



3

PERSONZENTRIERTE
BERUFLICHE BILDUNG

LERNRÄUME GESTALTEN



PERSONENZENTRIERTE BERUFLICHE BILDUNG

Intellectual Output 3: Lernräume gestalten

Achim Leibing, unter Mitwirkung der anderen Projektpartner:

Albert de Vries

Henk Poppenk

Peter Biermann

Hartwig Ehlers

Helena Hirschmann

Klaus Merckens

Dirk Schwenzer

Axel-Michael Unger

Genderhinweis: Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit die gewohnte männliche Sprachform bei personenbezogenen Substantiven und Pronomen verwendet. Dies impliziert jedoch keine Benachteiligung des weiblichen Geschlechts, sondern soll im Sinne der sprachlichen Vereinfachung als geschlechtsneutral zu verstehen sein.



Kofinanziert durch das
Programm Erasmus+
der Europäischen Union

**



Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert*. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

ISBN: 978-3-946354-54-3



* Es handelt sich um eine im Rahmen von Erasmus+ geförderte Strategische Partnerschaft in der Berufsbildung mit intellektuellem Output. Das Projekt wurde im Dezember 2017 begonnen und wird im Mai 2020 abgeschlossen. Projektnummer: 2017-1-DE02- KA202-004268.

** Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

INHALTSVERZEICHNIS

I. EINLEITUNG	5
1.1 Bilden ist sich bilden	5
1.2 Die subjektiv sinnvolle Handlung	5
1.3 „Ja“ sagen zu dem, was da ist	6
2. WAS IST EIN LERNRAUM?	8
2.1 Anknüpfen an dem, was „da“ ist	8
2.2 1. Lernraum-Beispiel: „Was hat dich bewegt, berührt?“	8
2.3 2. Lernraum-Beispiel: „Instandhaltungsmitarbeiter“	9
2.4 3. Lernraum-Beispiel: „Kuhstall“	10
3. MERKMALE VON LERNRÄUMEN	13
3.1 Handeln, vormachen und Demonstrieren	14
3.1.1 4. Lernraum-Beispiel: „Mohn- Salzflessler“	14
3.2 Ich-, Du- und Welt-Bezug	15
3.2.1 5. Lernraum-Beispiel: „Obstbäume pflanzen“	15
3.3 Anschließen an der Handlungsintention	17
4. LERNRÄUME GESTALTEN	19
4.1 Konstruktive Ausrichtung von Lernräumen	19
4.1.1 6. Lernraum-Beispiel: „Tomatenernte“	20
4.2.1 Taxonomie- und Kompetenzstufen	21
4.2 Den Willen konkretisieren	22
4.3 Lernziele („Learning Outcome“)	22
4.3.1 Drei Regeln für ein klar formuliertes „Learning Outcome“	23
4.4 Lern-Settings motivationsfördernd gestalten	24
4.4.1 Autonomieerleben ermöglichen	24
4.4.2 Kompetenzerleben fördern	24
4.4.3 Soziale Bezüge herstellen	25
4.4.4 Interesse des Lernenden wecken	25
4.4.5 Relevanz des Stoffes und Zieltransparenz schaffen	25
4.5 Beurteilungen und Befähigungsnachweise	25

5. SCHLUSSFOLGERUNG	27
5.1 1. Arbeitshaltung: „Erst Diversität schafft eine Grundlage für dauerhafte Entwicklung“	27
5.2 2. Arbeitshaltung: „Am Vorhandenen und den Notwendigkeiten anschließen“	27
5.3 3. Arbeitshaltung: „Den Wille durch Szenarios konkretisieren“	27
5.4 4. Arbeitshaltung: „Eine Verbindung zwischen dem Was und dem Wie schaffen“	28
5.5 5. Arbeitshaltung: „Die Initiativekraft des Einzelnen ansprechen“	28
5.6 6. Arbeitshaltung: „Konsequent auf vorhandene Ressourcen bauen“	28
5.7 7. Arbeitshaltung: „In allem die Handlungsfähigkeit erweitern“	28
6. LITERATURVERZEICHNIS	30
ANHANG I	31
5. Lernraum-Beispiel „Obstbäume pflanzen“: Feedback und Reflexion	31
ANHANG II	37
Den Handlungsimpuls eines Betriebs entdecken	37
ANHANG III	39

1. EINLEITUNG

Inclutrain ist ausgerichtet auf Menschen, die durch ihre persönlichen Voraussetzungen oder aufgrund bestehender Segregations - und Selektionsmechanismen, Berufsbilder, Voraussetzungen, Abschlüsse..., von Bildungsprozessen ausgeschlossen sind. Der innovative Ansatz von Inclutrain besteht darin, dass dieser nicht den Beruf zum Ausgangspunkt für den beruflichen Bildungsprozess nimmt, sondern an der einzelnen Person anschließt, samt all ihren Fähigkeiten und Unfähigkeiten. Konsequentes Hinschauen auf das „Was“ da ist und ebenso consequentes ernst nehmen, was mir in den Handlungen des Anderen begegnet, ist das zentrale Anliegen. Zu welchem Berufsbild das führt oder welcher Beruf daraus neu entwickelt wird, ist eine anschließende Entdeckungsreise.

1.1 Bilden ist sich bilden

Der Mensch bildet sich¹. Und jeder Mensch bedarf der Bildung. Dieser Bildungsprozess ist ein kontinuierlicher, nichts kommt auf einmal, nichts unter Druck, nichts aus zwingendem Grund zustande. Vieles bildet den Menschen im Leben, aber Bildung heißt immer sich bilden. Die entdeckenden Schritte in ein neues Universum, das den bisherigen Horizont überschreitet, muss Jede/r selbst machen. Der Mensch trägt die Bestimmung in sich, das zu werden, was er ist. Bildung ist kein Besitz, sie muss immer wieder gestiftet und ermöglicht werden, das Bedarf Raum und Zeit. Sichere Bindung und Anerkennung machen den Menschen stark, sich in neue Welten vorzuwagen. Bildung ist in der westlichen Welt der maßgebliche Faktor für die Teilhabe an der Gesellschaft und entscheidend für eine gelingende Biografie einzelner Menschen und das Schicksal ganzer Familien, Gesellschaften und Kulturen. Orte der Bildung gilt es immer wieder neu zu denken. Sie müssen zu beseelten Orten werden, in denen eine Erfahrungs-, Lern- und Forschungsbegeisterung erzeugt wird. Diese Orte haben die Aufgabe Orte der gesteigerten Öffentlichkeit zu sein, an denen die Gesellschaft sich selber denkt, sich in Frage stellt, erzieht und ausrichtet. Reine Wissensvermittlung reicht dafür nicht aus. Das Entfachen der Lust am Tätigsein und am Denken führt ins Zentrum des Wesentlichen, nämlich der Persönlichkeitsbildung. Das Eingebundensein in forschendes und erfahrbare Lernen von Anfang an wird die Sehnsucht nach Bildung nur steigern.

1.2 Die subjektiv sinnvolle Handlung

Um sein Gleichgewicht aufrechtzuerhalten, zeigt der Mensch in jedem Verhalten eine ihm ganz eigene, individuelle Handlungsintention². Aufgrund seiner Erfahrungen und der „Organisation“ seines Gesamtsystems ist jede seiner Handlungen eine subjektiv sinnvolle, selbst wenn sie „objektiv“ als noch so als störend oder „unsinnig“ wahrgenommen wird. Auch in passivem Verhalten drückt sich diese Handlungsintention aus. Durch einlebendes Wahrnehmen in das Tun des Ande-

¹ Hartmut von Hentig (1996): „Bildung“, Ein Essay, München Wien

² Albert de Vries (2020): „Die Handlungsintention“. Inclutrain IO1 4.2.

ren und im Mitempfinden und Mitbewegen seiner subjektiven Handlungen, kann dessen subjektive Sinnhaftigkeit zu Tage treten. Wenn dieser „Spiegelungs-Prozess“ gelingt, kann sich daraus ein Gefühl des „Einfühlenden Verstehens“ einerseits und gleichzeitig des sich „Verstanden Fühlens“ auf der anderen Seite ergeben.

In der Methodik des „Erfahrbaren Lernen“ wird beschrieben, wie in Lehr- und Lernprozessen an dem angeknüpft werden kann, was bei den Lernenden bereits vorhanden ist. Durch das Anschließen am individuellen Handlungsimpuls erscheint der Andere in seiner Stärke. Das Gegenteil ist der Fall, wenn nicht angeschlossen wird. Dann wird dieser eigene Handlungsimpuls mitunter zum komischen, oder störenden Verhalten. Der gesamte Prozess kann als ein Konzept des „Mentalisierens“³ oder „Reflektierenden Benennens“⁴ bezeichnet werden. Daran anschließend lassen sich Handlungs- und Bildungs-Szenarien entwickeln, die „induktiv“, d.h. an dem anschließen was im Anderen bereits vorhanden ist.

