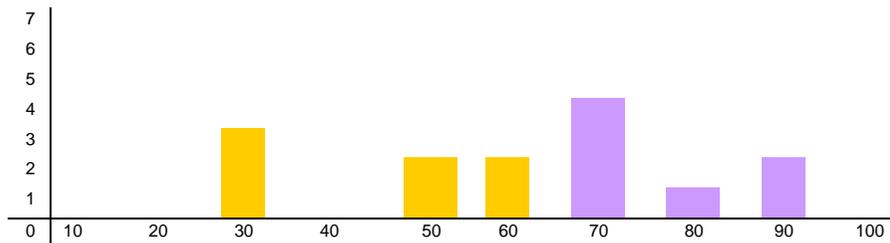
Gruppenarbeit



Projektorientierung



Visualisierung und Präsentation von Arbeitsprozessen



= vorher
 = nachher

Zielgespräche (September 2000) →

Begleiteter Entwicklungsprozeß
(während des Zeitraums fanden 11 Reflektions-
gespräche statt)

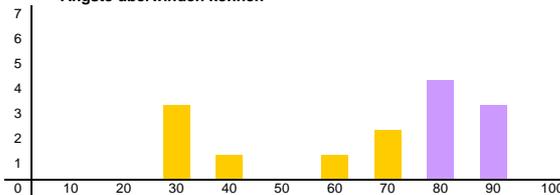
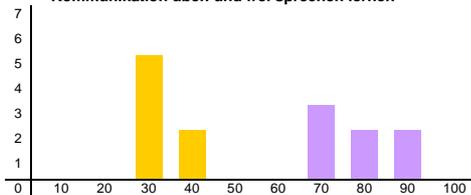
→ **Auswertung (Juli 2002)**

Wie schätzt du auf einer Skala von 0 bis 100 deine Fähigkeiten in den selbstgenannten Lernfeldern (Kategorien) ein? (September 2000)

Wie schätzt du auf einer Skala von 0 bis 100 nach dem gemeinsamen Lernprozess deine Fähigkeiten in den selbstgenannten Lernfeldern (Kategorien) ein? (Juli 2002)

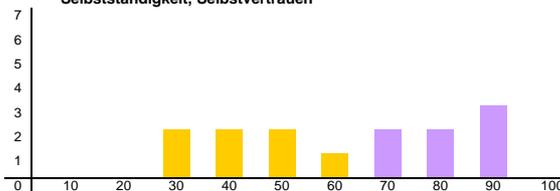
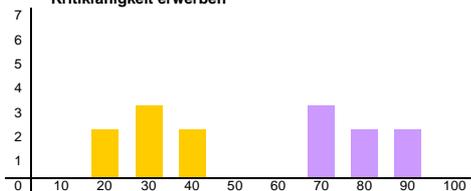
Kommunikation üben und frei sprechen lernen

Ängste überwinden können

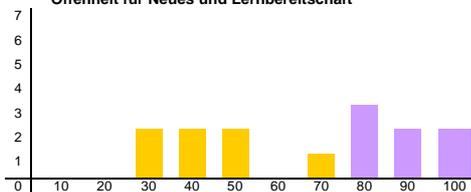


Kritikfähigkeit erwerben

Selbstständigkeit, Selbstvertrauen



Offenheit für Neues und Lernbereitschaft



■ = September 2000
■ = Juli 2002

Rolle des Fachausbilders bzw. Lernbegleiters

Zeitraum September 2000 bis Juni 2002

(Beobachtungen von 8 Fachausbildern bzw. Lernbegleitern)

Soziale Merkmale

zentraler Einfluss /
zentrale Begleitung
der Förderung

5	
4	
3	
2	
1	
0	

5	Unterstützende Führungsfähigkeit
4	Kontaktfähigkeit
3	Kritikfähigkeit, Kritischerbarkeit - Reflektionsfähigkeit
2	Kommunikation - Begegnung - Dialogfähigkeit
1	Teamfähigkeit ("Die Unterschiedlichkeit der Menschen ist von Vorteil für das Team.")
0	Engagement, Wir-Gefühl

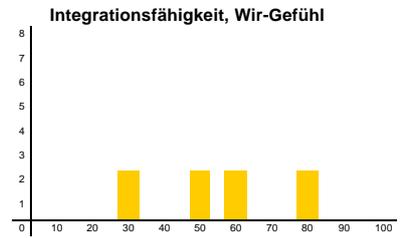
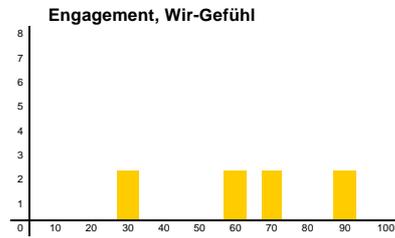
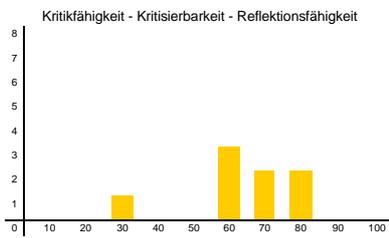
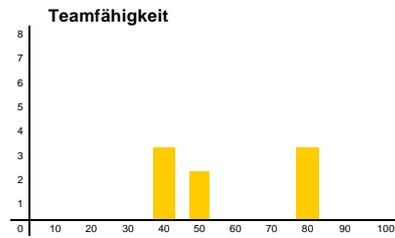
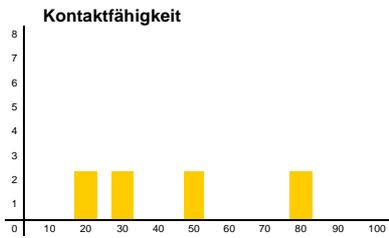
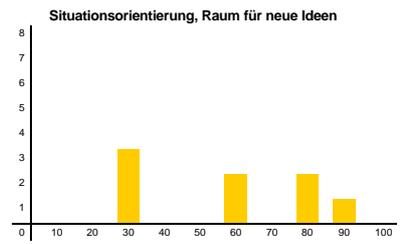
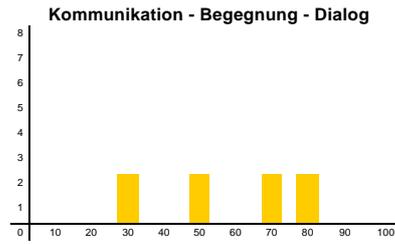
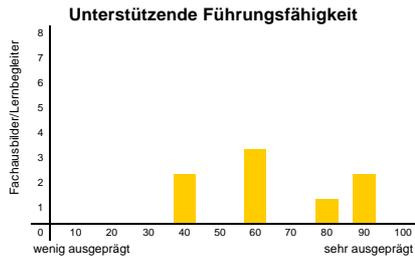
5	Situationsorientierung, Raum für neue Ideen
4	Fähigkeit zur Zusammenarbeit
3	Integrationsfähigkeit, Wir-Gefühl
2	Problemlösefähigkeit, u. a. neuartige Fragestellungen und Situationen in ihrer Bedeutung rechtzeitig erkennen
1	Sprachverhalten
0	Offenheit im Umgang mit persönlichen und fachlichen Schwierigkeiten, bzw. bei Rückmeldungen, Vertrauensfähigkeit

5	Vorbildfunktion, u. a. vorleben von Verhaltensweisen und Schlüsselqualifikationen (siehe Lernziel- und Reflektionsbogen) die von Jugendlichen erwartet werden
4	Verständnis für Jugendliche
3	Lernatmosphäre, Klima offen, vertrauensvoll, positiv
2	Freude, Spaß, Identität, Leitbild
1	
0	

- 1 - kein Einfluss / kein Fördermerkmal
- 2 - geringer Einfluss / geringes Fördermerkmal
- 3 - hatte Einfluss auf Entwicklung / Fördermerkmal
- 4 - großer Einfluss / wichtiges Fördermerkmal
- 5 - zentraler Einfluss / zentrale Begleitung der Förderung

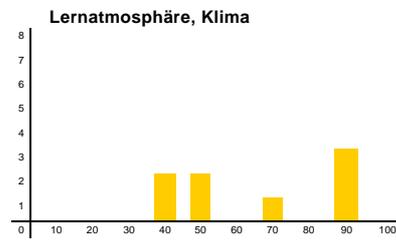
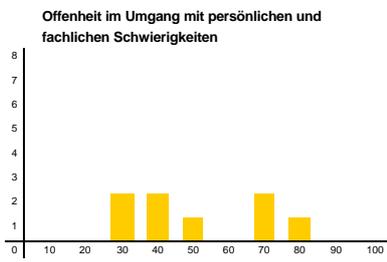
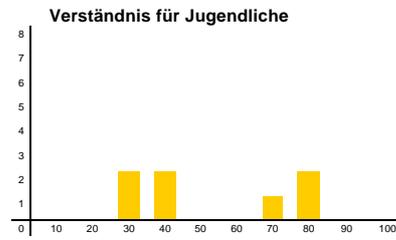
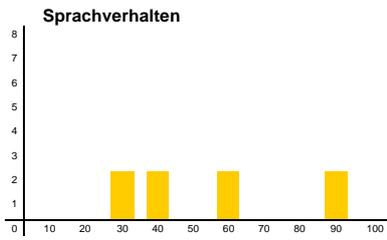
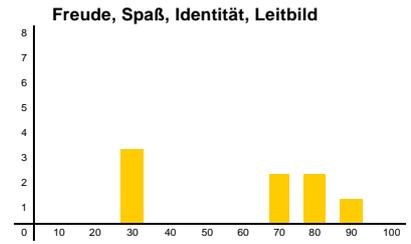
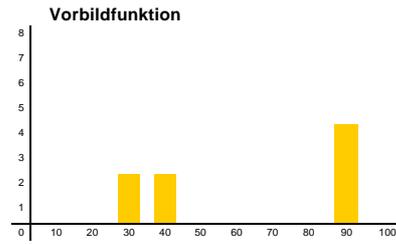
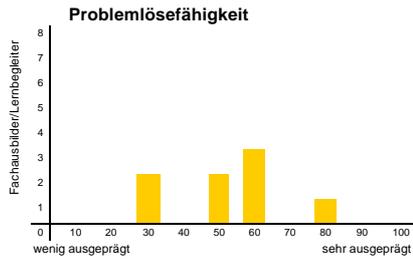
Ausprägung der Merkmale bei den Fachausbildern bzw. Lernbegleitern

