

Forum

GERALD A. STRAKA

„Informelles Lernen“ – Entschulung der Berufsbildung?¹

Einführung

Seit es Lehranstalten gibt, weisen Pädagogen darauf hin, dass auch außerhalb dieser Einrichtungen gelernt wird. Beispielsweise unterscheidet FRANZ HUBER (1944¹, 1972¹¹, S. 24) in seiner „Allgemeinen Unterrichtslehre“ zwischen „natürlichem Lernen“ und „schulischem Lernen“ unter Rückgriff auf die „Große Unterrichtslehre“ von Johann Amos Comenius aus dem Jahr 1622.

Dieses Phänomen wird in jüngster Zeit in der Berufsbildung verstärkt unter Etiketten wie „informelles Lernen“ und „Lernen im Prozess der Arbeit“ diskutiert. Befeuert wurde die Debatte durch die Einführung der National Vocational Qualifications (NVQs) in England und Wales im Jahr 1987, die ihren Niederschlag in dem in sich unstimmigen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR, 2008) gefunden haben. Dort heißt es „‘competence’ means the proven ability (...)“ und im nachfolgendem Satz „in the context of the European Qualification Framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy“ (EQR 2008, S. 4). Konsequenter wird im EQF auf Level 1² „competence“ definiert mit „work or study under direct supervision in a structured context“ (EBENDA, S. 5). „Competence“ wird damit sowohl als Personenmerkmal (ability) als auch als Umgebungsmerkmal (supervision, structured context) beschrieben.

Des Weiteren haben sich bei der Übersetzung des EQF ins Deutsche, Fehler eingeschlichen. Hier ist für „Kompetenz“ zusätzlich von der „Übernahme von Verantwortung [etc.]“ die Rede und auf Niveau 1 wurde aus „study“ unbegründet „lernen“ (EQR 2008, S. 5, kursiv GS)³.

Der EQR wurde „gehorsam“ in das „Eigengewächs“ Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR, 2011) umgesetzt; „Eigengewächs“, weil für „competence“ bzw. „Kompetenz“ des EQF bzw. EQR (2008, jeweils S. 5) als Umgebungsmerkmal „personale Kompetenz“ als Personenmerkmal aus dem Hut gezaubert und diese nach „Sozialkompetenz“ und „Selbständigkeit“ unterschieden wird. Auf Niveau 1 heißt es dazu auszugsweise „Sozialkompetenz: Mit anderen zusammen lernen oder arbeiten, (...)“ und für „Selbständigkeit: Unter Anleitung lernen oder arbeiten (...)“. So wie hier beschrieben, sind das Umgebungsmerkmale und nicht Personenmerkmale (DQR 2011, S. 6).

- 1 Abschiedsvortrag auf den 18. Hochschultagen Berufliche Bildung, 19.–20.3.2015 an der TU Dresden im Rahmen der 25. BAG Fachtagung.
- 2 Wegen Vorgaben über den Umfang des Manuskripts, kann hier nur exemplarisch gearbeitet und argumentiert werden.
- 3 Nach LANGENSCHIEDTS Großwörterbuch Englisch (1999, S. 983) ist jedoch für „to study“ die erste Wahl „studieren“ und wie in diesem Betrag später ausgeführt wird, hat „Studieren“ nicht zwangsläufig „Lernen“ bzw. ein Lernergebnis zur Folge. Zutreffender wäre „potentielles Lernen“.

Die Frage drängt sich hier auf, ob die bundesdeutschen Vertreter bei der Erstellung und Beschlussfassung des EQF bzw. DQR eine Rolle spielten wie derzeit Jens Weidmann bei der Europäischen Zentralbank oder ob sie hier und beim DQR sachlich schlicht überfordert waren.⁴

Der DQR (2011) wird bei uns derzeit vorwiegend für die ‚DQRisierung‘ formaler Bildungsangebote verwendet. Weniger scheint ein weiterer Zweck des EQF bzw. DQR beachtet zu werden: auf der „*Universität des Lebens*“ erworbene Kompetenzen zu zertifizieren. Als Leiter der Forschungsgruppe LOS (Lernen organisiert und selbstgesteuert) freue ich mich natürlich über die Aufmerksamkeit, die das sog. informelle Lernen erfährt, allerdings nicht ohne ein Haar in der insgesamt wabernden und romantisierenden „Formulierungssuppe“ zu finden: Der Kern des hier benutzten Konzepts „Lernen“ ist nicht definiert, wird aber für gut befunden – für die sog. Berufswissenschaften freilich eine nicht ungewöhnliche Praxis.

Daher werde ich

- Elemente eines allgemeinen-begrifflich-kategorialen Rahmens für Handeln und Lernen vorstellen,
- die „amtlichen“ EU-Definitionen zum sogenannten „informellen, nicht formalen und formalen Lernen“ analysieren,
- untersuchen, ob den hoch gehaltenen Ideen „Handlungsorientierung“ und „vollständige Handlung“ „lerntheoretische (...) Erkenntnisse“ (KMK 1996–2011) zugrunde liegen,
- analysieren, ob Lernfelder als Folge dieser Ideen Lehrpläne oder Konkretisierungen von Berufsbildern sind,
- untersuchen, ob mit Lernfeldern eine „klammheimliche“ Rückkehr zu operationalisierten Lehrzielen erfolgt,
- bewerten, ob handlungsorientierte Rahmenlehrpläne eine Steilvorlage für die Entschulung der dualen Berufsbildung liefern und
- abschließend curriculare und lern-lehr-theoretische Elemente eines eigenständigen Bildungsauftrags der Berufsschule skizzieren.