Das Gespräch mit Bernd über sein Portfolio⁴ kann als ein solches „Lernentwicklungsgespräch“ bezeichnet werden. Dieses findet statt, nachdem der Lernbegleiter in Bernd's Handlungen dessen Handlungsimpuls wahrgenommen und in den beiden Verben laut Methodik beschrieben hat. Die Richtung geht vom Innen nach Außen: Erst das Erfassen und Gewahrnachen des individuellen Handlungsimpulses, dann das Überdenken und Reflektieren der individuellen Handlungen im beruflichen Kontext und schließlich das „entwerfende Erkunden“ möglicher beruflicher Bildungs- und Lernszenarien.

Am besten gelingt das, wenn sowohl der Lernende (Bernd) als auch der Lernbegleiter sich in einer Blickrichtung dem Portfolio zuwenden und die sich ergebenden Anregungen, und Fragen „gemeinsam“ entdecken. Ein „sich Gegenübersitzen“ gilt es dabei zu vermeiden.

1.3 „Ja“ sagen zu dem, was da ist

An Bernds Handlungsintention anzuschließen bedeutet nicht etwas Gesondertes für ihn einzurichten. Es geht darum, in ihm Vorhandenes für seine Mitmenschen und seine Umgebung zugänglich zu machen. „Es ist schon da“, d.h. der Mensch ist lernfähig, will lernen und in ihm schlummern viele, vielleicht noch unentdeckte Fähigkeiten und Talente.

Das bedeutet auch, dass der Blick im Erfahrbaren Lernen nicht ausschließlich und zu sehr auf den einzelnen Menschen gerichtet wird. Dies führt allzuleicht zu einer Überforderung, Absonderung und Isolation im Sozialen, als auch im beruflichen Zusammenhang. Vielmehr geht es darum, sich von seiner Art des Handelns inspirieren zu lassen, andere für diese Handlungsart zu begeistern und diese in seine Handlungsintention miteinzubeziehen. Wenn gesehen wird, wie jemand durch seine ihm eigene Art ins Ganze eine „Qualität“ einbringt, wirkt das motivierend für alle Beteiligten. Auch der Gärtnermeister im Beispiel von Bernd wird gefordert, seine forschende Tätigkeit durch die Anregung von Bernd expliziter zu gestalten. Damit wird es eine Herausforderung für beide und „gleichwertiger“. Den Weg den diese „Entwicklung in Gleichwertigkeit“ nimmt, kann als eine gelebte Inklusion bezeichnet werden. Es ist also nicht ein bloßer Perspektivenwechsel vom Lehrenden hin zum Lernenden, der immer noch „top-down“ Charakter hat. In dem wir anschließen an dem, was vorhanden ist, haben wir eine tatsächliche „bottom-up“ Situation.

Das „Ja“ sagen zur Art des Handelns des Anderen ist einer der zentralsten Punkte im Perspek-

³ Svenja Taubner (2015): „Konzept Mentalisieren“, Eine Einführung in Forschung und Praxis, Gießen

⁴ Albert de Vries (2020): „Die Wie-Methode“, Inclutrain IO1

tivenwechsel von Inclutrain. Das bedeutet aber keinesfalls, zu allen konkreten Handlungen „Ja“ zu sagen, sondern es sollte eine grundsätzliche Einstellung sein, mit der gemeinsam Handlungen mitunter variiert, erweitert, verändert werden. Das Gemeinsame entdecken, ist einer der Schlüsselmomente um gerade auch bei schwierigem Verhalten weiter zu kommen. Wir sind heute gewohnt, zwischenmenschliche Probleme i.d.R. auf der sprachlichen Ebene zu lösen. Dies ist jedoch die komplexeste Form, da sie abstrakt ist und im Alltag oftmals als überfordernd wahrgenommen wird. Begegnen wir uns jedoch auf der Handlungsebene in Verbindung mit einer Sache, einem Gegenstand, so schafft das Struktur in der Handlung und führt viel eher zur einer Stabilisierung. Wenn das noch mit Ritualen – wie z.B. der Strukturierung von Raum und Zeit – verbunden ist, erhöht das enorm die Sicherheit, auf deren Basis neue Handlungen entstehen können.⁵

Im Folgenden werden die verschiedenen Aspekte bei der Schaffung und Gestaltung von Lernräumen und der praktische Erwerb beruflicher Kompetenzen behandelt. Die Ergebnisse beruhen auf eigenen Erfahrungen und wurden im Rahmen des Projekts bei zahlreichen Lehr- und Lerneinheiten entwickelt, angewandt und eingeübt. Im Wesentlichen geht es in der Teilpublikation um die Frage, wie Lernräume entlang der in IO1 beschriebenen Methodik und unter Berücksichtigung der in IO2 beschriebenen Lehr- und Lernmaterialien ausgestaltet werden können. Um ein Bild davon zu bekommen, hier zuerst ein Beispiel.

⁵ Josef Fragner (2020): Experteninterview zu den Merkmalen der individuellen Handlungsintention. Ehemaliger Direktor der PÄDAK in Linz, Chefredakteur der Fachzeitschrift „Behinderte Menschen“, Linz

2. WAS IST EIN LERNRAUM?

2.1 Anknüpfen an dem, was „da“ ist

„Was muss ich können um einen sinnvollen und notwendigen beruflichen Beitrag leisten zu können?“, lautet die Fragestellung innerhalb der beruflichen Bildung. Das Erfahrbare Lernen zielt auf diese Fragestellung ab. In der zweifachen Ausrichtung nimmt sie die konkrete Handlungsfähigkeit des Einzelnen ebenso wie den gegebenen, realen betrieblichen Kontext, mit all seinen Arbeiten, Notwendigkeiten und Aufgaben in den Blick. Die betriebliche Wirklichkeit wie auch der Handlungsimpuls des Auszubildenden bildet hier die Anknüpfungspunkte des Lernens.

Deshalb ist der Ausbilder oder Lernbegleiter im Erfahrbaren Lernen fest in die betriebliche Wirklichkeit eingebunden und in dieser verankert. Sein Blick ist auf die betrieblichen Arbeitswelten und deren Notwendigkeiten gerichtet. Er ist der Meister seines Faches⁶. Seine Herausforderung liegt darin, diese Arbeitswelten und Arbeitsprozesse so zu gestalten, dass Lehr- und Lernprozesse für die jeweiligen Auszubildenden darin stattfinden können. Woraus und wie sich eine konkrete Lernsituation und ein Bildungsprozess gestalten lassen, ist zunächst ganz offen. Es ist im Einzelfall immer wieder ein Art von zeitlichem, räumlichem und inhaltlichem Schöpfungsprozess, den es zwischen dem Lehrenden, dem Lernenden und seiner betrieblichen Umgebung zu initiieren und entwickeln gilt.

Hier drei Beispiele dazu:

2.2 I. Lernraum-Beispiel: „Was hat dich bewegt, berührt?“

„Nach unseren Projekttreffen, die wir mit der Frage evaluierten: „Was hat dich bewegt, berührt?“, erzählte ich begeistert davon auch in unserer Hofrunde erzählt. Auch wir haben davor in verschiedenen Zusammenhängen gemeinsam mit den betreuten Mitarbeitern auf unserem Hof auf unseren Arbeitsalltag zurück geblickt. Auf die Frage: „Was hast du heute gemacht?“ kam dann entweder eine tolle Leistungsschau oder eher nichts. Sie konnten sich nicht wirklich daran erinnern oder waren innerlich vielleicht nicht wach im Tun mit dabei. Auch die Reaktionen auf das Gesagte waren sehr verschieden. Einzelne waren interessiert, viele nicht wirklich, oft wusste man schon im Voraus, was von wem kommen oder wer nichts sagen würde.