Soziale Merkmale

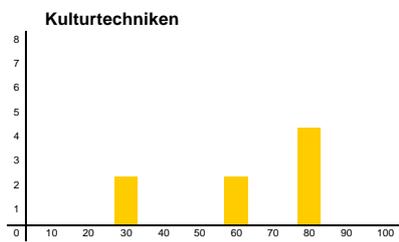
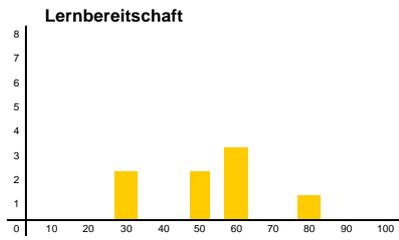
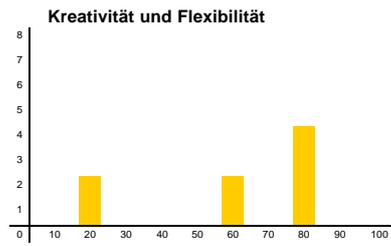
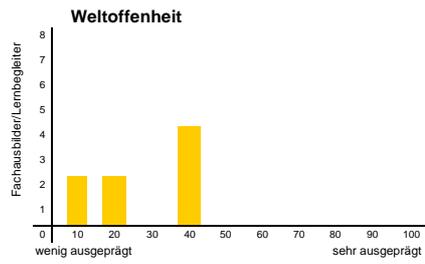


Ausprägung der Merkmale bei den Fachausbildern bzw. Lernbegleitern

Soziale Merkmale

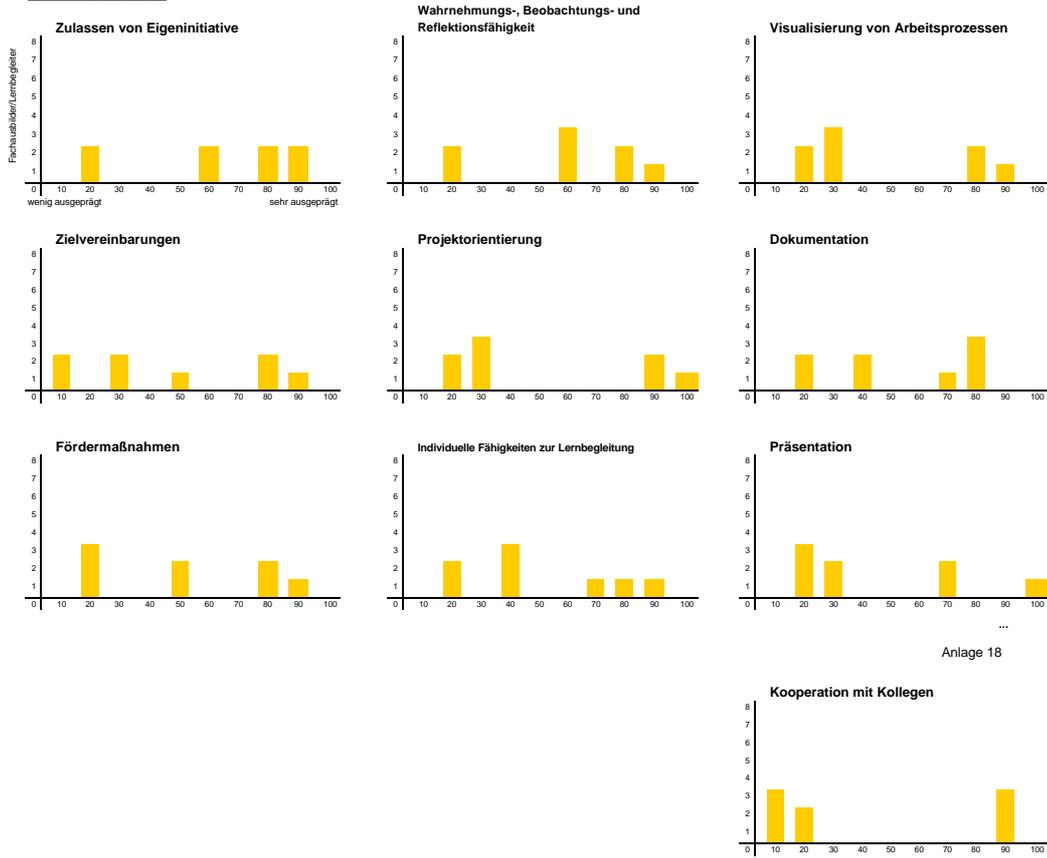


Ausprägung der Merkmale bei den Fachausbildern bzw. Lernbegleitern

Kognitive Merkmale

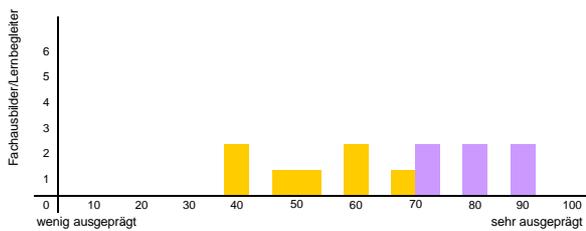
Ausprägung der Merkmale bei den Fachausbildern bzw. Lernbegleitern

Methodische Merkmale

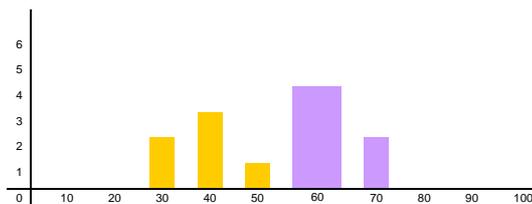


Persönlichkeit

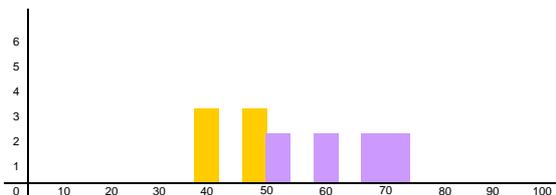
Mitgestaltung und Selbstständigkeit



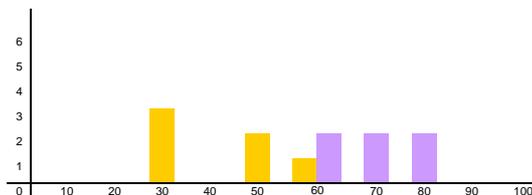
Lernen in Zusammenhang



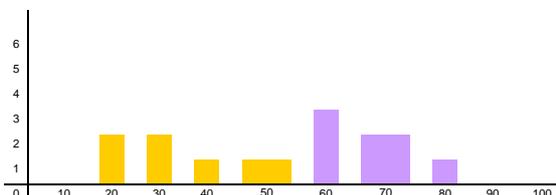
Allgemeinbildung



Kreativität und Selbstständigkeit



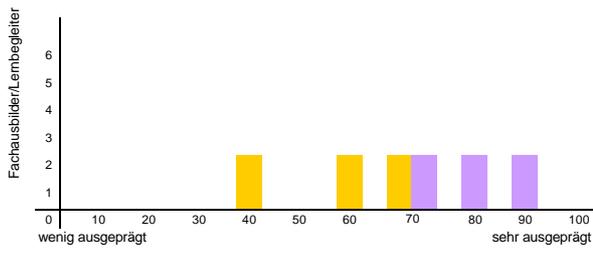
Kommunikation und Dialogräume zur Arbeitsgestaltung



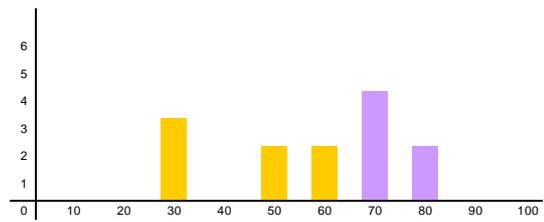
■ = vorher (September 2002)
■ = nachher (März 2004)

Methodik

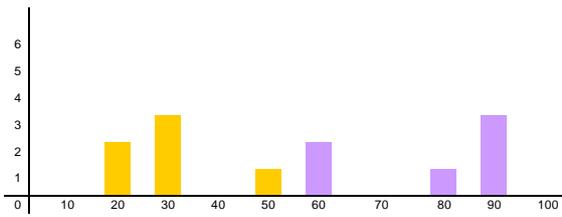
Gruppenarbeit



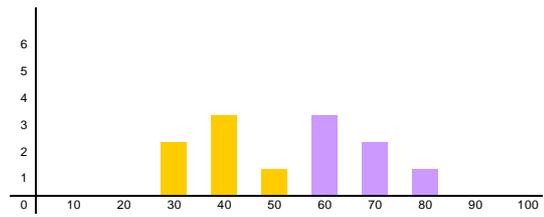
Visualisierung von Arbeitsprozessen und Präsentation



Projektorientierung

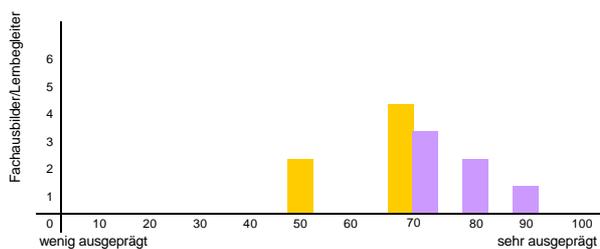


Mentorprinzip

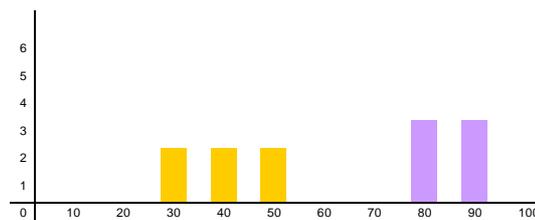


■ = vorher (September 2002)
■ = nachher (März 2004)