Wie lässt sich Lernen beschreiben?

Die Antwort darauf sei mit einem allgemeinen begrifflich-kategorialen Rahmen für Handeln und Lernen zu geben versucht: *Handeln* ist die aktuelle singuläre individuelle Auseinandersetzung einer Person mit perzipierten singulären Merkmalen ihrer historisch-kulturell geformten Umgebung. Grundlage dafür bilden die zu diesem Zeitpunkt gegebenen internen psychischen Bedingungen der Person. Ihr Handeln kann sowohl hier und jetzt Auswirkungen auf die singuläre vorgefundene Umgebung als auch internale Folgen für den Handelnden selbst haben. Insofern sind spätestens seit GAGNÉ (1970) bei Modellierung des Individuum-Umgebungs-Bezugs drei Ebenen zu unterscheiden:

- (1) Die *Ebene der aktuellen Vollzüge*, auf der das Handeln der Person stattfindet. Beispielsweise wird ein Werkstück von ihr bearbeitet (umgebungsbezogen) und/oder die Person erkennt einen für sie neuen Zusammenhang (subjektbezogen). Diese Aktivitäten und Einsichten wären allerdings mit ihrem Vollzug vergangen, wenn es nicht eine zusätzliche Instanz gäbe.
- (2) Sie muss als eine weitere Ebene eingezogen werden, auf der mittels Lernen diese aktuellen Vollzüge „dauerhaft gemacht wurden“. Die einerseits nachhaltigen und andererseits mittels Lernen veränderbaren internen nachhaltigen individuellen Folgen (z.B. Wissen und Handlungsdispositionen (= früher „Fähigkeiten“ – heute „Kompetenzen“) werden der *Ebene der internen Bedingungen* der Person zugeordnet.

4 Nicht ohne Grund wird bei uns kolportiert: „Hast Du einen Opa, schick ihn nach Europa“!

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen hat *Lernen dann und nur dann stattgefunden*, wenn Handeln zu relativ dauerhaften Veränderung interner Bedingungen geführt hat. Ist das nicht der Fall, dann wurde in dieser Hinsicht personenbezogen folgenlos gehandelt (z.B. Studierverhalten⁵ ohne Lernergebnis). Insofern gibt es *per se kein Lernverhalten*, sondern allenfalls *potentielles Lernverhalten* sowie vom Verhaltenden *intendierte Lernziele*.

- (3) Merkmale der Umgebung werden auf der *Ebene der Umgebungsbedingungen* (z.B. Kollegen/innen, Arbeitsplatz- oder Unterrichtsmerkmale) verortet. Sie können durch Handeln modifiziert werden und/oder Handeln sowie potentielles Lernen fördern bzw. beeinträchtigen; insofern sind sie allenfalls potentielle Lernumgebungen (STRAKA & MACKE 2002, 2009).

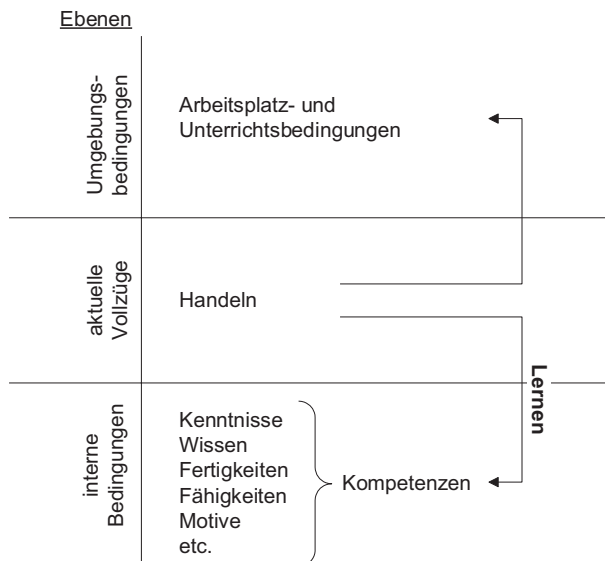


Abb. 1: Allgemeiner, begrifflich-kategorialer Rahmen für Handeln und Lernen

Analyse der „amtlichen“ EU-Definitionen „informelles, nicht formales und formales Lernen“

Im Entwurf des deutschen Glossars der Arbeitsunterlagen für den EQR (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2005, S. 55ff) werden diese „Lernformen“ wie folgt „amtlich“ definiert:

„Informelles Lernen [ist] Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit und Lernförderung) nicht

- 5 Um anschlussfähig zu bleiben, werden hier „Handeln“ und „Verhalten“ synonym verwendet; ich befinde mich damit in „guter Gesellschaft“, da selbst nach dem Verständnis der KMK (2011, S. 15) Handlungskompetenz Verhalten ermöglicht (kritisch Straka & Macke 2010)! Wie an anderer Stelle ausführlicher abgehandelt, ist für uns „Handeln“ ein mindestens zehn Facetten umfassendes Interpretationskonstrukt, das hier zu entfalten aus Platzgründen nicht möglich ist (STRAKA & MACKE 2002, S. 161–166; STRAKA & MACKE 2009).

organisiert oder strukturiert. Informelles Lernen ist in den meisten Fällen nichtintentional und führt normalerweise nicht zur Zertifizierung“ (EBENDA, S. 56).

„*Nicht formales Lernen* bezeichnet Lernen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung), jedoch ein ausgeprägtes ‚Lernelement‘ beinhalten. Nicht formales Lernen ist im Allgemeinen intentional aus Sicht der Lernenden und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung“ (EBENDA, S. 57).