Mit der Frage: „Was hat dich bewegt, berührt?“ wurde ein neuer Raum eröffnet, der nach außen als auch nach innen gerichtet ist. Jeden Tag kurz vor Feierabend trafen wir uns dafür für eine halbe Stunde in den Räumlichkeiten unserer Akademie. Was geschah, war etwas ganz Besonderes. Die Zeit war geplant, die Frage konkret, Kommentare nicht zugelassen, nur Zuhören, Wahrnehmen, innerlich Mit- und Nachklingen lassen. Alle waren eingeladen teilzu-

⁶ Hartwig Ehlers: (2019), PT Inclutrain, Wiede Hardebek

nehmen: Mitarbeiter, Ausbildner, Auszubildende, Praktikanten, Gäste usw. Über viele Wochen haben wir das gemacht, Tag für Tag. Es begann mit einem kurzen Moment der Stille, der eigenen Vergegenwärtigung und Besinnung. Anfangs konnten nur wenige etwas sagen und oft war es noch eine Aufzählung von Dingen und Tätigkeiten, die der Einzelnen an dem Tag gemacht und erlebt hatte. Von Tag zu Tag wandelte es sich aber. Immer wieder berichteten andere und zunehmend waren es Momente des inneren Berührt-Seins von Dingen, die dem Einzelnen oftmals ganz „unerwartet“ begegneten. Alle waren wach, sehr präsent und aufmerksam beteiligt, und alle waren „gleichwertig“. Mit der Zeit waren es auch jene Menschen, die sonst eher im Hintergrund waren, die begannen von ihren Erfahrungen, Erlebnissen, berührenden Momenten zu berichten. Das war so spannend und lässt sich in Worten kaum wiedergeben.“

Beispiel TA Loidholdhof, Österreich

Die Frage „Was hat dich bewegt, berührt am diesem Tag?“ hat dem Einzelnen und der Gruppe einen neuen Blick auf die eigene und die ihn umgebende Welt eröffnet. Die Berichte wurde dabei immer individueller und persönlicher. Es ging immer weniger darum zu zeigen, wie toll der Einzelne war und was er alles geleistet hatte („Leistungsschau“), sondern wo hatte ich eine innere oder äußere Bewegung, wo habe ich etwas entdeckt, wo vielleicht eine Lernerfahrung gemacht.

„Nach der Frage: „Was hat dich bewegt, berührt?“ gab es immer einen Moment der Stille und inneren Besinnung, in welchem jeder Einzelnen in sich hinein spüren konnte, was dieses Berührende für ihn an diesem Tag war. Erst dann haben jene Einzelnen, die das wollten, berichtet was sie teilen mochten und was sie an diesem Tag entdeckt hatten.“

Beispiel TA Loidholdhof, Österreich

Bei der vorherigen Frage: „Was hast du heute gemacht?“ war es so, dass wenn da spontan nichts gekommen ist, Bemerkungen kamen wie: „Hast du schon vergessen, was du heute gemacht hast?“. Das machte es dem Einzelnen dann noch schwieriger etwas zu sagen. Die Erwartung war da, dass die Person gleich loslegt, dass es einfach weiterläuft, so wie bei der täglichen Arbeit. Bei der Frage „Was hat dich bewegt, berührt?“, war das Innehalten und das sich Vergegenwärtigen des heutigen Tages der konstruktive Moment auch für die Anderen. Sich Zeit nehmen, sich besinnen, etwas Abstand zu sich und der Sache zu bekommen und gleichzeitig ganz konzentriert und voll dabei zu sein. Das war für alle Beteiligten eine neue Erfahrung.

Die individuelle Perspektive hat dabei ganz offensichtlich die Anderen motiviert mitzuschauen, mitzubewegen und die Erlebnisse mitzuerfahren. Damit wurde aus dieser halben Stunde, wo dies stattgefunden hat, ein Lernraum, eine „Freie Akademie am Loidholdhof“ für alle.

2.3 2. Lernraum-Beispiel: „Instandhaltungsmitarbeiter“

In den Betrieben oder auf den Höfen braucht es Mitarbeiter, die sich um die Instandhaltung technischer Geräte kümmern. Ziel ist es, dass nicht bei jedem Problem der Kundendienst von außen kommen muss, weil dies in der Regel mit hohen Kosten verbunden ist. Weil diese Stelle in einem Betrieb geschaffen wurde und auch ein Werkstatttraum vorhanden ist, können nun auch zwei Personen mit dem Instandhalter mitarbeiten und von ihm lernen. Seine Aufgabe ist es, die

technischen Geräte zu warten und in Ordnung zu halten. Damit ist er ganz auf die Sache bezogen. Gleichzeitig eröffnet sich ein Lernraum, von dem die beiden Lernenden, der Mitarbeiter und auch der Hof oder der Betrieb profitieren.

Beispiel TA Urtica ,Holland

2.4 3. Lernraum-Beispiel: „Kuhstall“

In ihrem bisherigen Leben war Frau B. noch nie mit einem Bauernhof in Berührung gekommen. Bei der Frage was sie am Hof arbeiten möchte, gingen ihre Gedanken in Richtung Gärtnerei, denn das kannte sie zumindest ein wenig. Kühe und Stall, das konnte sie sich überhaupt nicht vorstellen. Als sie auf dem Hof zu arbeiten begann, war die Situation allerdings so, dass es in der Gärtnerei keinen offenen Arbeitsplatz gab, im Stall jedoch schon. Da die Klienten sowieso alle Arbeitsfelder des Hofes kennenlernen sollten, wurde mit Frau B. ein Kompromiss gefunden: Vier Tage Mitarbeit im Stall, ein Tag in der Gärtnerei. Frau B. willigte ein.

Frau B:

“Die ersten Tage bei den Kühen dachte ich: Was mache ich hier inmitten dieser Kühe und all dem ganzen Mist. Die erste zwei Wochen waren dann auch fürchterlich, eigentlich wollte ich doch in der Gärtnerei arbeiten und jetzt dieses. So ab der dritten Woche habe ich bemerkt, dass sich etwas anfängt an meinem Verhältnis zu den Tieren zu verändern. Zum Beispiel kamen mir beim Einstreuen der Liegeplätze mit Stroh so Gedanken wie: „das Stroh ist eigentlich wie ein Bett für die Kühe. Auch ich mag es gerne in einem sauberen und frisch gemachten Bett zu schlafen“. Ich habe auch gemerkt, dass ich in der Früh anders aufstehe. Sonst ist es mir immer sehr schwer gefallen aus dem Bett zu kommen. Es war eine richtige Anstrengung für mich und es hat manchmal sehr lange gedauert. Jetzt merke ich, dass es ist in Wirklichkeit kein Problem mehr für mich ist. Ich brauche nur an die Kühe und Kälber zu denken und voller Freude mache ich einen Sprung aus dem Bett. So hat dann eigentlich eine wunderbare Geschichte zwischen mir und den Kühen angefangen. Ich war immer mehr begeistert von den Kühen und es war fantastisch für mich im Stall und inmitten dieser Tiere arbeiten zu dürfen. Mittlerweile fühle ich mich für sie verantwortlich und ich liebe es sie zu pflegen, sie zu streicheln und für sie da sein zu können. Gerade wenn es mir persönlich einmal nicht so gut geht, dann sind mir die Arbeit und die Tiere eine große Hilfe.“

In dem Betrieb gab es die Regelung, dass alle Menschen mit besonderen Bedürfnissen nach vier Monaten das Arbeitsfeld wechseln und so die Bereiche: Tierhaltung, Gartenbau und Hauswirtschaft durchwandern und kennenlernen können. Frau B`s Wunsch war es zunächst mit der Gärtnerei zu beginnen. Diesem Wunsch konnte der Betrieb zu Beginn nicht nachkommen, weil es dort zu dieser Zeit keinen freien Platz gab. Frau B. musste sich so den Gegebenheiten anpassen und an vier Tagen in der Woche in der Landwirtschaft beginnen. Die Möglichkeit zumindest einen Tag in der Gärtnerei zu verbringen, war das Einzige wie ihr entgegengekommen werden konnte. Der Ausbilder, der ihr das so kommunizieren musste berichtete, wie schwer ihr das damals gefallen ist. Alle haben dann allerdings bemerkt, wie sich die Situation - trotz der anfänglichen Schwierigkeiten - für Frau B. sehr zum Positiven gewendet hat. Als die vier Monate zu Ende

gingen hat sie gebeten noch länger bei den Tieren arbeiten zu dürfen. Da alle gesehen hatten, welche Fortschritte sie gemacht hatte und mit welcher Begeisterung sie bei der Sache war, haben sich ihre Ausbilder für sie eingesetzt um eine Ausnahme von der Regelung zu erreichen. Diese wurde dann auch bewilligt und alle waren sehr glücklich und froh darüber.