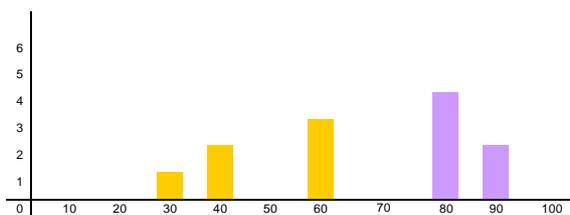
Eigene Motivation verbessern



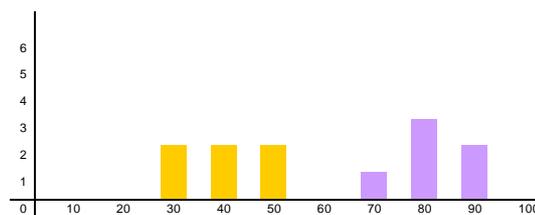
Ängste überwinden



Offenheit für Neues und Lernbereitschaft

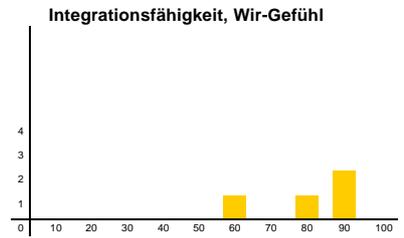
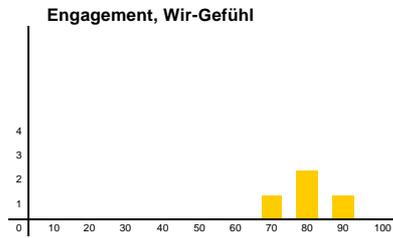
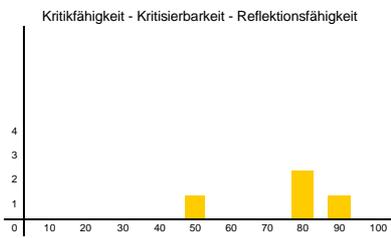
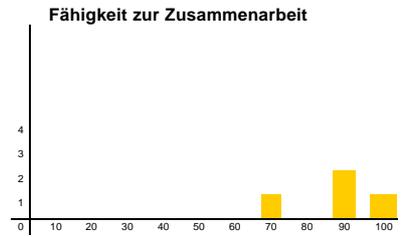
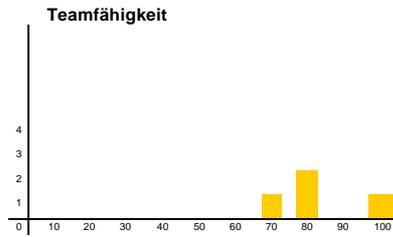
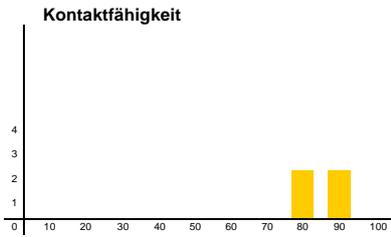
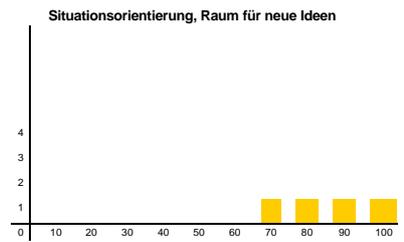
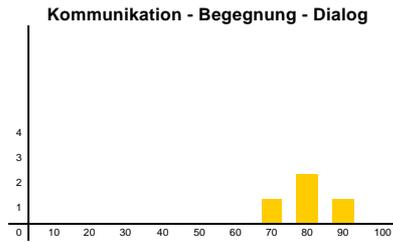
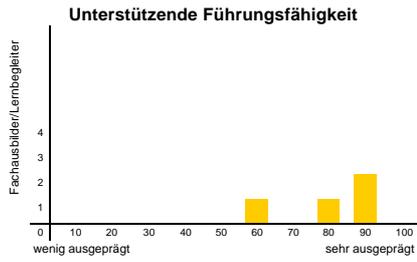


Vertrauen, um aus eigener Kraft oder mit Unterstützung Lebensaufgaben meistern zu lernen

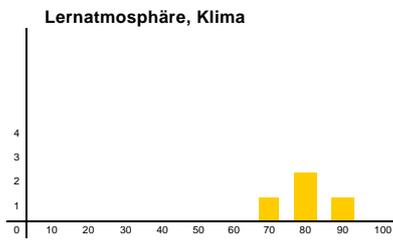
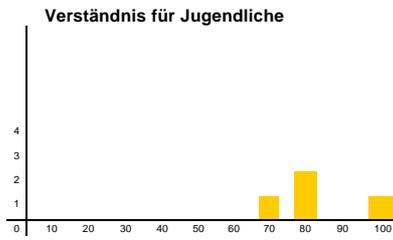
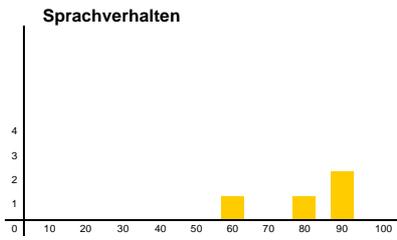
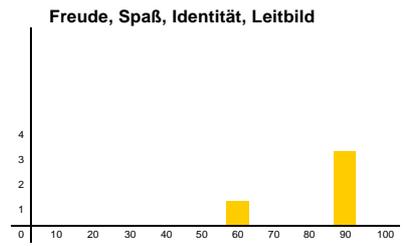
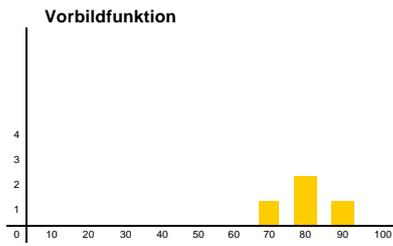
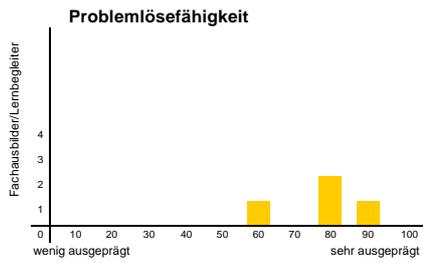


■ = vorher (September 2002)
■ = nachher (März 2004)

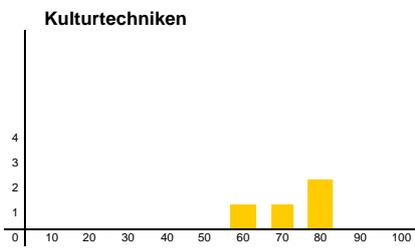
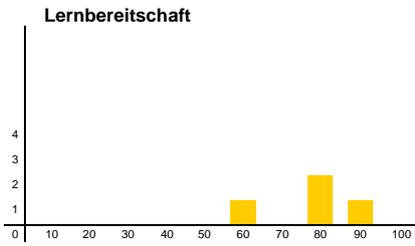
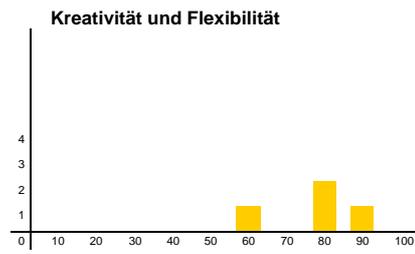
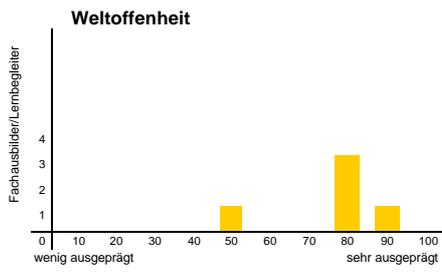
Soziale Merkmale



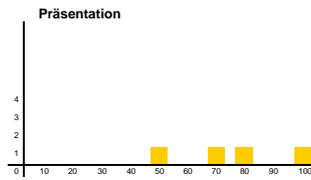
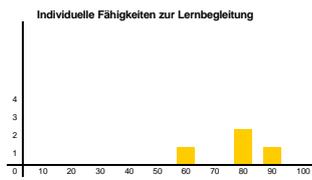
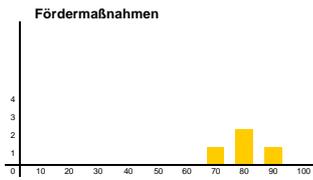
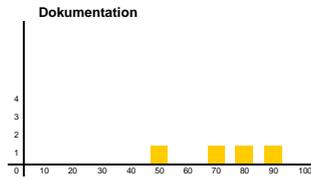
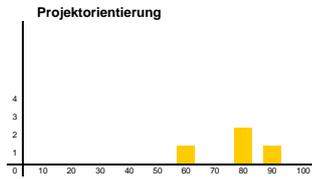
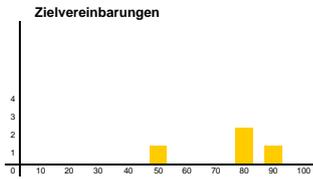
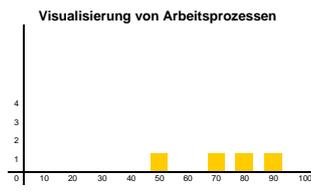
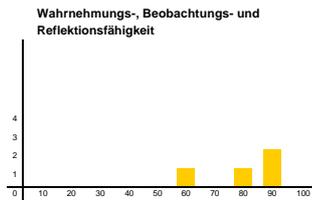
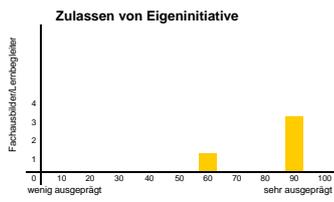
Soziale Merkmale



Kognitive Merkmale

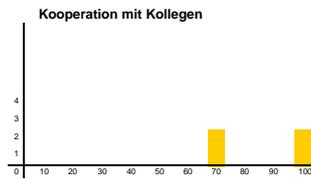


Methodische Merkmale



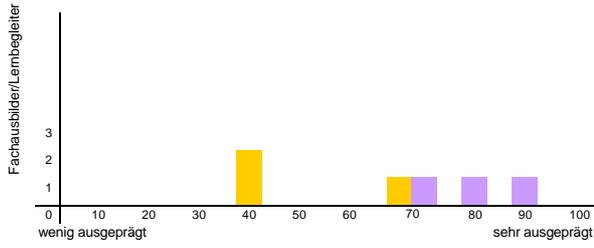
...