„*Formales Lernen* [ist] Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext (Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung, am Arbeitsplatz) stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird und (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung“ (EBENDA, S. 56).

Analysieren wir diese „amtlichen Beschreibungen“ mit dem vorgestellten allgemeinen begrifflich-kategorialen Rahmen für Handeln und Lernen: „Formales Lernen“ findet demnach „in einem organisierten und strukturierten Kontext⁶ statt“. Das sind eindeutig Umgebungsbedingungen. Beim „informellen Lernen“ sind das Umgebungsbedingungen, wie Arbeitsplatz, Familienkreis und Freizeit. „Nicht-formales Lernen“ ist demgegenüber in planvolle Tätigkeiten eingebettet. Das sind aktuelle Handlungsvollzüge. Die Abgrenzung sollte aber nicht über Vollzüge⁷ (etwa „Äpfeln“) und Umgebungsbedingungen⁸ (sprich „Birnen“) erfolgen, weil sie so ihren Zweck nicht zu erfüllen vermag: Das ist so, als ob man sagen würde, Autos und Flugzeuge unterschieden sich dadurch, dass die ersteren vier Räder und die letzteren starke Motoren haben.

Fazit: Es gibt weder informelles, nicht-formales noch formales Lernen, sondern allenfalls (potentielles) Lernen unter informellen, nicht-formalen und formalen Umgebungsbedingungen.⁹

„Handlungsorientierung“, „vollständige Handlung“, „lerntheoretische Erkenntnisse“

In der 1996 von der KMK beschlossenen „Handreichung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen etc.“ in der Fassung von 2011 sind in den „didaktischen Grundsätzen“ (EBENDA, S. 17) Formulierungen zu finden, wie

- befähigen zum „selbständigem *Planen, Durchführen und Beurteilen* (...)“ als den Phasen der sog. vollständigen Handlung (kursiv GS),
- „umfassende Handlungskompetenz“,
- „didaktisch begründete (...) Umsetzung“,

6 Letzter ist oder sollte immer organisiert sein – ob dabei didaktische Kriterien zum Tragen kommen, steht auf der anderen Seite der Medaille. Des Weiteren ist hier zu fragen, ob die Kriterien für „organisiert“ sowie „strukturiert“ in „Bildungseinrichtungen“ einerseits und „am Arbeitsplatz“ andererseits unter didaktischen Aspekten deckungsgleich sind.

7 „Nichtintentional“, „nicht explizit“, „explizit“ und „zielgerichtet“ sind Vollzugsarten die unter allen Arten von Umgebungsbedingungen auftreten können; sie sind somit als Abgrenzungskriterien kaum brauchbar.

8 Das Kriterium „Zertifizieren“ ist – wenn von einer Selbstzertifizierung abgesehen wird – den Umgebungsbedingungen zuzuordnen.

9 Zu erwähnen ist, dass aus pädagogischer Sicht bei der „Hilfswissenschaft“ Psychologie „informelles Lernen“ in einschlägigen Nachschlagewerken nicht aufgenommen ist. Des Weiteren gilt, dass potentielles Lernen im Gegensatz zur psychischen Entwicklung raum-zeitlich universell ist (STRAKA 2010). Zu berücksichtigen ist auch, dass die uns bislang bekannten „Gesetze des Lernens“ je nach angestrebter Kategorie von Lernergebnissen – z. B. Fakten oder Begriffe – unter den obigen Umgebungsbedingungen die gleichen sind.

- „lerntheoretische und didaktische Erkenntnisse“, (kursiv GS)
- „Lernen [vollzieht] sich in „vollständigen Handlungen“ (KMK 2011, S. 17).

Im Lichte des eingeführten allgemeinen begrifflich-kategorialen Rahmens für Handeln und Lernen werden alle drei Ebenen angesprochen: „didaktisch begründete Umsetzung“ (Umgebungsbedingungen), „vollständige Handlungen“ (aktuelle Vollzüge) und „Handlungskompetenz“ (als aufzubauende interne Bedingung).

Hier stellt sich die Frage: Handelt es sich bei den Vorgaben „vollständige Handlung“ und „Handlungskompetenz“ um eine, wie die KMK behauptet, „veränderte Perspektive“ (KMK 2011, S. 17) oder anders formuliert: Ist die sog. vollständige Handlung substantiell eine Neuentdeckung für berufliche Bildung in der Schule?

Sie soll am Beispiel der Erstellung von Faustkeilen beantwortet werden, die im heutigen Tansania vor 1,2 bis 1,4 Millionen Jahren hergestellt wurden. Der Faustkeil war, wie NEIL MACGREGOR (2011, S. 45) ausführt,

„so etwas wie das Schweizer Messer der Steinzeit, ein essentielles Stück Technik mit vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten. (...) [Er] ließ sich als Bohrer einsetzen, während man mit den scharfen Seiten Pflanzen oder Fleisch zerschneiden und Rinden oder Häute abschaben konnte“, „(...) er verschaffte [so den Zugang zu] bessere[m] Essen, ermöglichte [es] Hütten zu bauen“, „er konnte [seinen Besitzer] auf langen Reisen begleiten“ und es ihm ermöglichen, „die heißen Savannen Afrikas hinter [sich] zu lassen und in kälteren Gefilden [zu überleben (...)]“ – [kurzum], der Faustkeil war „über eine Million Jahre lang eine Spitzentechnologie“ (EBENDA, kursiv GS),

mit der die Grundlage dafür gelegt wurde, dass wir heute an der Schwelle zur „Industrie 4.0“ stehen.