Frau B weiter:

„So habe ich die Geburt von Kälbchen miterlebt, ich habe zum ersten Mal mit dem Traktor den Mist weggeschoben oder das Stroh eingefahren. Ich habe auch gelernt, wie man bei einem Traktor das Öl wechselt und Reparaturen durchgeführt. Die Arbeiten in der Werkstatt und die Reparaturen gehören alle auch zur Landwirtschaft und damit auch zu den Tieren. Ich bin stolz darauf, dass ich ein Teil von diesem Ganzen sein darf. Das gibt mir ein positives Gefühl. Denn seit Jahren gibt es endlich mal wieder einen hellen Fleck in meinem Leben. Alles war sonst so finster... Nach diesem hellen Fleck habe ich mich gesehnt und erst jetzt bemerke ich, was ich alles in den vielen Jahren verpasst habe. Einen großen Anteil an dieser Geschichte haben die Arbeitsassistenten und der Bauer. Sie haben mich immer wieder unterstützt und mir geholfen, wenn es nicht mehr so richtig klappte. Erik, einer der Arbeitsassistenten, hat mir einmal gesagt, dass ich in diesem Arbeitsbereich eine Perle bin und ein Naturtalent auf dem Traktor. Ein besseres Kompliment hätte ich nie bekommen können.“

Beispiel TA Urtica ,Holland

Laut Auskunft von Frau B. ist sie mit einer Angststörung auf den Hof gekommen. Zunächst möchte sie auch nichts Neues kennen lernen, sondern an dem anknüpfen was sie schon kennt: „Bei der Frage nach einem möglichen Tätigkeitsfeld gingen meine Gedanken zunächst in Richtung Gärtnerei, das kannte ich zumindest ein wenig, darin fühlte ich mich trotz allem noch am sichersten“. Nun war jedoch die Ausgangssituation so, dass es für Frau B. keine andere Möglichkeit gab als zuerst im Stall mit den Tieren zu arbeiten. Das heißt der gegebene Lernraum war durch die Möglichkeiten und Notwendigkeiten des Hofes vorgegeben. Persönlichen Spielraum gabt es nur bedingt: Vier Tage Stall als Notwendigkeit aus der Sache, ein Tag Gärtnerei als persönliches Entgegenkommen.

Nach einer absehbaren, eher schwierigen Anlaufphase tritt nun für die Betroffene eine überraschende und unerwartete Wendung ein: „Das was ich da tue beim Einstreuen mit dem Stroh ist für die Kühe wie, wenn ich mir mein eigenes Bett zuhause herrichte.“ Sie kann einen Anschluss finden, an eine eigene positive Erfahrung in einer ihr vertrauten Umgebung. Sie bemerkt: „Auch ich mag daheim gern in einem sauberen Bett schlafen“ und sie überträgt das auf die Situation der Kühe im Stall: „Das Stroh ist eigentlich wie ein Bett für die Kühe, wie wird das wohl sein für sie, wenn sie darauf schlafen?“ Lernen heißt in diesem Fall eine positive Erfahrung im vertrauten Umfeld in eine neue Situation und einer neuen Umgebung zu übertragen. Sie verbindet ihr sicheres Zuhause und das eigene, vertraute Bett mit dem Stall der Kühe und deren Strohbett in ihrem eigenen Erleben. Der Sinn ihrer Arbeit tritt durch die Verbindung mit der eigenen persönlichen Erfahrung in ihr unmittelbares Erleben. Aber damit nicht genug, sie beginnt auch Verantwortung für die Tiere zu übernehmen: „Mittlerweile fühle ich mich für diese Tiere verantwortlich und ich liebe es, sie zu pflegen, sie zu streicheln und für sie da sein zu können.“ Was ihr selbst oftmals schwer gefallen ist, tut sie nun bei den Tieren. Der neue Lernort und die

neue Umgebung helfen ihr dabei, neue eigene Fähigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln und einzuüben. Zusätzlich macht sie auch im Umgang mit sich selbst eine ganz wesentliche Erfahrung: „Gerade wenn es mir persönlich mal nicht so gut geht, dann sind mir die Arbeit und die Tiere eine große Hilfe.“

An den Beispielen wird ersichtlich, wie unmittelbar an einer erfahrbaren Wirklichkeit angeknüpft werden kann, und der Lernraum schon vorhanden ist noch bevor wir ihn erkennen. Sowohl Lehrende als auch Lernende können also unmittelbar an dem anschließen was „da“ ist und einander als Lernende und Lehrende gleichermaßen begegnen. Die Notwendigkeiten des Hofes bzw. eines Betriebes stehen am Beginn eines individuellen Bildungsprozesses, sie bilden das „Was“. Aus diesem ‚Was‘ kommen die situativen und persönlichen Anknüpfungspunkte für die berufliche Bildung, indem auch das ‚Wie‘ der jeweiligen Person berücksichtigt wird.

3. MERKMALE VON LERNRÄUMEN

Das wesentliche Merkmal von Lernräumen ist, dass in ihnen geübt, gearbeitet, getan und gehandelt wird⁷. Er ist räumlich eingebettet in den laufenden Betrieb, aber zeitlich unabhängig und entkoppelt. Ein gestalteter Lernraum hat Beginn und Ende, dazwischen gibt es Raum und Zeit zum Üben. Lernräume können einen ganz bestimmten Handlungsablauf umfassen, wie zum Beispiel Brennholz hacken, Obstbäume pflanzen, Jungpflanzen pikieren, Berichte schreiben. Es können jedoch auch mehrere Lernräume hintereinander positioniert werden, wenn die Handlungsabläufe differenzierter sind und eine Unterteilung in einzelne Lern- und Übungsräume sinnvoll erscheint.

„Das heißt Lernende tritt in einen bestimmten Lernraum ein, arbeitet darin, hat Gelegenheiten zum Üben, Hinterfragen, Fehler und Erfahrungen machen, er darf innehalten, reflektieren und evaluieren und wenn er eine gewisse Sicherheit erreicht hat, verlässt er diesen Lernraum wieder. Er tritt in einen nächsten Lernraum über oder er wiederholt und übt das bisherige weiter.“

Das hier vorgestellte Modell eines Lernraumes in Verbindung mit dem Erfahrbaren Lernen zeigt, wie sich Lerninhalte auf die Handlungsebene transformieren und dabei in einzelne Tätigkeiten untergliedern lassen. Es soll aber auch verdeutlichen, wie Lehren und Lernen als partnerschaftlicher Dialog auf Augenhöhe stattfinden kann, da auch der Lehrende als Experte in seinem Fach, bei der Konstruktion von Lernräumen sich auf das eigene Novizendasein und die Anfänge des eigenen Lernen rückbesinnen muss.

Der Erwerb beruflicher Kompetenzen ist gleichzusetzen mit dem Erlernen von Handlungsfähigkeit in einem bestimmten Kontext. Das Erlernen von Handlungsfähigkeit geschieht durch reales Handeln. Da das herkömmliche Lernen auch heute noch schwerpunktmäßig auf kognitiver Ebene stattfindet, motiviert es wenig zu realem Handeln. Der Lernende ist darauf fixiert, das zu begreifen, was der Lehrer von ihm bei der Prüfung an kognitivem Wissen erwartet und bestrebt diese Erwartungen zu erfüllen, um eine gute Benotung zu bekommen. Der Blick beim Erfahrbaren Lernen ist auf Handlungen und das Tun gerichtet und weniger auf abstrakte Inhalte, Wissen oder Fakten. Das heißt nicht, dass Inhalte, Wissen oder Fakten beim Erfahrenden Lernen keine Rolle spielen. Im Gegenteil, sie sind nach wie vor wesentliche Elemente des Lernens. Wenn jedoch nach dem Konzept des Erfahrbaren Lernen unterrichtet wird, so stellt man sich der Herausforderung nicht mehr lediglich die Themen aufzulisten, auf die sich der jeweilige Lehrinhalt bezieht (deklaratives Wissen = „Wissen Was“), sondern dem Lernenden transparent zu machen, Wie er etwas machen kann und Was mit dem Wissen und den Inhalten geschehen soll, also welches prozedurale Wissen („Wissen Wie“) erworben werden soll. Prozedurales Wissen ist praktisch nutzbares Wissen, welches oft auch in Gestalt unbewusster Verarbeitungsroutinen auftritt, zum Beispiel beim Schnürsenkel binden oder Fahrrad fahren. Also Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen, die auf einzelnen oder mehreren Handlungsverläufen basieren.