Anlage 25

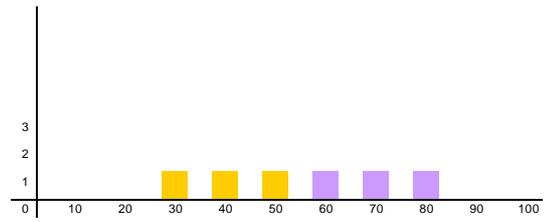


Persönlichkeit

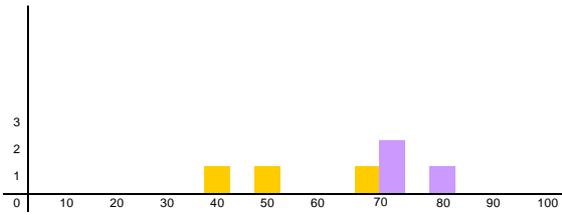
Mitgestaltung und Selbstständigkeit



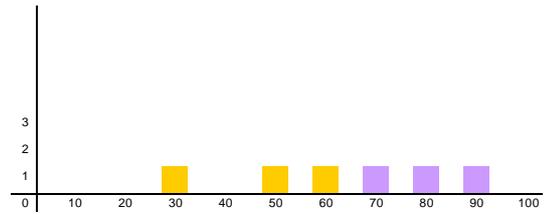
Lernen in Zusammenhang



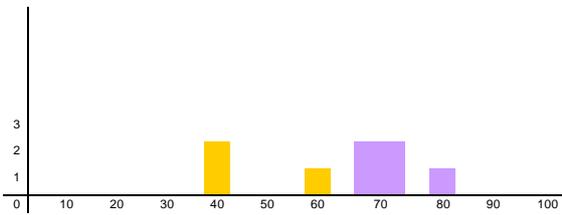
Allgemeinbildung



Kreativität und Selbstständigkeit



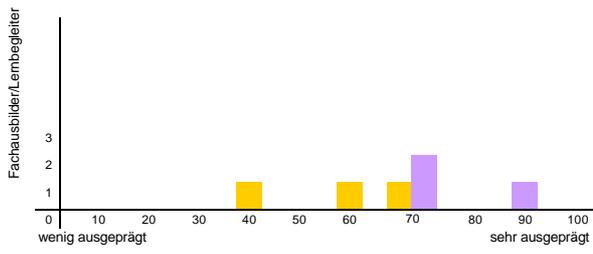
Kommunikation und Dialogräume zur Arbeitsgestaltung



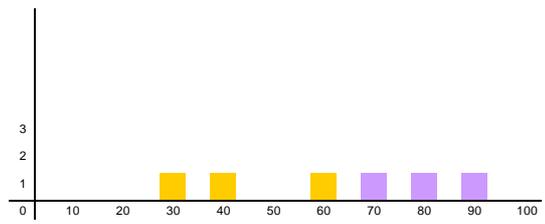
■ = vorher (September 2002)
■ = nachher (März 2004)

Methodik

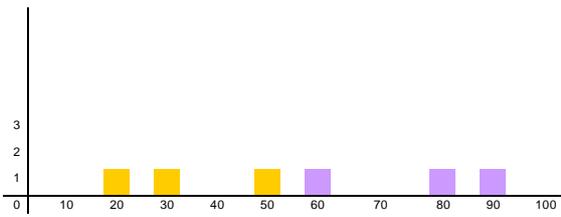
Gruppenarbeit



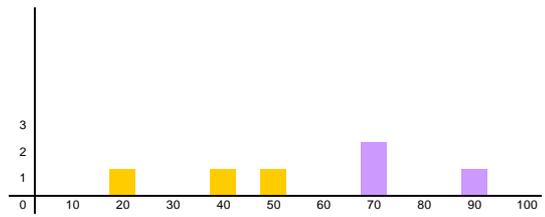
Visualisierung von Arbeitsprozessen und Präsentation



Projektorientierung

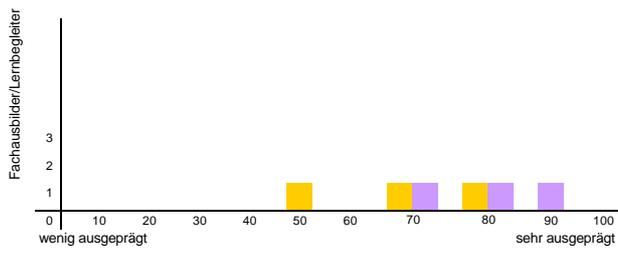


Mentorprinzip

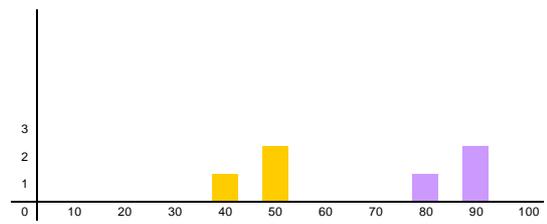


■ = vorher (September 2002)
■ = nachher (März 2004)

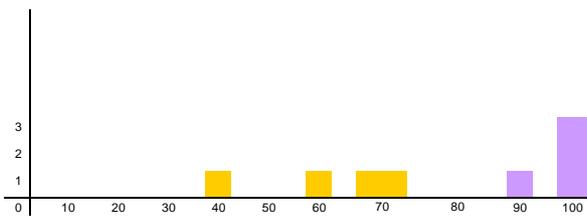
Eigene Motivation verbessern



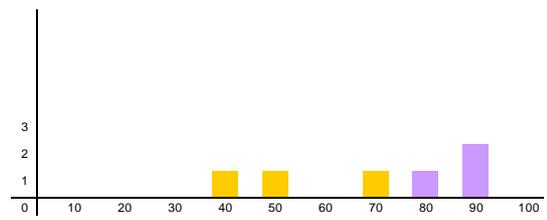
Ängste überwinden



Offenheit für Neues und Lernbereitschaft

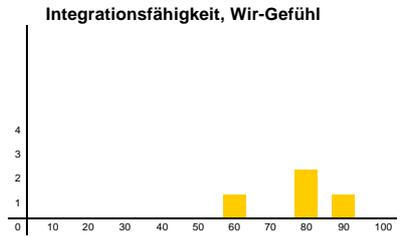
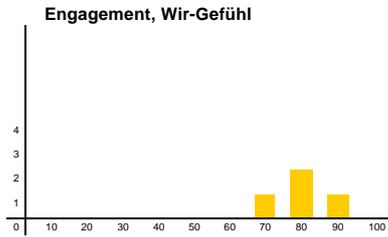
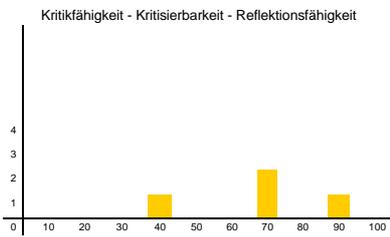
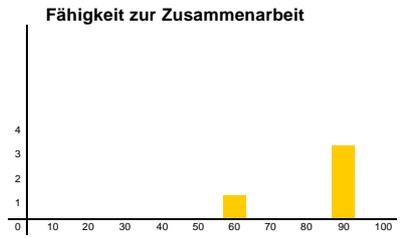
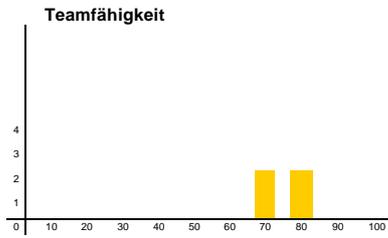
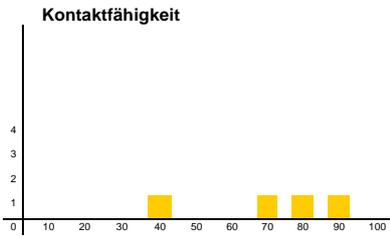
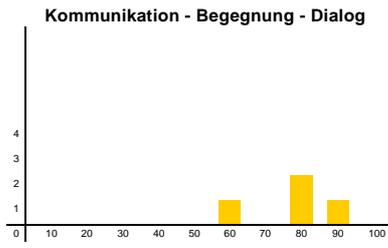
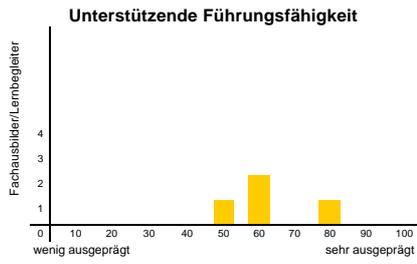


Vertrauen, um aus eigener Kraft oder mit Unterstützung Lebensaufgaben meistern zu lernen

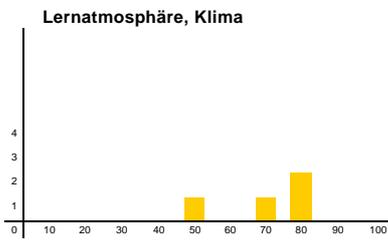
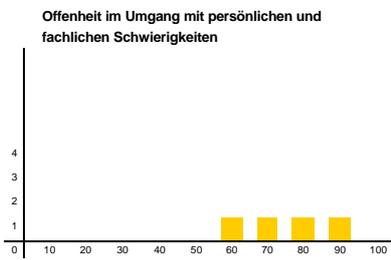
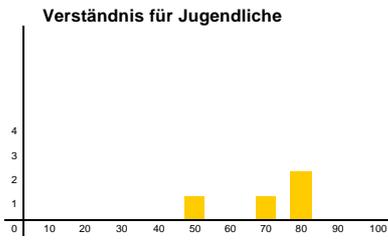
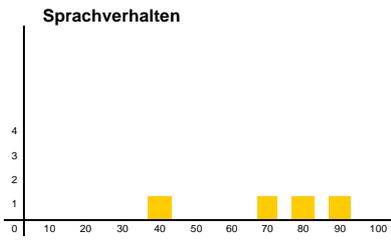
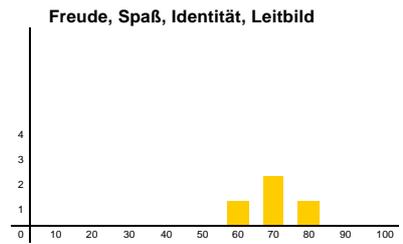
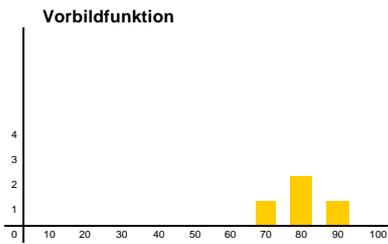
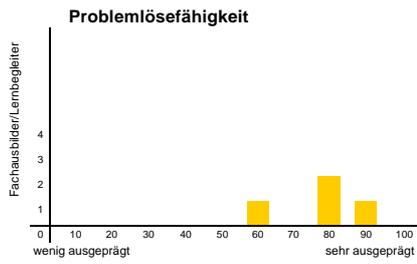


■ = vorher (September 2002)
■ = nachher (März 2004)

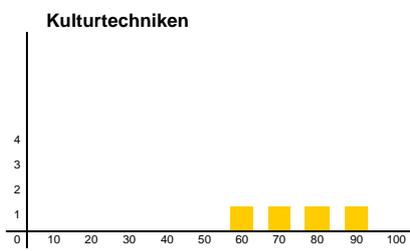
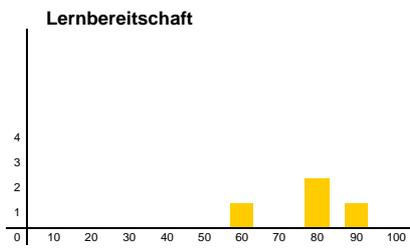
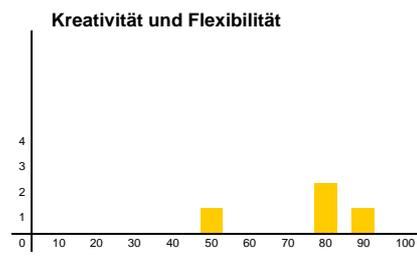
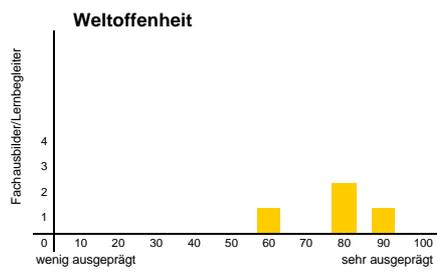
Soziale Merkmale