Bei der massenhaften Produktion von Faustkeilen mussten ihre Produzenten den Zielzustand vor ihrem inneren Auge haben, sie mussten überlegen, wo entsprechendes Rohmaterial zu finden ist, wie die verschiedenen psycho-motorischen Verhaltensakte auf die Reihe zu bringen sind; sie mussten zumindest rudimentär *planen* und last but not least wurden all diese Aktivitäten explizit und/oder implizit metakognitiv reguliert. Da wir hier an der TU Dresden sind, der wissenschaftlichen Wirkungsstätte des national und international bekannten WINFRIED HACKER (1978 ff., S. 92 ff.), können wir auch sagen: Es haben Vergleichs-Veränderungs-Rückkoppelungsprozesse stattgefunden.

*Fazit: Sogenannte vollständige Handlungen sind von unseren Vorfahren vor gut über einer Million Jahren realisiert worden – und das ohne Berufsschulen!*¹⁰

Unter der Perspektive des Taylorismus scheint menschliches Handeln¹¹ auf die Phase des „Durchführens“ bzw. zutreffender des „Ausführens“ reduziert worden zu sein. Aber selbst das Verhalten des von Charly Chaplin wunderbar karikierten Fließbandarbeiters in seinem Film „Moderne Zeiten“ dürfte explizit oder implizit nach den Prinzipien des VVR-Modells (HACKER 1978, 1998) reguliert worden sein. Und wenn Sie morgen – diese Tagung nachverarbeitend und gedankenversunken – von ihrem Weg zum Dresdener Bahnhof abkommen sollten, wird irgendwann ihre Sie implizit begleitende Metakognition Sie hoffentlich auf den richtigen Weg regulieren¹².

Fassen wir zusammen: *Verhalten und Handeln werden immer explizit und/oder implizit metakognitiv überwacht und zwar unter informellen ebenso wie unter nicht-formalen oder formalen Umgebungsbedingungen.*

10 Hinweis: Auch wenn unsere Vorfahren in diesem Zusammenhange „vollständig handelten“, dürften sie sich dieser Handlungsstruktur vermutlich kaum bewusst gewesen sein.

11 Zutreffender „Verhalten“; vgl. Fußnote 5.

12 Dabei ist anzunehmen, dass nach der implizit ausgelösten Meldung ihrer „VVR-Funktions-Einheit“ explizite Überlegungen stattfinden können.

Damit stellt sich die Frage: Was könnte dazu beigetragen haben, dass „Planen“ (KMK 2011, S. 17) in den Blick von Bildungspolitikern kam? Dazu könnten unter anderem zwei Entwicklungen in den 1980er Jahren beitragen haben: Die Diskussion im Rahmen der Humanisierung der Arbeit, die eine Reduktion der industriellen Produktion auf das reine Ausführen überwinden wollte; die Einführung teilautonomer Arbeitsgruppen bei Volvo – ein viel zitiertes Beispiel mit Schrittmacherfunktion. Vielleicht hat aber diese Veränderung der Fertigung dazu beigetragen, dass Volvo inzwischen verkauft werden musste und „fortschrittliche“ Kollegen und Kolleginnen unserer Zunft damit ein Statussymbol verloren!

Eine Folge dieser theoretischen Überlegungen und praktischen Maßnahmen war, dass im Vergleich zur Fließbandfertigung Arbeitsplätze mit umfangreicheren Aufgaben geschnitten wurden, die – wie die KMK (2011, S. 19) formuliert – eine „Befähigung zu selbständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben“ (kursiv GS) erforderten.

Vor dem Hintergrund dieser knappen Ausführungen lautet meine These: Ausschlaggebend für den skizzierten Wandel können zumindest nicht „lerntheoretische“ – zutreffender handlungstheoretische – Erkenntnisse, sondern optimierungsgetriebene arbeitsorganisatorische Veränderungen vornehmlich in der industriellen Fertigung gewesen sein. Bundesdeutsche Beispiele sind die entsprechenden Maßnahmen bei der Salzgitter AG, bei Mercedes in Gaggenau oder bei der Siemens AG, die sich am Modell der sog. vollständigen Handlung und der darauf aufbauenden „Leittextmethode“ orientierten – zwei Strategien (STRAKA & MACKE 2002, S. 49ff.), die um die 1980er Jahre die bundesdeutsche Berufsbildungsdiskussion beglückten.

Hinter diesen Konzepten verbargen sich handfeste Arbeitgeber- und Arbeitnehmerinteressen, wie die Steigerung der Arbeitszufriedenheit, der Produktivität sowie die höhere tarifliche Eingruppierung der Werk tätigen. Auch hier gilt, dass *für diesen Perspektivwechsel keineswegs „lerntheoretische Erkenntnisse“* (KMK 2011, S. 17, kursiv GS), *veränderungsauslösend waren, sondern der Konsens der „Bänke“ und ihre Norm setzende Kraft.*

Für einen Erziehungswissenschaftler, der in Göttingen mit dem Thema „Probleme der empirischen Kontrolle und Begleitung von Modellschulen“ (STRAKA 1973) promovierte, was ca. 30 Jahre später mit TIMMS, PISA etc. in der BRD in weit größerem Umfang realisiert wurde¹³, der am letzten Oberseminar im Wintersemester 1970/71 Heinrich Roths teilnehmen durfte (dem bundesdeutschen Vater des Kompetenzkonzepts, das nicht selten in der aktuellen Diskussion äußerst frei ausgelegt wird), ist diese Feststellung nichts Ungewöhnliches. Durch die Räume der vom Hausschwamm befallenen Villa des Pädagogischen Seminars wehte noch der Geist ERICH WENIGERS (1956); er vertrat den Standpunkt, dass Bildungsinhalte und Lehrpläne das Ergebnis des Kampfes der „gesellschaftlichen Mächte“ seien. Insofern überrascht es nicht, dass *die Berufsschule der „Büttel der Bänke“ wurde, die es zum Bestandteil ihres Bildungsauftrags machten, Auszubildende auf die sogenannte vollständige Handlung „abzurichten“* (sensu WITTGENSTEIN (2001)).