7

⁸ Antonia Wunderlich (2015), „Lernräume konzipieren“, ZLE – Zentrum für Lehrentwicklung TH Köln

3.1 Handeln, vormachen und Demonstrieren

3.1.1 4. Lernraum-Beispiel: „Mohn- Salzflessler“

„Im Rahmen einer Trainings-Activity gab es eine Demonstration in der Backstube. Die Aufgabe war „Mohn- Salzflessler“ aus vorbereiteten Teiglingen zu formen. Das „Flessler“ ist eine traditionell oberösterreichische Gebäckform: Ein Gebäckbrot, welches aus drei bis vier Reihen Teigflechten besteht und traditionell mit einer Salz- Mohnmischung bestreut wird. Jeder Teilnehmer bekam zunächst einige Teiglinge zur Übung und es folgte die Demonstration durch die Bäckerin. Sie schritt zügig voran und zeigte in schnellen Schritten vor, was zu tun war. Die Teilnehmer begannen gleich mitzumachen und loszulegen und waren mit der Aufgabe beschäftigt das nachzumachen, was ihnen die Bäckerin vorgemacht und demonstriert hatte. Die Demonstration und der Lernraum waren zunächst noch eher ungestaltet. Wir alle hatten zwar gesehen was zu tun war, waren alle auch gleich mitten drinnen, doch weil die Aufgabe sehr komplex war und die Demonstration mit hoher Geschwindigkeit erfolgt war, waren wir viel zu viel mit dem „Was“ beschäftigt und hatten bald die Orientierung verloren. Es wurde schnell deutlich, wenn eine Demonstration unter Berücksichtigung des Handlungsimpulses des Lernenden aus dieser Situation werden soll, dann geht das so nicht und es braucht nun einen neuen „Griff“. Ein Teilnehmer machte mich aufmerksam und sagte: „Jetzt musst du etwas tun!“. Mir war klar ich musste die Situation stoppen. Meine momentane Intuition war, ich bringe eine weitere Aufgabe hinzubringen, welche das „Wie“ betraf. So geschah es dann auch. Die zusätzliche Aufgabe bestand darin, die eigene Wahrnehmung der Lernenden auch auf die Vorgehensweise des Anderen, zunächst des jeweiligen rechten Nachbarn, zu richten und die Art und Weise zu beschreiben, wie man den Anderen in dieser Tätigkeit erlebt und dies hinterher mit zu charakterisieren. So begannen wir unser Gebäck zu formen und zugleich unseren Nachbarn darin wahrzunehmen, auch seine Art zu erleben und auszuprobieren. Das war spannend, denn so eröffnete sich ein neuer Blick. Es war sehr berührend in die eigenen und in die Schuhe des Anderen zu schlüpfen. Dadurch eröffneten sich neue Möglichkeiten auch für das eigene Tun und man wurde sich selbst im eigenen Tun auch etwas mehr gewahr durch das Erleben des „Wie“ des Anderen und umgekehrt.“

Beispiel TA Loidholdhof, Österreich

An diesem Beispiel wird einerseits deutlich was es bringt, wenn man die Kraft aufbringt, um immer weiter gehende tägliche Arbeit-, mit allen Sachzwängen die, zu stoppen, inne zu halten und Raum zu schaffen. Nicht nur diese Viertelstunde Zeitraum für die Demonstration der Arbeit, sondern auch Raum für die individuelle Herangehensweise des oder der Anderen. Es zeigt aber auch eine Gefahr des Vormachens oder Demonstrierens. Es kann passieren, dass die Erwartung geweckt wird, dass der Lernende es dann genauso nachmachen wird. Eine gute Demonstration sollte aber so wirken, dass sie für den Lernenden eine Welt eröffnet, aus welcher er immer wieder das herausnehmen kann, was zu ihm passt und ihm ermöglicht, die Aufgabe zu erledigen. Dies gelingt in dem Beispiel aber erst in dem Moment, als die Komplexität der ersten Aufgabe erhöht wird, indem die eigene Wahrnehmung der Lernenden auch auf die Vorgehensweise des Anderen, zunächst des jeweiligen rechten Nachbarn, gerichtet werden soll. Durch die eigene Handlung in Verbindung mit der Blickrichtung auf das Tun des Nachbarn wird es plötzlich einfacher und eine individuelle Lernerfahrung ermöglicht.

„Das war spannend, denn so eröffnete sich ein neuer Blick. Es war sehr berührend in die eigenen und in die Schuhe des Anderen zu schlüpfen. Dadurch eröffneten sich neue Möglichkeiten für das eigene Tun und man wurde durch das Erleben des „Wie“ des Anderen und umgekehrt auch sich selbst im eigenen Tun etwas mehr gewahr.“

Ausbildnerin TA Loidholdhof, Österreich

Das Vormachen oder Demonstrieren gelingt meist dann, wenn die Tätigkeit vom Ausbilder selbst ausgeführt wird und der Lernende im Anschluss in ein eigenes Tun und Handeln tritt. Dadurch, dass der Blick des Lernenden auf das „Wie“ des Nachbarn gerichtet eröffnet sich ein individueller Erfahrungsraum der das Erfahrbare Lernen. Bei einer gelungenen Demonstration sollen die noch schlafenden Fähigkeiten des Lernenden am Tun der Anderen, im gewahr werden der Fähigkeiten des Ausbilders und in der tätigen Auseinandersetzung mit der Aufgabe geweckt werden. Nur Handlungsaufträge alleine machen die Welt eines Lernenden kleiner und seine Fähigkeiten und Potentiale kommen nur schwach zu Geltung. Die individuelle Handlung kann immer wieder durch andere Handlungen ergänzt, korrigiert, neu geschaffen werden. Dies geschieht vor allem dann, wenn ich auch das „Wie“ des anderen in den Blick nehmen kann. Daraus ergibt sich immer wieder das sogenannte „Entdeckende Zusammenarbeiten“⁸.

3.2 Ich-, Du- und Welt-Bezug

Im Gegensatz zum herkömmlichen Aneignen von Wissen welches sich meist entlang bereits vorhandener Strukturen bewegt (Lehrpläne, Skripte, Bücher,...), handelt es sich beim erfahrbaren, handlungs- oder kompetenzorientierten Lernen um die Gestaltung raumzeitlicher Bedingungen im Anschluss an das „Wie“ des Anderen. Diese sind einerseits milieubildend, bieten aber auch Berührungs- Erfahrungs- und Anknüpfungspunkte zur (Werk-)Welt, dem „Können“ und den Erfahrungen des Lehrenden und Meisters wie auch der eigenen Persönlichkeit. Es geht also unter Berücksichtigung des persönlichen Handlungsimpulses um die individuelle Gestaltung von Lernorten, in denen eine Handlung oder eine Abfolge von Handlungen in den Fokus genommen (Brot backen) und in denen der Blick des Lernenden/Lehrenden auf das Erfahren des Wie´s des Anderen (Nachbar, Auszubildender, Ausbilder,...) übend, erfahrend, erforschend und im Tätig Sein gerichtet ist, um die daraus resultierenden Erfahrungen für das eigene Tun und Lernen zu erschließen.

3.2.1 5. Lernraum-Beispiel: „Obstbäume pflanzen“

PP A (Instruktor): Vor einigen Wochen ist die Gemeinde mit dem Vorhaben eine ökologische Streuobstwiese für den Naturschutz und die Gemeindebürger anzulegen, an unseren Hof herangetreten. Ein passendes Grundstück stand zur Verfügung und die Frage an uns war, ob wir sie bei der Planung, Umsetzung und späteren Pflege dieser Anlage unterstützen können. Wir sagten zu, da wir den Eindruck hatten, dass das ein spannendes Lern-Projekt für unsere

⁸ Albert de Vries (2020): „Die Grundhaltung des Erfahrenden Lernens“, Inclutrain IO1

Gärtner werden könnte. Durch die Erfahrungen von Inclutrain und unsere Bemühungen das Thema „berufliche Bildung für Menschen mit Unterstützungsbedarf“ auf unserem Hof neu zu etablieren, nahmen wir uns vor, für das Pflanzen der Bäume einen prototypischen Lernraum entlang der individuellen Handlungsintention zu konzipieren. Dieser Lernraum sollte im Rahmen einer internationalen Inclutrain-Trainings-Activity („Train the Trainer“) erstmals stattfinden. Insgesamt nahmen 12 Teilnehmer, an der Pflanzaktion teil. Zuerst wurden Zweiergruppen eingeteilt. Jeweils ein Werkstattleiter (WL) oder Projektpartner (PP) und ein Auszubildender mit Unterstützungsbedarf (AmU). Für fast alle war die Arbeit neu. Alle Beteiligten bekamen den Auftrag mit, an sich selbst und dem Anderen zu beobachten, wie es ihnen in dem Lernraum erging, welche Erfahrungen sie dabei machten, um sich hinterher austauschen zu können. Die sechs Werkstattleiter, bzw. Projektpartner bekamen den zusätzlichen Auftrag, herauszufinden, ob und wie sie in der gemeinsamen Arbeit an den individuellen Handlungsimpuls des Auszubildenden anschließen konnten, um auch hier von ihren Erfahrungen zu berichten.

PP H: Der Werkstattleiter ist Förster von Beruf und hat schon tausende Bäume gepflanzt. Er weiß eigentlich nicht, wie er Bäume pflanzt. Er ist sich nicht so bewusst, wie er das macht. Und jetzt, da er eine Demonstration gibt, muss er zeigen, wie ein Obstbaum gepflanzt wird. Er hat einen Lernraum geschaffen und uns schrittweise alle Handlungen gezeigt, wie man einen Obstbaum pflanzt. Auch der erste Schritt war interessant. Hier ist der Baum. Man schaut den Baum an. Ist er lebendig, die Wurzeln, die Krone. Eine Beziehung zum Baum kreieren. Schrittweise hat er dann gezeigt, wie es geht.