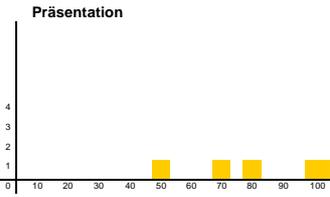
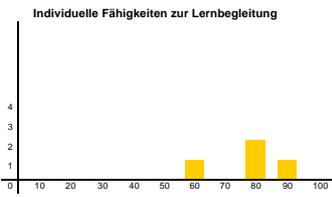
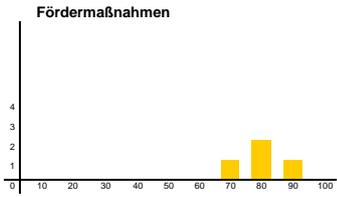
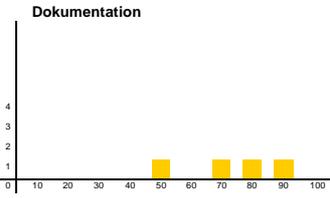
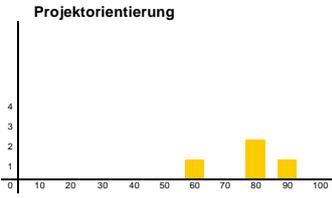
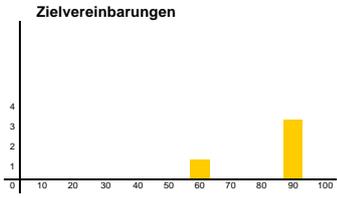
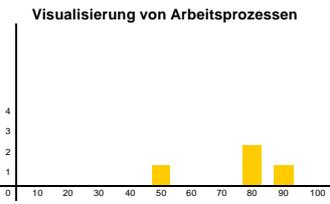
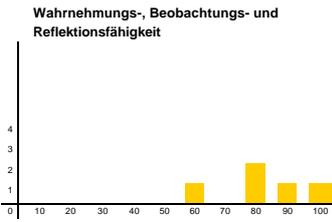
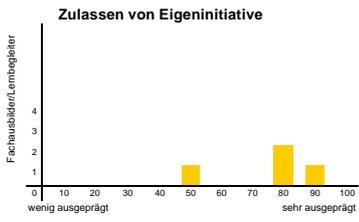
Soziale Merkmale



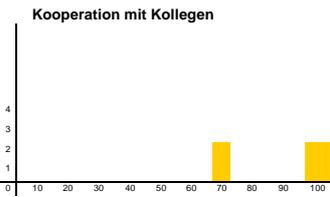
Kognitive Merkmale



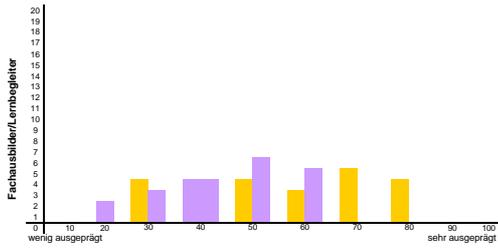
Methodische Merkmale



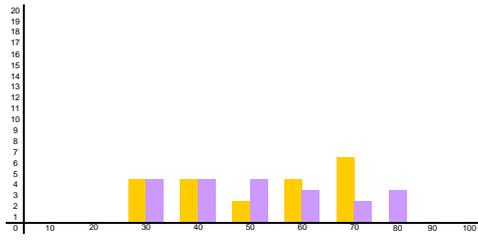
...



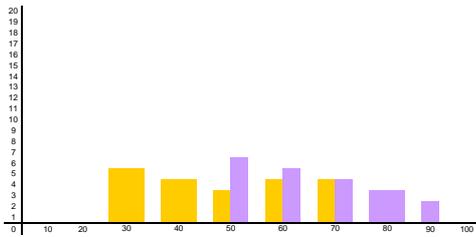
Eigene Motivation verbessern



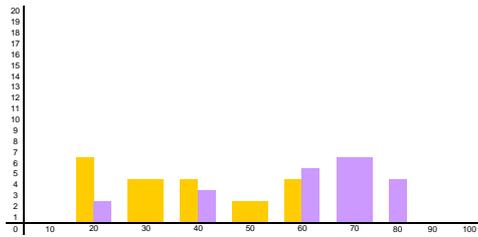
Vertrauen, um aus eigener Kraft oder mit Unterstützung Lebensaufgaben meistern zu können



Offenheit für Neues und Lernbereitschaft

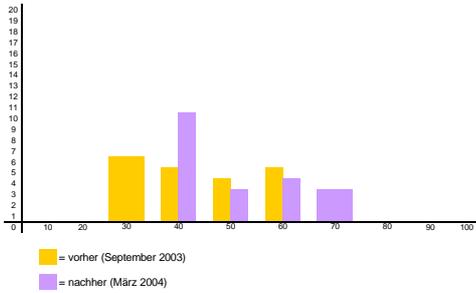


Unzufriedenheit mit der Ausbildungssituation, v. a. mit der Diskrepanz von Zielformulierungen und tatsächlichem Ausbildungsalltag



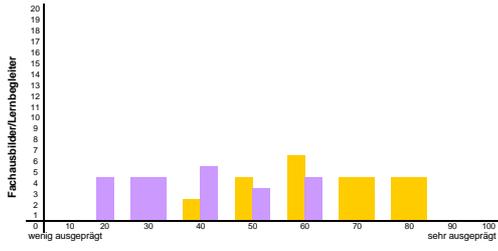
...

Ängste überwinden können

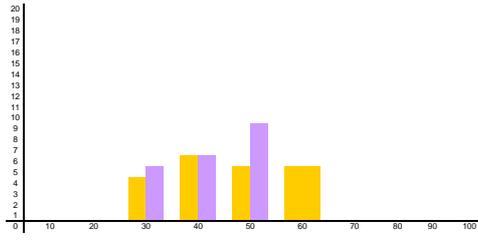


■ = vorher (September 2003)
 ■ = nachher (März 2004)

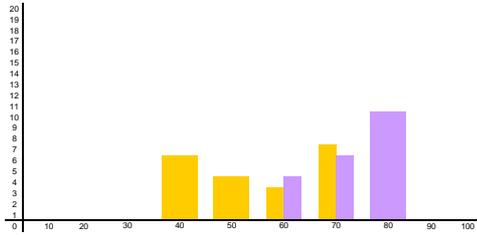
Persönlichkeit



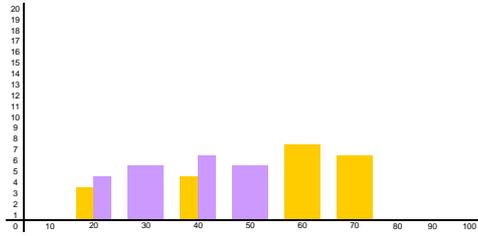
Lernen in Zusammenhängen



Allgemeinbildung

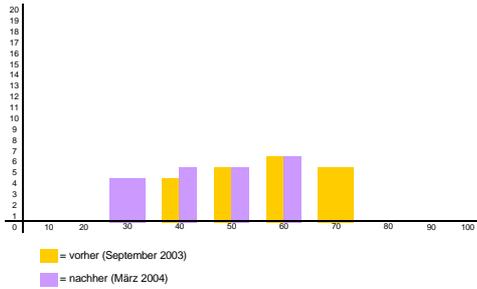


Kreativität und Flexibilität

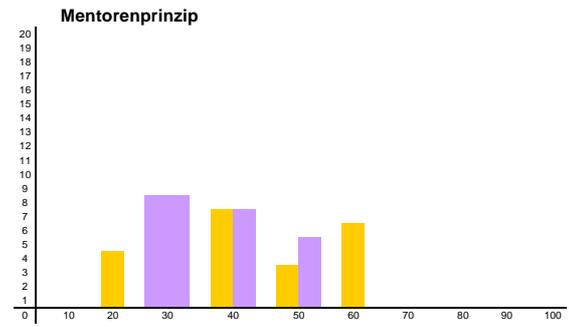
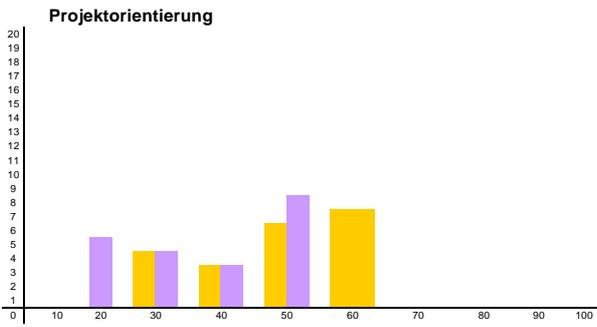
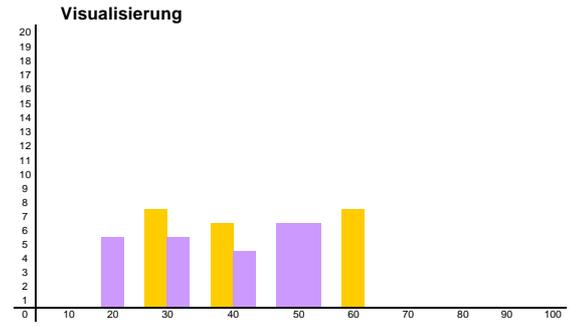
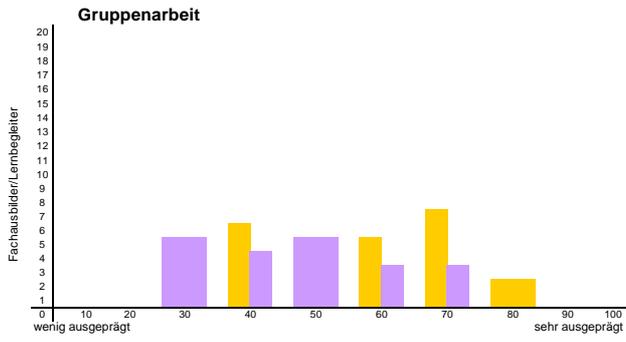


...