Lernfelder: Lehrpläne oder Konkretisierungen von Berufsbildern?

Stellen wir uns nun die Frage, wie kultusministerielle Vorgaben im Lichte der sog. vollständigen Handlung formuliert sind. In der „Handreichung“ der KMK sind dazu „Beispiele“ (KMK 2011, S. 27f) zu finden; nach der KMK sollen sie die Funktion von „Lesehinweisen“ haben (KMK 2011, S. 21). Daher kann angenommen werden, dass diese Passagen von ihr als elaborierte Exempla erachtet werden.

Es fällt auf, dass die in den „didaktischen Grundsätzen“ vorgenommene Differenzierung der sog. vollständigen Handlung in die Phasen „Planen, Durchführen und Beurteilen“ (EBENDA, S. 17) in den Beispielen der Handreichung ohne erkennbare Begründungen mit Verhal-

¹³ Zu jener Zeit waren jedoch die Messmodelle und die statistischen Analyseverfahren und –programme aus heutiger Sicht unterentwickelt.

tensakten, wie „analysieren“, „reflektieren“, „überwachen“, „überprüfen“ (EBENDA, S. 27f.). „angereichert“ werden. Ob derartig „schlampige“ Vorgaben für eine Schulform, die hunderttausende Schüler/innen besuchen und an der tausende Lehrkräfte arbeiten, angemessen sind, soll hier nicht erörtert werden. Lassen wir uns stattdessen einige Formulierungen in jenen Beispielen „auf der Zunge zergehen“.

Nach dem Motto „Schuster bleib bei deinem Leisten“ – ich bin ausgebildet als Handelslehrer – wende ich mich dem Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf „Kaufmann/Kauffrau für audiovisuelle Medien“ zu. Die KMK hat das sog. Lernfeld 5: Bei Personalmaßnahmen mitwirken etc.“ als Exemplum ausgewählt. In ihm sind Formulierungen zu finden wie:

Die Schüler/innen „wirken bei Entgeltzahlungen und –abrechnungen mit und buchen diese Vorgänge. Kenntnisse über Lohn- und Einkommensteuer *wenden* sie sowohl im *Geschäftsverkehr* mit dem Finanzamt als auch bei *eigenen* Steuerklärungen an“ (KMK 2000, S. 20, kursiv GS).

Hier stellt sich die Frage: Wird mit diesen Formulierungen nicht ein Berufsbild konkretisiert? Dieses zu beschreiben ist aber die Aufgabe der Ausbildungsordnungen und nicht von Rahmenlehrplänen. Mit Letzteren sollten vornehmlich zumindest Rahmenlehrziele festgelegt werden, die mit der Ausbildungsordnung abgestimmt sind (KMK 2000, S. 7, sowie die „Listen der Entsprechungen“ in neueren Ordnungsmitteln). So wie hier formuliert, sind das Tätigkeitsbeschreibungen in der Arbeits- und Lebenswelt. Unter Bezug auf die „amtlichen EU-Definitionen“ lassen sich diese nicht nur nicht formalen, sondern auch informellen Umgebungsbedingungen zuordnen.

Lernfelder – eine klammheimliche Rückkehr zu operationalisierten Lehrzielen?

Sofern die Wende von der „Input“- zur „Outputorientierung“ der Schule ernst genommen wird, müssten diese Formulierungen irgendwie als Lehrziele ausgelegt werden. Allerdings sollte unter dem Gesichtspunkt „Outputorientierung“ dann nachweisbar sein, ob die Schule der Zielrealisierung nachgekommen ist¹⁴.

Zur Ermittlung ihrer Realisation bieten sich beispielsweise folgende Verfahren an: Sofern die Adressaten mit „Elster online“ arbeiteten, könnte zur Prüfung der Zielerreichung die NSA um Amtshilfe gebeten werden. Will man jedoch sicher sein, dass die Schüler ihre steuerlichen Eingaben selbst erarbeitet haben, kommt eigentlich nur die empirische Methode der teilnehmenden Beobachtung in Frage, und zwar natürlich bei mehr als einem Schüler und ggf. erst nach Abschluss der beruflichen Erstausbildung¹⁵.