Werkstattleiter A: Den Blick nach innen zu wenden und sich zu fragen, wie mache ich eigentlich was ich schon längst träumend kann, war eine ganz neue Erfahrung für mich.

PP H: Die Demonstration war ruhig, mit viel Selbstverständlichkeit. Als wir danach die Bäume gepflanzt haben, hat mir das viel Sicherheit gegeben, wie das sein soll.

AzU Th: Ja, finde ich auch.

PP Hl: T (AzU) hat jeden Schritt nach der demonstrierten „Vorlage“ gemacht.

AzU T: Ja, habe ich.

WL K: Ich wurde sehr nervös bei der Demonstration. Die hat so lange gedauert und wir mussten noch so viele Bäume pflanzen, bevor der Frost es uns unmöglich macht. Hinterher war ich erstaunt: Nach der Demonstration wusste jeder wo anzufassen. Die Arbeit ging schnell. Die Zeitinvestition hat sich sehr gelohnt.

AzU T: Kann ich morgen noch mal mit zum Bäume pflanzen, wir müssen die ja alle noch rein kriegen?

WL A: Bei S habe ich erlebt, dass es für sie wie selbstverständlich war Bäume zu pflanzen, das hat mich erstaunt, weil ich dachte, ich kenne sie und ich hätte ihr das so vorher nicht zugetraut. Ich musste nicht nochmal erklären. Sie hat die Schere genommen und es hat geklappt. Ich war erstaunt wie sicher sie vorangeschritten ist, wie wenn sie das schon viele Male gemacht hätte.

PP A (Instruktor): Wenn in der Vergangenheit auf unserem Hof Bäume gepflanzt wurden, dann war die Herangehensweise in etwa so: Der Gärtner hat die Bäume gepflanzt und die Menschen mit Unterstützungsbedarf waren dabei seine „Helfer“. Ihre Aufgabe bestand je nach Talent darin die Pflanzlöcher zu graben, die Bäume heranzutragen, sie zu halten während der Gärtner sie eingepflanzt hat, Pfählen heranzutransportieren, sie ggf. auch einzuschlagen, zu

helfen den Baum festzubinden und eine Baumschürze als Wildschutz anzubringen. Dezierte Lernerfahrungen gab es weder für die Menschen mit Unterstützungsbedarf noch für den Gärtner. Ihr Auftrag war Bäume zu pflanzen, nicht mehr und nicht weniger. Für alle Beteiligten war das in der Regel wenig befriedigend.“

Beispiel TA Loidholdhof, Österreich

Reflexion: Der Werkstattleiter fragte sich: „Wie kann ich das Bäume pflanzen gut vermitteln, wie kann ich den Lernraum so anlegen, dass der Lernende es selber tun und erfahren kann?“ Der Lernende wurde dabei konfrontiert mit: „Was erwartet mich da, jetzt darf ich das mal selber tun, darf was lernen, es üben, es wird mir gezeigt“. Die Frage nach dem „Was ist zu tun“ stand nicht mehr im Vordergrund, vielmehr ging es für den Einzelnen nun um die Frage nach dem „Wie mache ich das?“. Das persönliche Interesse war geweckt. Alle waren motiviert, begeistert und wollten üben und selber probieren. Durch die Konzeption von einem Lernraum um eine konkrete Aufgabe hat sich die bisherige Dynamik spürbar verändert. Nicht das mehr oder weniger distanzierte Abarbeiten von einem Arbeitsauftrag war das Thema, sondern das eigene Lernen, Üben und Erfahren. Damit wurde für den Auszubildenden wie auch den Ausbilder ein „Blickrichtungsdreieck“ hin zum eigenen Selbst (Ich-Bezug), zum jeweiligen Gegenüber (Du-Bezug) und zur Aufgabe und Sache (Welt-Bezug) geschaffen, welches als berührend, motivierend, sinn-erfüllt und inspirierend von den Beteiligten wahrgenommen wurde.

3.3 Anschließen an der Handlungsintention

In der Art wie jemand handelt, zeigt sich seine ihm eigene „subjektiv sinnvolle“ Handlungsintention. Die Individuelle Handlungsintention kommt in jedem Verhalten, auch wenn es „objektiv“ noch so störend ist zum Ausdruck. Der Mensch zeigt dabei eine „subjektiv sinnvolle“ Handlung, um sein Gleichgewicht aufrechtzuerhalten oder zu bilden. Sie basiert auf seinen bisherigen Erfahrungen und der „Organisation“ seines Gesamtsystems⁹. Daraus ergibt sich, dass in dem, was in der individuellen Begegnung mit dem Lernenden auf den Ausbilder zukommt, nichts Willkürliches liegt. Um an der individuellen Handlungsintention innerhalb der beruflichen Bildung anschließen zu können, wird sie mit zwei Verben beschrieben. Man könnte nun meinen, dass nur aktive Verhaltensweisen als Handlungsintentionen interpretiert werden können, das wäre eine unzureichende Einschränkung. Auch „passives“ Verhalten, wie zum Beispiel „wegschauen“ muss als Handlungsintention im Sinne von „hindeuten“ gesehen werden. Offen ist noch die Frage, ob im Hinblick auf Menschen mit einem sehr hohen Unterstützungsbedarf sich diese Beschreibung auch auf differenzierte Ebenen, beginnend mit der basalen, sensomotorischen, über die sinnliche erfassbare und anschauliche bis zur abstrakten Ebene erweitern lässt. Auch kann es mitunter sinnvoll sein, bei Personen die sich gut auf der abstrakten/verbalen Ebene bewegen können, immer wieder auf andere Ebenen auszuweichen, um Lernprozesse, die vielleicht ins Stocken geraten, zu initiieren und zu ermöglichen. Indem die Handlungsintention einer Person gefunden und anhand praktischer Beispiele in einem „Portfolio“ beschrieben wird, kann diese individuelle Handlungsintention bereits in die Ausgestaltung eines Lernraumes einfließen. Dieses kann beispielsweise durch einen Handlungs-, Entwicklungs-, Unterstützungsplan geschehen auf dessen Basis immer wieder neue individuelle und personbezogene Lernräume gestalten werden können. Mit so einem Plan kann

⁹ Josef Fragner (2020): Experteninterview zu den Merkmalen der individuellen Handlungsintention. Ehemaliger Direktor der PÄDAK in Linz, Chefredakteur der Fachzeitschrift „Behinderte Menschen“, Linz

der Ausbilder noch spezifischer herausarbeiten, was er in dem spezifischen Lernraum vor hat und wie er den Lernraum für den Lernenden anlegen möchte: wie geübt wird, welche Handlungen er vom Lernenden erwartet, wer an diesen Aktionen beteiligt ist und wie die Ergebnisse evaluiert oder geprüft werden. Dabei schließt das „Wie“ immer am Handlungsimpuls des Lernenden an und ermöglicht ihm sich in seiner individuellen Qualität und in der Sache zu festigen. Aus 5. Lernraum Beispiel: „Obstbäume pflanzen“

„Ich habe während der Arbeit S nachgeahmt um ihren Handlungsimpuls zu entdecken. Vorher bin ich mit meinem Handlungsimpuls vorausgegangen, ab diesem Zeitpunkt bin ich bei der Arbeit mehr ihr gefolgt, sie hat den Weg und das „Wie“ vorgegeben. Das war zunächst sehr fremd und ungewohnt für mich. Die Begegnung mit ihrer besonderen Art die Dinge zu tun war mir zunächst sehr fremd und ganz anders als ich es ursprünglich erwartet hätte. Ich habe ihr „Wie“ deutlich wahrgenommen, es aber nicht verbalisiert. Trotzdem hatte ich das Gefühl, an ihr angeschlossen zu haben und eingetaucht zu sein in ihre besondere Art und Weise einen Baum zu pflanzen. Ich konnte ihr ab diesem Zeitpunkt auch immer wieder gute Hilfen geben. Sie hat immer mehr die Führung übernommen und ich war erstaunt wie selbständig sie alle Schritte ausführen konnte, das hätte ich ihr vorher eigentlich nicht zugetraut. Der Blick war durch die Aufgabe des Hinschauens auf den Handlungsimpuls des Anderen nicht mehr bloß auf die Arbeit gerichtet, sondern nun war diese Tätigkeit eine Lern- und Bildungsfrage. Wieder wurde erlebbar, was es bringt, wenn man die Kraft aufbringt um das einfach immer weiter gehende der täglichen Arbeit und die damit verbundenen Sachzwänge für einen Moment des Lernens zu stoppen, inne zu halten und Raum zu schaffen. Nicht nur diese Viertelstunde Zeitraum für die Demonstration der Arbeit, sondern auch einen Raum zuzulassen für den Blick auf individuelle Herangehensweise des Anderen“.