Kommunikation und Dialogräume zur Arbeitsgestaltung

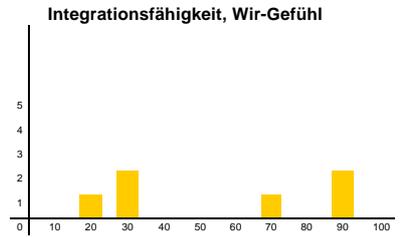
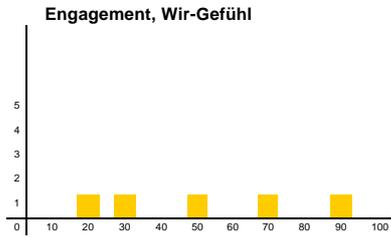
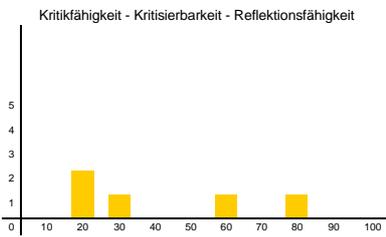
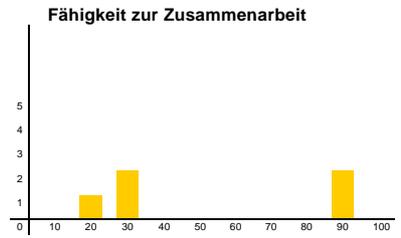
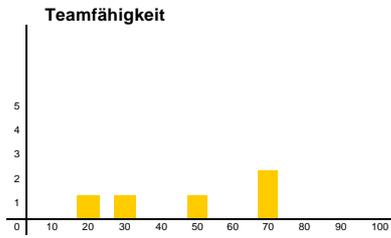
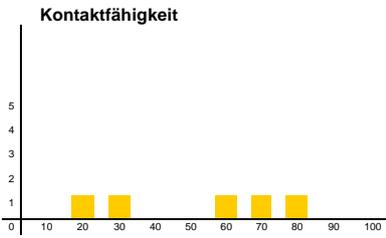
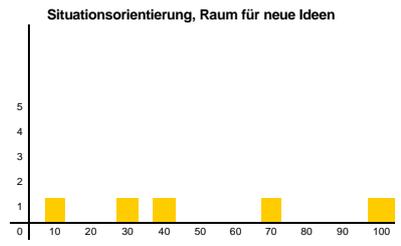
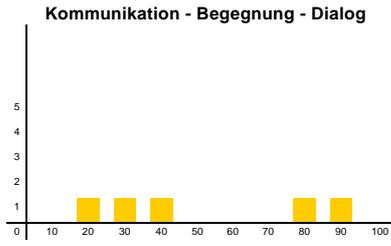
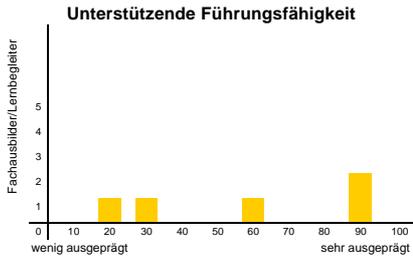


Methodik

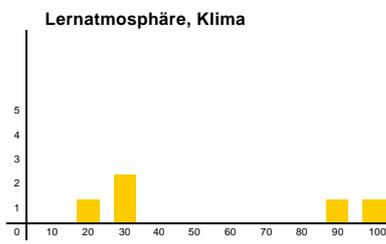
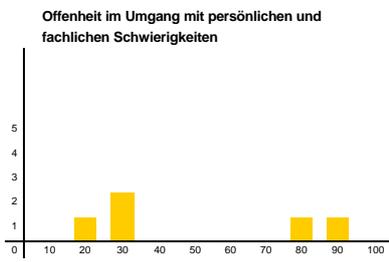
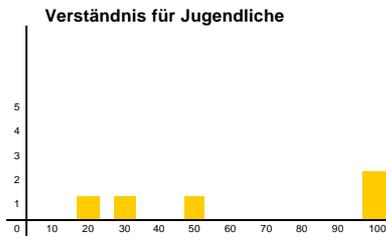
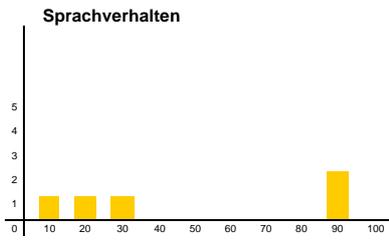
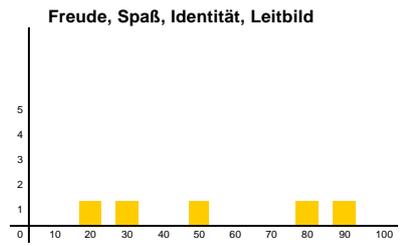
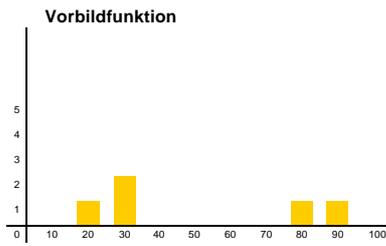
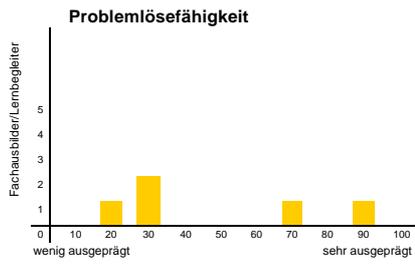


■ = vorher (September 2003)
■ = nachher (März 2004)

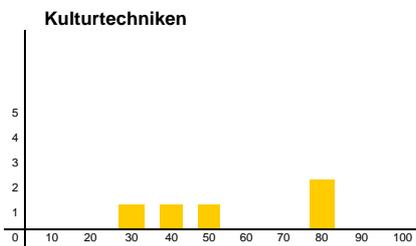
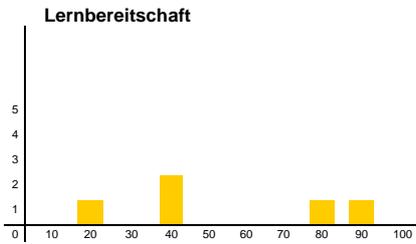
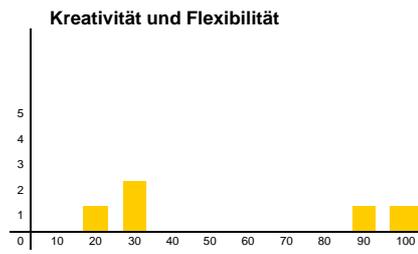
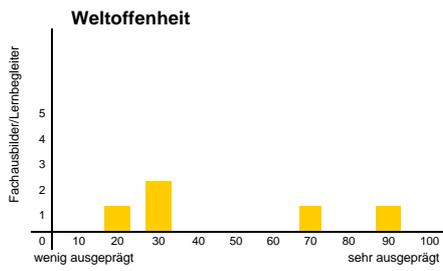
Soziale Merkmale



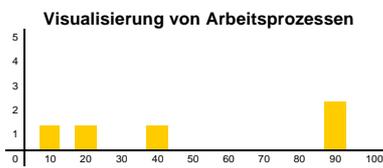
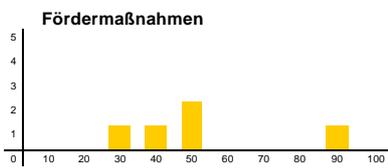
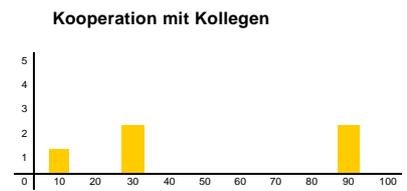
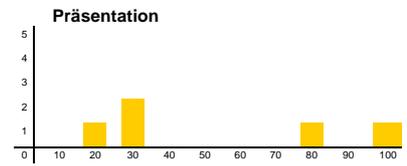
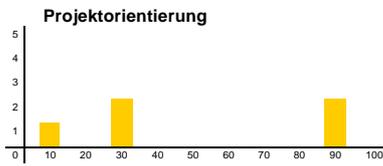
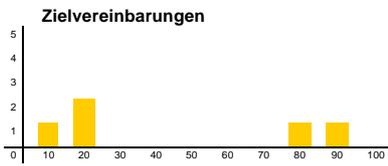
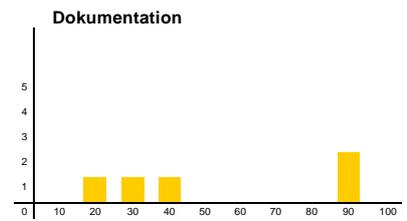
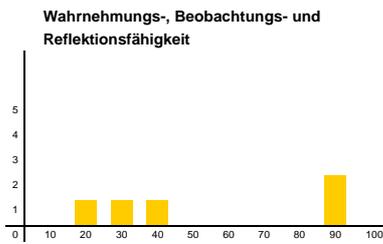
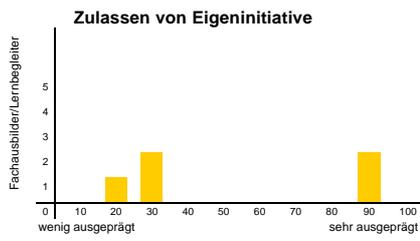
Soziale Merkmale



Kognitive Merkmale



Methodische Merkmale



Arbeitspapier zur konzeptionellen, didaktisch-methodischen und inhaltlich-thematischen Entwicklung des Voith-internen allgemeinbildenden Unterrichts Kultur- und Sozialkunde

Überarbeitete Fassung 2003/2004, (Erstfassung 2002/2003)

Durch die arbeitsmethodischen Veränderungen (Gruppen- und Projektorientierung, Teamarbeit, Selbstlernmethoden, Visualisierung von Arbeits- und Lernprozessen und Präsentation von Lernschritten) und die Anwendung des neuen Beurteilungssystems (Lernziel- und Reflektionsbogen) erhält der allgemeinbildende Unterricht, insbesondere Kultur- und Sozialkunde, ein erweitertes Aufgabenfeld.

Die gegenwärtige Herausforderung für alle Führungskräfte, Mitarbeiter und Fachausbilder der Berufsbildung Voith besteht darin, zu erkennen, „dass die Neuorientierung „ die aktive Auseinandersetzung aller erfordert. Das dialogische lässt sich nicht handstreichartig einführen. Es reicht auch nicht nur der gute Wille, sondern um die positive innere Haltung und die Akzeptanz des gemeinsamen Weges.

Diese Aufgabe erfordert einen bewussten, offenen und regelmäßigen Austausch über den Ausbildungsalltag und die Erfahrungen (u. a. Meeting am Donnerstag).

Die Grob- und Lernziele werden mit den einzelnen Ausbildungsgruppen bzw. den Teilnehmern jeweils themenorientiert besprochen. Danach werden die Feinziele gemeinsam erarbeitet und die methodische Vorgehensweise bestimmt.