Die anwesenden Zuhörer und Zuhörerinnen aus dem gewerblich-technischen Bereich dürften sich entspannt mit dem Gedanken zurücklehnen: „Typisch für kaufmännische Berufe!“ Als Mitglied des ITBs und methodologischer Berater bei KFZ-Projekten wage ich – um für Sie anschlussfähig zu werden – eine Passage aus dem Rahmenlehrplan (RLP) für KFZ-Mechatroniker (KFZM) vom 25.4.2013 zu zitieren. Dort heißt es:

„Die Schülerinnen und Schüler identifizieren mit Hilfe von Fahrzeugdaten und -unterlagen, Diagnosegeräten, Bordcomputern, fahrzeugeigenen Diagnosesystemen, Werkstattinformationssystemen oder Webportalen erforderliche Inspektions- und Wartungsarbeiten an

14 „Beifänge“ aus der gegenwärtigen berufsbezogenen empirischen Kompetenzforschung lassen hier wenig Erfreuliches erwarten. Verwiesen sei vor allem auf die Befunde der Gruppe um Nickolaus (Petsch et al (per Erscheinen)), die aus meiner Sicht Rahmenlehrpläne als „Hochglanzbroschüren“ des dualen Systems „entlarven“. Letztere halten oft weniger, als sie versprechen. Das könnte m. E. ein Grund dafür sein, dass vehement gegen ein Berufsbildungs-PISA gemauert wird.

15 Nur Einkommenssteuerpflichtige müssen eine Jahressteuerklärung abgeben.

verschleißbehafteten Systemen des gesamten Fahrzeugs (*Motormechanik, Motorsteuerung, Kühlmittel- und Schmiermittelsysteme*). (...)“ (RLP KFZM 2013, S. 14).

Im Kontext formaler Umgebungsbedingungen der Schule wird hier beschrieben, was ein Auszubildender „tun muss, um zu zeigen, dass er das Lehrziel erreicht hat“ (MAGER, 1965, S. 24)¹⁶. Im Einklang mit MAGER (1965, S. 53) werden mit der Nennung von „Fahrzeugdaten“ etc. Bedingungen angegeben, unter denen das Verhalten realisiert werden soll. Diese Vorgabe steht des Weiteren im Einklang mit der 1950 veröffentlichten TYLER-Matrix (30. Auflage 1970) in den USA, verbreitet u. a. 1974 durch KARL JOSEF KLAUER in der BRD. Nach diesem Ansatz besteht ein Lehrziel immer aus einer Inhaltsangabe – hier „Inspektions- und Wartungsarbeiten (...)“ – und einer Verhaltensangabe – hier „identifizieren“. Erforderlich wäre nach Mager noch die Angabe eines Beurteilungsmaßstabs für die Zielrealisierung – wir vernachlässigen das, es könnte sich ja um Rahmenlehrziele handeln.

Zusammenfassend stellt sich mir die Frage: Fand und findet mit Lernfeldern nicht „klammheimlich“ eine Rückkehr zu operationalisierten Lehrzielen statt? Burrhus F. Skinner, Robert Mager, Christine Möller oder Hilbert Meyer – falls die beiden Letzteren noch zu ihrer Position aus den 1970er Jahren stehen – hätten diese Entwicklung goutiert oder dürften sie goutieren!

Lernfelder – eine Steilvorlage für die Entschulung der Berufsbildung?

Mit den hier wiedergegebenen Vorgaben in den Rahmenlehrplänen wird das beschrieben, was in der Arbeitswelt gekonnt werden soll. Auf den ersten Blick ist das in Ordnung, denn Aufgabe von Schule ist, auf das Leben vorbereiten. Des Weiteren sind diese Ziele eigentlich nur in der Arbeitswelt authentisch realisierbar. Das ist nicht ungefährlich: Könnte mit derartigen Lernfeldvorgaben und angesichts immer zu knapper Bildungsetats nicht die Steilvorlage dafür geliefert werden, unsere duale Berufsausbildung in ein für die öffentliche Hand kostengünstiges und geordnetes „training on the job“ umzuwandeln und damit zu entschulen? Wäre das nicht eine Weichenstellung für einen einheitlichen Europäischen Bildungsraum (Bsp. ET 2020 des BMBF, WWW, Zugriff 17.3.2015), in dem mittels des „Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ (EQR 2008) die unter informellen und nicht-formalen Umgebungsbedingungen erworbenen Lernergebnisse zertifiziert werden?

Curriculare und lern-lehr-theoretische Aspekte eines eigenständigen Bildungsauftrags des Dualpartners Schule

Ich will den Teufel nicht an die Wand malen. Noch gilt, dass „die Berufsschule und die Ausbildungsbetriebe (...) einen gemeinsamen Bildungsauftrag“ (KMK 2011, S. 14) [erfüllen sollen, GS] sowie, dass „die Berufsschule (...) dabei ein eigenständiger Lernort“ (KMK 2011, S. 14) ist¹⁷.

Wie wird der Bildungsauftrag der grundständigen Berufsschule für potentes Lernen unter „formalen Umgebungsbedingungen“ didaktisch konkretisiert? Dazu sind kryptische Antworten in der „Handreichung“ (KMK 2011) und beispielsweise im Rahmenlehrplan für KFZ-Mechatronik (RLP KFZM 2013) zu finden, wie:

16 Beiläufig sei erwähnt, dass Mager (1962) im Original von „instructional objective“ und nicht „learning objective“ spricht, da Außenstehende – wie eingangs erwähnt – nur „Lehrziele“ oder allenfalls „potenzielle Lernziele“ angeben können.

17 Dazu kritisch BECK (1984).

- „Mit der didaktisch begründeten praktischen Umsetzung – zumindest aber der gedanklichen Durchdringung – aller Phasen einer beruflichen Handlung (...) wird dabei Lernen (...) *aus der Arbeit vollzogen*“ (KMK 2011, S. 17, kursiv G.S.);
- (...) vollständige Handlungen, (...) zumindest gedanklich vollzogen“ (EBENDA);
- „ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit“ unter spezifizierten Gesichtspunkten (EBENDA);
- „Erfahrungen reflektieren“ (EBENDA);
- Die Schüler/innen „verschaffen sich (...) einen Überblick über Wirkungsprinzipien und Funktionszusammenhänge (...)“ (RLP KFZM 2013, S. 40; im Anschluss an das zuvor wiedergegebenen Verhaltensbeschreibungen).
- „Mindestinhalte“, wie von „*Motormechanik bis Schmiermittelsysteme*“ (EBENDA).