Beispiel TA Loidholdhof, Österreich

Das Beispiel zeigt, dass sich die Entdeckung des individuellen Handlungsimpulses innerhalb eines Lernraums gut integrieren lässt. Indem der Ausbilder beispielsweise eine zweite Aufgabe in den Lernraum hineinbringt: „Die Vorgehensweise des Nachbarn oder Kollegen wahrzunehmen und mitzubewegen“, wird der Blick auf das „Was“ durch das „Wie“ erweitert und ein zusätzlicher Lernraum innerhalb des bestehenden eröffnet. Dies führt im Alltag zu zum Teil erstaunlichen Effekten, Erfahrungen und Begegnungen. Dadurch gelingt es besser sich von den Fesseln des gewohnten Denkens und tradierten Handelns loszumachen und einen „erfahrbaren“ Bildungsraum zu eröffnen.

Das hier vorgestellte Lernraumkonstrukt beschreibt eine didaktische Vorgehensweise, die nicht statisch und einengend ist, sondern einen dynamischen Blick eröffnet, der sich an der Handlungsintention des Lernenden immer wieder neu ausrichtet und justiert. Wie der Lernende, kann auch der Ausbilder von dieser Lernraumgestaltung profitieren. Wenn von ihm gesehen wird, wie der Lernende durch seine jeweilige Art eine eigene Qualität in den Lernprozess einbringt, dann wirkt das auch motivierend und inspirierend für ihn. Und wenn es ihm noch gelingt auch andere von dieser Handlungsart zu begeistern, dann wirkt das motivierend und inspirierend für alle, und alle können davon profitieren.

Vom Ausbilder erfordert diese Herangehensweise, dass er seine eigene, forschende Tätigkeit noch viel expliziter gestaltet. Dadurch entsteht eine Herausforderung für beide, den Ausbilder und den Lernenden.

4. Lernräume gestalten

Bei der Gestaltung von Lehrprozessen orientieren sich Ausbilder häufig an Inhalten von Lehr- und Ausbildungsplänen. Der Blick des Lernenden ist dabei meist darauf ausgerichtet herauszufinden, was der Ausbilder von ihm erwartet. Es ist deshalb eine große Kunst Lernräume so klar und transparent zu gestalten, dass sich daraus sowohl für den Ausbilder als auch dem Lernenden konkrete Anhaltspunkte für ihr Tun ergeben. Weil es nicht so einfach ist, sind Lernräume nicht nur in der Praxis der beruflichen Bildung für Menschen mit Unterstützungsbedarf oft sehr wackelig gehalten oder es wird gänzlich auf ein strukturiertes Setting verzichtet. Wenn also Lernräume eingerichtet werden, dann sollten sie sorgfältig konzipiert werden und vor allem das, was der Lernende in einem Lernraum tatsächlich tut, im Blick haben.

„Learning is constructed by what activities the students carry out; learning is about what they do, not about what we teachers do. Likewise, assessment is about how well they achieve the intended outcomes, not about how well they report back to us what we have told them.“¹⁰

John Biggs

Wenn also Ausbilder und Auszubildende gleichermaßen an der Herausbildung von Fähigkeiten arbeiten, sollen sie Dinge tun und anwenden können, dann braucht es für beide Seiten eine klare und eindeutige Ausrichtung (=Vision) des Lernarrangements in Bezug auf die jeweilige Lernziele. Da dem Ausbilder hier die Gestaltungsverantwortung obliegt, wird sich der Auszubildende an seiner „Vision“ orientieren. Ist diese Vision zu „kurz“ und vordringlich auf Erwartungen an den Auszubildenden gerichtet, dann gibt sie nur wenig Orientierung. Ist die Vision „weit“ und auf die zu erlangenden beruflichen Fertigkeiten und Fähigkeiten gerichtet, kann sich der Lernende, selbst wenn er tief in den Lern- und Übungsprozess einsteigt, im Lernraum gut und weitgehend selbstständig orientieren. Auch Hilfen werden dann gerne angenommen. Um zu einer klaren Ausrichtung und Perspektive für einen Lernraum zu kommen, kann das Instrument der konstruktiven Ausrichtung von Lernräumen „Constructive Alignment“ für den Ausbilder eine Orientierung geben.

4.1 Konstruktive Ausrichtung von Lernräumen

Das Constructive Alignment¹¹ ist ein vom australischen pädagogischen Psychologen John Biggs entwickeltes didaktisches Konzept. Bei der konstruktiven Ausrichtung (Constructive Alignment) beginnen wir mit den Fertigkeiten und Fähigkeiten, also den „Ergebnissen“ die der Auszubildende erreichen soll, und richten den Lernraum und die Ziele auf diese Fertigkeiten und Fähigkeiten aus. Die Ergebnisaussagen enthalten eine Lernaktivität, ein Verb, das der Lernenden ausführen muss

¹⁰ John Biggs: „Constructive Alignment“. <https://www.johnbiggs.com.au/academic/constructive-alignment/>

¹¹ John Biggs: „Constructive Alignment“. <https://www.johnbiggs.com.au/academic/constructive-alignment/>

um das Ergebnis bestmöglich zu erzielen. Das Verb besagt, welche relevanten Lernaktivitäten der Lernende durchführen muss, um das beabsichtigte Lernergebnis zu erzielen.

4.1.1 6. Lernraum-Beispiel: „Tomatenernte“

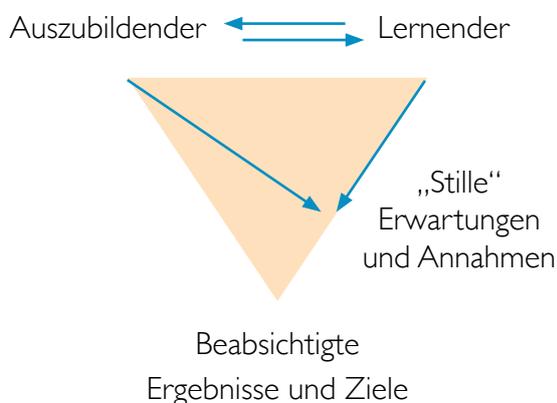
„Wenn es Tomatensaison ist, dann braucht es Gärtner, die täglich die reifen Tomaten für den Verkauf von den Stauden abnehmen. Im Rahmen der Trainings-Aktivität soll das heute geübt werden. Es geht also zunächst um das Erkennen der reifen Tomaten, das Beurteilen des Reifegrades und das Anwenden einer entsprechenden Pflücktechnik. Hier ist zu beachten, dass der Stängel an der richtigen Stelle von der Rispe geknickt wird, um die Tomate ohne Schaden von der Rispe abzunehmen. Anschließend geht es darum, die geernteten Tomaten zu „beurteilen“, ob sie makellos sind und in den Handel gehen können oder einen geringen Makel haben und zur Verarbeitung in die eigene Hauswirtschaft kommen bzw. einen größeren Schaden aufweisen und auf den Komposthaufen wandern.“

Beispiel TA Weide Hardebek

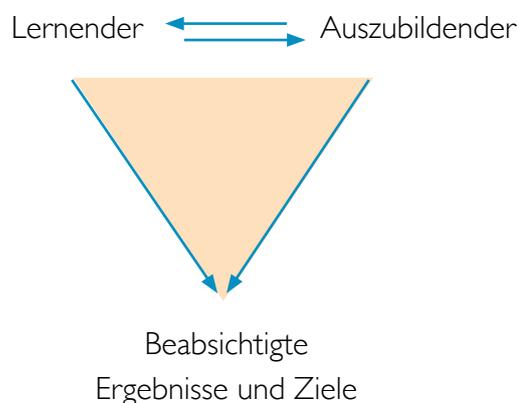
Die Fertigkeiten und Fähigkeiten, die der Auszubildende in dem obigen Beispiel üben und lernen sollte, wären also das „Anwenden“ einer entsprechenden Pflücktechnik, das „Erkennen“ der reifen Tomaten, das „Beurteilen“ ob sie makellos sind, einen geringen Makel haben oder aussortiert werden müssen.