Grundsätze – Leitbild – Allgemein:

- Die Arbeitssitzungen im Bereich Kultur- und Sozialkunde werden entwicklungsbezogen und am Teilnehmer orientiert gestaltet. (vgl. zum Thema der entwicklungsbezogenen Begegnung und der Rolle des Gruppenleiters (Lernbegleiters) Ausführungen auf Seite)
- Ziel ist, das Bewusstsein auf die gemeinsame Identität zu richten.
„Wir (in der Berufsbildung Voith) brauchen Menschen, die es ernst meinen mit dem was sie sagen und tun, Menschen, die mit dem Herzen bei der Sache sind.“
- Die Arbeitssitzungen sind von dem Grundsatz getragen: Wir lernen gemeinsam und individuell in und durch die menschliche Begegnung.
- Die Sitzungen werden im Dialog gestaltet, d. h. alle Beteiligten werden am Prozess aktiv beteiligt und mit dem Thema konfrontiert – nicht „nur“ informiert. (vgl. Seite 3)
- Die Teilnehmer (Auszubildenden) üben sich im Verständnis in eine lernende Gemeinschaft eingebunden zu sein.
- Der Führungsstil ist offen gestaltet – d. h. ein direktes offenes Gespräch ist Methode. (vgl. Zwiegespräch – Sokrates) Regelmechanismen sollen die Ausnahme sein, vgl. die Grundsätze des Lernziel- und Reflektionsbogens).
- Jeder Teilnehmer bringt seine Fähigkeiten in den Lern- und Arbeitsprozess ein (Eigenaktivität).
- Wir sind eine aktive Gemeinschaft, die Zukunft durch aufbauende Taten gestaltet.
- Wir sehen die Welt als nichts Festes und Fertiges – wir gestalten die werdende Welt mit. Wir arbeiten in der Gruppe daran, über unseren eigenen Willen zu verfügen, um handelnd in die Welt einzugreifen.
- Soziale Wahrnehmung schafft Soziale Wirklichkeit, d. h. ein produktives, aktives Kommunikationsklima setzt voraus, dass wir den Kollegen, Auszubildenden, usw. in seinen Möglichkeiten und Fähigkeiten sehen und wahrnehmen und nicht in seinen Schwächen.

- Wir bilden gemeinsam Basisfähigkeiten aus (vgl. im Lernziel- und Reflektionsbogen Schlüsselqualifikationen), die heutige Berufsanforderungen in den Fachqualifikationen mehr denn je ergänzen.
- Die Arbeitssitzungen fördern bei den Teilnehmern die Ausbildung einer eigenen Urteilskraft. Übergeordnet entsteht durch Eigenarbeit ein eigenständiges Weltbild – Toleranz, nicht Schwarz-Weiss-Denken.
- Regler Gedankenaustausch, gemeinsame Planungen und kooperatives und gegenseitig ergänzendes Tun zwischen Kultur- und Sozialkunde, dem künstlerischen Unterricht und der Fachausbildung ist Grundsatz.

Grundsätze – Leitlinien – Unterrichtsspezifisch

Jeder Mensch ...

... ist Mitgestalter und Handelnder in seiner sozialen Umwelt.

„Die Würde des Menschen ist unantastbar“. Lang war der Weg des Menschen von einem Natur- zu einem Kulturwesen.

Bezeichnend für seine soziale Existenz ist, dass er immer auf seine Mitmenschen angewiesen ist. So erwartet er Verständnis, Schutz, Hilfe. In unserer Zeit besitzt er unveräußerliche Menschenrechte, die es zu achten und zu schützen gilt.

Er ist aufgerufen, die Ideale der Freiheit, Gleichheit und der Brüderlichkeit im gesamten sozialen Leben zu verwirklichen.

Große Herausforderungen in der Politik, Weltwirtschaft, bei den Völkern und Staaten stehen vor den Menschen im dritten Jahrtausend. Es gilt, die Menschen zu befähigen, diese anzunehmen.

... ist mitverantwortlich an der Gestaltung der Zukunft.

„Wenn wir heute über die Gegenwart und ihre Probleme sprechen, dann geht es damit zugleich auch um Fragen an die Zukunft.“

Ohne nähere Kenntnisse über das Leben der Menschen in alten Zeiten, damit über die Bewusstseinsentwicklung, bleibt uns vieles heute verborgen. Vor allem in der Neuzeit haben sich die gegenwärtigen sozialen, technischen und wirtschaftlichen Strukturen und Entwicklungen herausgebildet.

So wie ein Mensch sich über lange Jahre seines Lebens hinweg entwickeln muss, so finden wir dies auch in der Menschheit. Der Mensch ist aber nicht nur als ein biologisches Wesen zu verstehen, er ist zugleich Träger eines Geist- und Seelenwesens, das ihn zur Würde, Verantwortung, Freiheit und Vernunft befähigt. Diesen Urquell menschlichen Seins gilt es zu entwickeln, um daraus soziale Handlungsfähigkeit zu entwickeln.

... ist Mittragender und Betroffener an unserer natürlichen Umwelt.

„Die Erde ist das, was der Mensch aus ihr macht.“

Ohne ein Verständnis des Schöpfungsgeschehens und den Lebensbedingungen der Erde, damit der natürlichen Lebensgrundlagen von Erde, Natur und Kosmos, sind die Überlebenschancen für die Menschheit in der Zukunft gering. Die Natur ist ein wunderbarer, einzigartiger, lebendiger Organismus. Dies gilt es zu erkennen und es ist notwendig, wieder die natürlichen Lebenszusammenhänge zu finden, soll die Umwelt nicht an dem zunehmenden Egoismus des Menschen, der sich ohne Rücksicht auf diese weiter verstärkt, scheitern.

...

Lernziel- und Reflektionsbogen und arbeitsmethodische Entwicklung

Grundsatz dialogische Führung

Es sollen im Ausbildungsalltag (Übungsfeld Allgemeinbildung) individuell gestaltete Sozialprozesse die festen Strukturen ersetzen (u. a. wird der Lehrer zum Moderator und Lernbegleiter, der Fachausbilder zum Lernberater und Coach).

Bei jedem Lern- und Handlungsschritt ist der Blick neben den jeweils gemachten Erfahrungen auch auf den Gesamtzusammenhang zu richten, (dazu gehört auch die gegenseitige soziale und inhaltliche Wahrnehmung der Bereiche Fachpraxis und allgemeinbildender Unterricht).

Methodisch bauen wir auf die individuelle Fähigkeiten und Kräfte des Dialogs, der einer ständigen Schulung (u. a. durch Zielgespräche, Reflektionsgespräche, Meetings der Fachausbilder) bedarf. Die Erfahrung zeigte, dass sich Diskussionen ihrer Natur nach als wenig innovativ erwiesen. Es kam meistens das Negative zur Sprache und im Ergebnis war oftmals recht klar, was nicht geht.

Um neue Ideen umzusetzen, werden wir die Methode der Diskussion in der Regel ergänzen durch andere Gesprächsformen, u. a. durch Brainstorming, einer Art „geistiger Lockerungsübung“, um die Gedanken der Teilnehmer sprudeln zu lassen.

Im Dialog wird

- das Fruchtbare aufgegriffen, nicht „das Falsche“,
- es wird überzeugt, nicht überredet,
- es wird ein gemeinsamer Blick gesucht, statt Widerstreit,
- es wird das „fremde“ Wollen verstanden und nicht eigener Wille durchgesetzt,
- Ideen werden gemeinsam weiterentwickelt.

Voraussetzung ist, dass wir alle (Lehrer, Fachausbilder, Auszubildende, Führungskräfte) die Herausforderung der Entwicklung der Berufsbildung innerlich mitgehen und sie tragen – es muss das eigene Anliegen werden (es müssen die positiven Auswirkungen sprudeln und nicht das Negative herausgepickt werden).

Haltung und Lernprozess

- Gemeinsam den Zusammenhang mit der Wirklichkeit herstellen,
- den anderen Menschen im Verstehen und Mitteilen erreichen wollen,
- die gemeinsame Sache vorwärts bringen wollen,
- sich auch Ungewohntem im Sinne der Sache öffnen.

Ziele (Methode)

Ziel des dialogischen Handelns ist aktives Zuhören und „positives“ Denken:

Wir müssen lernen alle Begegnungen als Kommunikation zu betrachten. Es geht bei dem Wort „Dialog“ dann um Kommunikationsstrategien. „Wahr“ ist bei der Kommunikation nicht, was ich sage und meine, sondern das, was davon beim anderen ankommt und wie er es auffasst.“ Zudem muss uns bewusst sein, dass „die Mitteilungen eines Menschen auch versteckte Bedürfnisse, verschlüsselte Gefühlsregungen, unterschwellige Werthaltungen und Appelle enthalten.“ Solche in sprachlichen Mitteilungen mitschwingende Botschaften wahrzunehmen und dem Gesprächspartner zurückzuspiegeln, nennt man „aktives Zuhören“.

„Reframing“ ist ein Schlüsselbegriff, um dialogisch zu handeln. Es geht darum, ein Gefühl, ein Verhalten, einen Umstand oder ein Geschehen, das ein anderer beklagt, positiv umzudeuten, d.h. einen Wechsel im Erleben zu bewirken. (Bsp.: ich kann mich über Kritik ärgern und sagen: „Meine Arbeit wird ständig kritisiert“, oder eine positive Haltung einnehmen und sagen: „Jemand beachtet mich und mag mich.“

Eine weitere Grundbedingung für dialogisches Handeln ist der Aufbau einer emotionalen Ebene neben der „Sachebene“, z.B. so sprechen, dass der andere sich in seiner Persönlichkeit ernst genommen fühlt. Zum besseren Verständnis nenne ich die römischen (bzw. lateinischen) Begriffe für Gegner: sie lauten *adversarius* und *inimicus*. Die Erfahrung zeigt, dass aus einem *adversarius* schnell ein *inimicus* wird, oder dass man scheinbar objektiv über Sachfragen streitet, während der eigentliche Dissens im Persönlichen liegt.

Das wirklich Dialogische geht über diese Unterscheidungen noch hinaus: es trennt nicht zwischen Person und Sache, sondern ich schätze den anderen Menschen als „Freund“ (*amicus*), auch dann, wenn er anders handelt als ich.

Dazu kommen noch die Grundbedingungen der Emotionalen Intelligenz und der Motivation: Um mit der engagierten und selbstverantwortlichen Mitwirkung des/der anderen rechnen zu können, muss ich ihn mitdenken lassen. Dabei meine ich nicht mit Hilfe von Motivationstricks Kollegen und Auszubildende aus der Lethargie zu reißen. Die Teilnehmer sollen sich für die dargebotene Sache als solche interessieren (z. B. die Bedeutung des Lernziel- und Reflektionsbogens für die eigene berufliche Zukunft, die Gemeinschaft der Berufsbildung Voith, usw.) Der Schlüssel heißt „Einsicht“.