Diese, teilweise alltagssprachlichen Beschreibungen menschlichen Verhaltens (STRAKA & MACKE 2010) lassen sich vor dem Hintergrund des vorgestellten begrifflich-kategorialen Rahmens dahin auslegen, dass mit ihnen in der Berufsschule zumindest *Kenntnis und Wissen über Zustände und Prozesse in der Arbeitswelt* aufgebaut werden sollen – eine Auslegung, die ermöglicht, Aspekte eines eigenständigen Bildungsauftrags des Dualpartners Schule zu skizzieren.

Zum eigenständigen Bildungsauftrag der Berufsschule

Lassen sie mich Aspekte des Bildungsauftrags der Berufsschule am Beispiel der Ausführungen des von mir geschätzten GUSTAV GRÜNER (1984) veranschaulichen. Er schreibt:

Jemand „möchte die Stadt Marburg a. L. so gut kennen lernen, dass er sich, ohne jemand zu fragen, stets zurecht findet [potentielles Lernziel]. (...) Er kann sich [1.] auf den in der Mitte der Stadt gelegenen Schlossberg begeben und die Stadt „von oben“ betrachten. Dabei wird er nur die groben Umrisse und die Zusammenhänge der Straßen und Plätze erkennen. (...). Er kann sich [2.] als Briefträger verdingen, um die Stadt „von unten“ ganz lebendig und nah zu erfahren.“ (GRÜNER 1984, S. 59f.).

Mit diesen Bildern kennzeichnet Grüner die Bildungsaufträge der Berufsschule und des Ausbildungsbetriebs: „In der Berufsschule geht es wie auf dem Berg um Überblicke, um Zusammenhänge, um Begründungen, um Wesentliches, Fundamentales, letztlich um Systematisches¹⁸. Im Betrieb geht es um das Lernen von Feinheiten, Einzelheiten, um Umgang, um das Gewinnen von fest haftenden Erfahrungen“ (EBENDA, S. 40).

Daraus lassen sich

Curriculare Aspekte

des Bildungsauftrags der Berufsschule skizzieren. Wird unter einem Curriculum die „strukturierte Reihe intendierter Lernergebnisse (intended learning outcomes)“ (Johnson 1967) verstanden, könnten auf der Grundlage der Verhaltensbeschreibungen in den Ausbildungsplänen die dort genannten, aber nicht spezifizierten „zu vermittelnden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“ (z. B. AO KFZM 2013) bestimmt werden. Das wäre eine Alternative zu derzeitigen Berufsbildbeschreibungen der sog. Lernfelder, garniert durch die kursiv „beigemischten“ Mindestinhalte.

18 „Systematisches“ muss keine Fachsystematik sein; es könnte auch eine noch zu entwickelnde Handlungssystematik oder Sachsystematik sein die für die KMK „prioritär“ ist (2011, S. 17).

Lern-lehr-theoretische Aspekte

Wenden wir uns lern-lehr-theoretischen Aspekten eines eigenständigen Bildungsauftrags des Dualpartners Schule zu. Dazu könnte auf die zeitlose pädagogische Weisheit zurückgegriffen werden; den Schüler dort abholen, wo er gerade steht. Im Vergleich zur Schule sind die Auszubildenden zeitlich weit länger in sog. Arbeits- und Geschäftsprozesse im Betrieb integriert oder sie sollten es sein. An dieser in nicht formalen und informellen Umgebungsbedingungen aufgebauten, meist kontextverhafteten sowie subjektiv geprägten Erfahrung könnte der Dualpartner Berufsschule andocken und diese in klares, stabiles, verstandenes, wohl geordnetes, bereichsspezifisches, bedeutungsvolles, begriffliches Wissen der Auszubildenden über Zustände und Prozesse ihrer jeweiligen beruflichen Arbeitswelt überführen. Dazu könnte auf „alte“ Ansätze, wie das „bedeutungsvolle verbale Lernen mit darbietendem Lehren“ (AUSUBEL 1968) rekuriert werden. Für ein dergestalt verbales Vorgehen sprechen jüngste, experimentell ermittelte Befunde. Ihnen zufolge ist eine verbale Begleitung der Faustkeilerstellung dem rein nachahmenden Erlernen – unter informellen Umgebungsbedingungen nicht unüblich – überlegen (SZ 2014). Dieser „echte“ lern-lehr-theoretische Ansatz (STRAKA & MACKE 2009) schließt übrigens nicht aus, dass in der in ihn integrierten „Übungsphase“ (practice phase) in der Lehrwerkstatt der Schule das verbal, wohl strukturiert Dargebotene annähernd authentisch praktiziert wird. Herangezogen werden könnte auch das „Lernen mittels angeleiteter Entdecken“ (guided discovery learning, BRUNER 1974). Auch neuere Konzepte, wie der „hoch gehandelte“ Ansatz der „kognitiven Meisterlehre“ (COLLINS ET AL (1989)¹⁹ oder das „Arbeiten mit Lösungsbeispielen“ (RENKL 1997) ließen sich heranziehen, ergänzt durch HATTIES (2009) meta-analytisch ermittelte Befunde zu Effekten von Lehrbedingungen auf Lernergebnisse. Die beim Dualpartner Betrieb unter informellen und vor allem nicht formalen Umgebungsbedingungen aufgebauten Lernergebnisse sind eine geradezu ideale Voraussetzung für den Aufbau betriebsübergreifender berufsbildbezogener Kompetenzen sensu GRÜNER (1984) unter den formalen Umgebungsbedingungen von Schule und damit für berufliche Expertise. Eine „Entschulung“ der Berufsbildung ist für mich somit keine Alternative!