Gerade in der beruflichen Ausbildung höre ich immer wieder den Ruf nach einem vernünftigen Zwang und der Kontrolle gegenüber den Auszubildenden als Voraussetzung, damit sie etwas leisten können. Doch sei die Gegenfrage erlaubt: Haben es diese Fachausbilder schon einmal mit der dialogischen Führung versucht?

Entwicklungsbezogene Begegnung

Außerhalb des pädagogischen Raumes ist eine „Autorität“, ein Mensch, dem vertraut wird, weil er sich ein entsprechendes Ansehen erworben hat. Der Auszubildende bringt der Autorität das Vertrauen auf anderer Basis entgegen als Erwachsene etwa dem Wissenschaftler. Diese Vertrauensbasis gilt es zu verstehen. Sie gilt als eine Grundlage für die Begegnung im allgemeinbildenden Unterricht.

Auctoritas oder eben Autorität (abgeleitet von dem römischen Kaiser Augustus), unterscheidet in seinem Vermächtnis (dem *monumentum Ancyranum*) zwei Formen der Herrschaft: Auctoritas und Potestas. Auctoritas meint ein Verhältnis, das von dem Beteiligten (meintlich „Untergebenen“) freiwillig anerkannt wird; er empfindet es. Der Lehrer und Lernbegleiter kann Autorität dieser Form nicht erzwingen!

Ich nutze meine Erfahrungen in der Berufsbildung und lebe im Vertrauen, dass ein gesunder Jugendlicher ein starkes, elementares Sehnen nach einer Führung hat! Der Jugendliche hat das Verlangen „zu einem Erwachsenen (Lernbegleiter, Fachausbilder) aufzuschauen“.

Wir Erwachsenen werden uns in dem Maße dieses Aufschauens würdig zeigen, als wir selbst in einer ständigen Entwicklung und persönlichen Schulung begriffen sind. Unaufhaltsames Suchen und Lernen wollen des Erwachsenen gehören zu den wirksamsten Arbeitsgrundlagen in einem Unterricht (Entschuldigung ... einer Lernbegegnung), der auf Dialog angelegt ist. Die Grundlage ist, dass wir alle Teilnehmer wahrnehmen, verstehen, achten und als Mensch ernst nehmen.

Die Auszubildenden sollen lernen

Methodisches gestalten

- verschiedene Arbeitsformen üben und gezielt Medien einsetzen,
- ein vielseitiges Repertoire an kreativen Möglichkeiten nutzen können,
- Teams und Arbeitsgruppen moderieren können,
- Inhalte präsentieren können,
- Ergebnisse auswerten können,
- Selbsteinschätzung üben können.

...

Kommunikationsfähigkeit verbessern

- innere Ruhe bewahren können,
- aktiv zuhören können,
- sich eindeutig und kraftvoll ausdrücken können,
- Kommunikationsregeln verinnerlichen
- soziale Wahrnehmung als Grundlage von Aktivitäten und Handlungen erleben
- bewusste Reflektionen aushalten.

Motivation steigern

- eigene Ziele formulieren und setzen können,
- Gruppenziele formulieren,
- in der Umsetzung die Energiepotentiale aktivieren.

Dialogfähigkeit

- die Kunst der Zusammenarbeit üben,
- Kooperations- und Kommunikationstechniken kennen lernen und üben,
- Gestaltung von Sozialprozessen reflektieren,
- Methoden üben: Brainstorming, Bewusstseinsprozesse wecken, aktives Zuhören lernen,
- Reframing üben,
- Emotionale Intelligenz entwickeln,
- das eigene Leben selbst gestalten wollen,

Basiskenntnisse

- Gruppenarbeit,
- Projektorientierung,
- Teamorientierung,
- Visualisierung von Arbeitsprozessen
- Präsentationen
(Die Inhalte werden mittels der beim Punkt Basisfähigkeiten genannten Methoden erarbeitet.)

Rhythmischer Aufbau der Lernphasen:

- Gegenseitige Wahrnehmung (die Teilnehmer sitzen nicht hinter Tischen, sondern frei im Kreis. Es findet ein Rückblick mit Möglichkeit für Ergänzungen und Fragen statt.
- Künstlerischer Teil in Form von Gedichten, Geschichten, Sprechübungen.
- Benennung des Tagesthemas – Zielformulierungen und methodische Absprachen.
- Arbeitsphase mit abschließendem Feed Back.
- Lerntagebuch, Protokoll, Hefteintrag.
- Schlusskreis, Ausblick auf den Tag, Einordnung des Themas in den Gesamtalltag und das Ausbildungsgeschehen.
- Wöchentlich werden die Grundregeln der Berufsbildung reflektiert, wöchentlich werden die Leitlinien der Berufsbildung besprochen.
- Regelmäßig wird von einzelner Teilnehmern über den Verlauf und den Inhalt einzelner Sitzungen informiert.

- Jeweils zum Jahresende eines Ausbildungsjahres wird eine Präsentationsveranstaltung mit ausgewählten „Jahresarbeiten“ einzelner Teilnehmer/bzw. Gruppen vorbereitet und durchgeführt.
- Jeder Auszubildende wird während der Zeit der Grund- und Fachbildung zwei eigenständig ausgearbeitete Referate aus folgenden Themenbereichen vorstellen:
 - aktuelles aus dem Werkstattalltag der Berufsbildung Voith,
 - aktuelle Zeitbetrachtung (u. a. politisches Thema, jugendspezifisches Thema)
 - ein individuelles freizeitspezifisches Thema
- Während der Sitzungen finden regelmäßig künstlerische- und sprachgestalterische Übungen statt.
- Die Themen werden gemeinsam in der Gruppe erarbeitet – dialogisches Prinzip.
Der Lehrer ist Lernbegleiter und Berater und für den Verlauf der Arbeitsphasen verantwortlich.
- Es werden Übungen zu den im Lernziel- und Reflektionsbogen genannten Schlüsselqualifikationen durchgeführt:
 - Methodik,
 - Eigeninitiative,
 - Selbstständigkeit,
 - Kooperations- und Teamfähigkeit,
 - Problemlösefähigkeit,
 - Verantwortungsfähigkeit.

Themen

> „Die Bewusstseinsentwicklung der Menschheit“

Ausgehend von den ersten Menschheitskulturen werden soziokulturelle Kenntnisse und Einsichten in die Bewusstseinsentwicklung der Menschheit vermittelt.

> Vom Willen zur Freiheit

In jedem Menschen ist die Möglichkeit zur Freiheit veranlagt – wie ist der Wille – diese Möglichkeit zur Freiheit zu verwirklichen, bzw. zu wecken? Es geht um die Suche nach einem Weg ins Leben ...

Besprochen werden existentielle Fragen, die aus den konkreten Lebenssituationen der Teilnehmer gegriffen werden. Dadurch soll die Offenheit für individuelle Lebensentwürfe erwachen ...

> Geistige Wege – Religionsstifter und ausgelöste Veränderungen in der Welt (Buddha, Moses, Jesus, Mohammed).

Buddhismus – Judentum – Christentum – Islam eigene Biographie, eigene Lebenswelt, individuelle Sozialisation.

> Politische Geographie

Die Menschheit rückt zusammen – Globalisierung heißt ein Schlagwort im 3. Jahrtausend. Weltweit entsteht eine Verantwortungs- und Schicksalsgemeinschaft der Völker und Staaten. Ziel ist, gemeinsam aus der Gegenwartsbetrachtung Strukturen und Entwicklungen aufzuzeigen und zu erarbeiten, die zukunftsbestimmend sind bzw. werden.

Der Zusammenbruch des Kommunismus, das „Zusammenwachsen Europas“, der Mauerfall und die Vereinigung der beiden deutschen Staaten usw. fordern alle verantwortlich handelnden Menschen heraus. Die aus diesen Entwicklungen entstehenden Fragen sollen näher betrachtet werden und ein persönlicher Bezug entstehen.

Voraussetzung dazu ist das Kennen lernen von geographischen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Bedingungen einzelner Länder. Dazu gehört auch die Betrachtung der Stellung Voiths in der Weltwirtschaft.

> **„Ökologie – Mensch und Natur“**

Die elementaren Lebensgrundlagen des Menschen werden dargestellt und die heutigen Umweltprobleme angesprochen und aufgearbeitet mit dem Ziel Bewusstsein und persönliche Betroffenheit zu erzeugen.

> **Himmelskunde**

- die Erde ist eine Kugel,
- Beobachtungen am Tageshimmel,
- Lauf der Sonne,
- Mensch, Erde, Kosmos,
- das Weltenjahr,
- die Planeten,
- der Mond,
- die Sternbilder - Sternsagen – Horoskop

> **Der Mensch und die Geschichte**

- von den Frühmenschen,
- das Rätsel Atlantis,
- der Entwicklungsgang der Menschheit,
- die ältesten Städte der Menschheit,
- die Gilgamesch-Sage,
- Ägypten – Land am Nil,
- die griechische Kultur.

> **Das Mittelalter**

> **Die Neuzeit**

- Exemplarische Darstellung von Entwicklungen durch Darstellungen von Biografien,
- Auffassungen vom Staat (Ausgangspunkt ist Platons Werk „Der Staat“),
- die neue naturwissenschaftlichen Methoden (Ausgangspunkt sind Goethes Methoden und Lebenswerk),
- die Französische Revolution,
- das 20. Jahrhundert,
- die Jahrtausendwende, das beginnende 21. Jahrhundert.

> **Wirtschaft und Gesellschaft am Beginn des Industriezeitalters**

- die industrielle Revolution,
- die Ausbreitung neuer Wirtschaftsformen in Deutschland
- die soziale Frage – die sozialen Probleme – Ansätze von Lösungen
- Die Arbeiter – Lebensformen – Alltag – Kultur.

> **Die Voith Geschichte**

- die Ära Johann Matthäus Voith,
- die Ära Friedrich Voith,
- die Ära Walther, Hermann und Hanns Voith,
- die Ära Rogowski und Bierich,
- die 90er Jahre: Wachstum durch Joint Ventures und Akquisitionen,
- Wandel innerer Strukturen,
- die Jahrtausendwende: Ende und Anfang,
- das 21. Jahrhundert

> **Deutsche Götter- und Heldensagen**

> **Wieland der Schmied**

> **Parzival**

> **Die Weber (Gerhard Hauptmann)**