Literatur

- AO KFZM (2013). Verordnung über die Berufsausbildung zum Kraftfahrzeugmechatroniker und zur Kraftfahrzeugmechatronikerin. WWW.
- AUSUBEL, D. P. (1968). Educational psychology. A cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BECK, K. (1984). Zur Kritik des Lernortkonzepts – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In: GEORG, W. (HRSG.). Schule und Berufsausbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 247–262.
- BRUNER, J. S. (1974). Entwurf einer Unterrichtstheorie. Berlin: Berlin-Verlag.
- COLLINS, A.; BROWN, J. S. & NEWMAN, S. E. (1989): Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: L. B. Resnick (Hrsg.), Knowing, learning, and instruction. Hillsdale: Erlbaum, pp. 453–494.
- DQR (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2013. WWW.
- EQF bzw. EQR (2008). Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23.4.2008 zur Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union (EN & DE). WWW.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2005). Arbeitsunterlage der Kommissionsstellen auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Brüssel (8.7.2005) SEK (2005) 957.
- GAGNÉ, R. M. (1970, 1977³): The conditions of learning. New York: Holt, Rinehart and Winston.

19 Dieser Ansatz ist allerdings bedingt stringent lerntheoretisch begründet (STRAKA & MACKE 2009).

- GRÜNER, G. (1984). Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert. Bielefeld: Bertelsmann.
- HACKER, W. (1978). Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Bern: Huber.
- HACKER, W. (1998). Allgemeine Arbeitspsychologie. Bern: Huber.
- HATTIE, J. A. C. (2009). Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Oxon: Routledge.
- JOHNSON, M. JR. (1967). Definitions and models in curriculum theory. In: Educational Theory, 17, S. 127–140.
- HUBER, F. (1944¹, 1972¹¹). Allgemeine Unterrichtslehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KLAUER, K. J. (1974). Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse. Düsseldorf: Schwann.
- KMK (1996, 2000, 2011). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen (...). Bonn/Berlin. WWW.
- LANGENSCHIEDT (1999). Langenscheidts Großwörterbuch Englisch-Deutsch. Berlin: Langenscheidt.
- MAGER, R. F. (1965). Lernziele und Programmierter Unterricht. Weinheim: Beltz (Original: MAGER, R.F. (1962). Preparing instructional objectives. Palo Alto: Pearson.
- MACGREGOR, N. (2014²). Eine Geschichte der Welt in 100 Objekten. München: C.H. Beck.
- PETSCH, C., NORWIG, K. & NICKOLAUS, R. (per Erscheinen). Berufsfachliche Kompetenzen in der Grundstufe Bautechnik – Strukturen, erreichte Niveaus und relevante Einflussfaktoren.
- RENKL, A. (1997). Learning from worked-out examples. In: Cognitive Science, (21), S. 1–29.
- RLP –KFZM (2013). Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kraftfahrzeugmechatroniker und Kraftfahrzeugmechatronikerin (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.4.2013). WWW.
- STRAKA, G. A. (1973). Probleme der empirischen Begleitung und empirischen Kontrolle von Modellschulen. Erschienen 1974 mit dem Titel: Forschungsstrategien zur Evaluation von Schulversuchen. Weinheim: Beltz.
- STRAKA, G. A. (2010). Lernen als Zusammenspiel von Handeln, Information, Motivativität und Emotion. In: NICKOLAUS, R., PÄTZOLD, G., REINISCH, H. & TRAMM, T. (Hrsg.). Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 53–64.
- STRAKA, G. A. & MACKE, G. (1979, ²1981). *Lehren und Lernen in der Schule*. Eine Einführung in Lehr-Lern-Theorien. Stuttgart: Kohlhammer.
- STRAKA, G. A. & MACKE, G. (2002¹/2003²/2006³/2006⁴). *Lern-Lehr-Theoretische Didaktik*. Münster: Waxmann.
- STRAKA, G. A. & MACKE, G. (2009) Neue Einsichten in Lehren, Lernen und Kompetenz. ITB Forschungsbericht 40. WWW.
- STRAKA, G. A., MACKE, G. (2010). Sind das „Dogma vollständige Handlung“ und der „Pleonasmus Handlungskompetenz“ Sackgassen der bundesdeutschen Berufsbildung? In: BECKER, M., FISCHER M., SPÖTTL, G. (Hrsg.). Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. Frankfurt: Lang, 215–229.
- TYLER, R. W. (1950¹, 1970³⁰). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago; deutsch: Curriculum und Unterricht. Düsseldorf: Schwann 1973.
- SZ (2014). Reden hilft – Faustkeile förderten die Sprache. In: Süddeutsche Zeitung, 15.1.2014, S. 14.
- WENIGER, E. (1956²). Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim: Beltz.
- WITTGENSTEIN, L. (2001) *Philosophische Untersuchungen*. Kritisches-genetische Edition. Herausgegeben von Joachim Schulte. Frankfurt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.