Die Ausrichtung der Ziele (Constructive Alignment) lässt sich mit einem Dreieck verdeutlichen, das drei Dinge des Lernprozesses zueinander in Beziehung setzt: Den Auszubildenden, den Lernenden und die Vision bzw. das Ziel des Lernraumes.

ohne Constructive Alignment:



mit Constructive Alignment:



Durch die konstruktive Ausrichtung von Lernräumen wird das Lernen durch die vom Lernenden ausgeführten Aktivitäten konstruiert. Deshalb geht es in erster Linie darum, was und wie er tut, und nicht darum, was der Auszubildende an Wissen erwartet. So geht es auch bei der Beurteilung darum, wie gut der Auszubildende die beabsichtigten Ergebnisse erzielt, und nicht darum, wie gut er berichtet, was ihm gesagt oder was er gelesen hat.

Um die Ausbildung an die charakteristischen Eigenschaften der Lernenden anzupassen, kann die konstruktive Ausrichtung für einzelne Lernräume, für den gesamten Bildungsprozess oder den gesamten Lehrbetrieb verwendet werden. Kompetenz- und Taxonomiestufen können dabei helfen, die angestrebte Verständnisebene in den gegenseitigen Blick zu bekommen und im Lernraum entsprechend abzubilden.

4.2.1 Taxonomie- und Kompetenzstufen

Die mit dem passenden Verb beschriebenen Anforderungen (Lernziele) können entsprechend ihrer Komplexität unterschiedlichen Kompetenz- oder Taxonomiestufen zugeordnet werden. Die Beschreibung des Kompetenzniveaus (Taxonomien) dient der Ordnung von Lernzielen im Hinblick auf die Tiefe des Verständnisses bei den Lernenden.

Folgende Tabelle erläutert die einzelnen Niveau-Stufen und ordnet ihnen eine Auswahl von Verben zu, welche die Lernzielbeschreibungen erleichtern. Jedes Niveau baut auf dem vorangehenden Level auf und beinhaltet diesen.

Mögliche Kompetenzstufen sind:

Stufe 0 „Laie“	Die Aufgabe ist dem Lernenden noch völlig unbekannt, er hat keine Kenntnisse von Inhalten und Prinzipien
Level 1 „Novice“ kennen	Der Auszubildende kennt die Aufgabe und hat sie zumindest schon einmal wahrgenommen, ist aber ohne Kenntnis was die Anwendung betrifft
Level 2 „Lehrling“ Kennen	Der Auszubildende kennt die Aufgabe und kann bei der Durchführung helfen, durch die fehlende Übung ist er sich noch unsicher bei der Durchführung
Level 3 „Geselle“ Anwenden	Der Auszubildende kennt die Aufgabe und kann sie selbstständig ausführen, er verfügt über ein umfassendes theoretisches und praktisches Wissen und kann die Aufgabe jederzeit fehlerfrei ausführen.
Level 4 „Meister“ Beherrschen	Der Auszubildende beherrscht die Aufgabe perfekt, er kann sie selbstständig ausführen, besitzt umfassendes Hintergrundwissen und kann andere anleiten und seine Fähigkeit weitergeben.

Für eine „konstruktive“ Gestaltung von Lernräumen ergibt sich daraus folgende Struktur: Der Auszubildende formuliert also zunächst ein Lernziel („Learning Outcome“), das transparent macht, welche Fähigkeiten er anstrebt, und worin genau beschrieben ist, was der Lernende im Laufe des Lernprozesses tun wird. Der Auszubildende richtet zusammen mit dem Lernenden Lernräume ein, in denen genau diese Fähigkeiten von dem Lernenden handelnd erlernt, das heißt geübt werden kann, und der Auszubildende entwirft Beurteilungskriterien, die ihm und dem Lernenden gleichermaßen

Ben Auskunft geben über den Lernerfolg den der Lernende bisher erreicht hat beziehungsweise den er noch erreichen sollte.

4.2 Den Willen konkretisieren

In der beruflichen Praxis ist oft zu beobachten, dass Lehrende und Lernende nicht unterscheiden beziehungsweise sich auch nicht deutlich artikulieren können, was eigene Wünsche und Ziele sind. Deshalb werden auch „Wunsch und Wille“ in einen Topf geworfen mit der Folge, dass sich Lernarrangements zunehmend in Richtung des „Wunsches“ verschieben. Der Ausgangspunkt von Wunsch und Wille ist aber ein ganz verschiedener. Beim Wille ist der Blick auf das eigene Ich gerichtet: „Ich bin entschlossen aus eigenem Antrieb heraus etwas zum Erreichen eines Ziels beizutragen“, während beim Wunsch der Blick auf die Umgebung zielt: „Ich hätte gerne etwas, wozu andere etwas tun sollen“. Da Wunsch und Wille einen jeweils ganz anderen Ausgangspunkt für das jeweilige Lern- und Unterstützungssetting bilden, ist eine präzise und zielgerichtete Unterscheidung dieser beiden Ausgangsmomente für die Konkretisierung von Lernräumen von großer Bedeutung. Der Wille, den wir im handlungsorientierten und erfahrbaren Lernen in erster Linie ansprechen, ist auf die Zukunft gerichtet, wird durch Lernziele konkretisiert und durch das Einüben und den Erwerb von entsprechenden Fähigkeiten und Kompetenzen „in Form gegossen“. Lernziele bilden für den Willen den Anhaltspunkt und die Perspektive.

4.3 Lernziele („Learning Outcome“)

Ein Lernraum kann auf unterschiedliche Weisen aus dem jeweiligen Lernziel („Learning Outcome“) abgeleitet werden. Das „Learning Outcome“ beschreibt die Fähigkeiten, die der Lernende am Ende eines Lernprozesses erworben haben soll. Um zu vermeiden, dass sich der Ausbilder bei der Konkretisierung von Lernräumen abseits vorgegebener Inhalte und Strukturen aus Lehrbüchern bewegt, macht es Sinn für jeden Lernraum ein eigenes Lernziel zu formulieren. Dies gelingt dem Ausbilder am besten, wenn er sich auf seine eigenen Erfahrungen als Lernender („Novize“) rückbesinnt und gemeinsam mit dem Lernenden festlegt, welche Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen sinnvoll in dem Lernraum aufgegriffen und geübt werden sollen. Die Fragestellung lautet dabei: „Was braucht der Lernende als Erstes?“, „Wie einfach dürfen die Anforderungen zu Beginn sein, wie sollen sie sich steigern und wie komplex sollten sie am Ende sein?“, „Welche Erfahrungen und Fertigkeiten greifen ineinander, und wie kann ihr Gebrauch mitunter in Teile zerlegt oder zu einem schlüssigen Ganzes zusammengeführt werden?“.

Lernräume im erfahrbaren Lernen sollten prinzipiell eine Demonstrations-, eine Kennenlern- und Erarbeitungs-, eine Übungs- und eine zwischenzeitliche beziehungsweise abschließende Betrachtungsphase haben. In der Übungsphase sollte von dem Ausbilder sichergestellt werden, dass der Lernende im Sinne des Lernraum-Learning-Outcomes handeln kann. So kann er auch im nächsten Lernraum an bereits erworbene Fähigkeiten anschließen und Lernräume können vom Ausbilder „aufbauend“ konzipiert werden. Wie einzelnen Phasen konkret aussehen, hängt einerseits vom Lerninhalt ab, andererseits von den persönlichen und räumlichen Gegebenheiten und Voraussetzungen wie: den bisherigen Erfahrungen des Auszubildenden, dem individuellen Handlungsimpuls, der Gruppengröße, der Heterogenität der Gruppe, den räumlichen und aus-

stattungsbezogenen Möglichkeiten, der Dauer und der Präsenz im Lernraum und so weiter. Alle Phasen, das Demonstrieren, das Einarbeiten, das Üben und das Betrachten sollten aktivieren, also Handlungen der Auszubildenden auslösen und Motivation zum immer mehr selbstständigeren Tun wecken. Kluge Konzeptionen und ein didaktisch sinnvoll geplanter Erfahrungsablauf innerhalb eines Lernraumes ermuntern zu sehr viel anspruchsvolleren Handlungen als dies außerhalb eines Lernraumes für die Auszubildenden möglich ist.

Einen Lernraum zu konstruieren erfordert also ein ganz anderes Nachdenken über die Ziele eines Lernarrangements als die bloße inhaltliche Auflistung. Die Frage nach den Handlungen ist zu Beginn von den Ausbildern als ExpertInnen in ihren Fächern oft nicht leicht zu beantworten, weil diese Handlungen ihnen im Alltag wie selbstverständlich von der Hand gehen und nur sehr selten explizit in Worten und Fertigkeiten formuliert werden.

4.3.1 Drei Regeln für ein klar formuliertes „Learning Outcome“

Die Ausbildner sind Expertinnen in ihrem Fachbereich und wissen eigentlich auf was es in der Praxis ankommt. Nur formuliert werden die einzelnen Tätigkeiten meist nicht. Lernende sind in der Regel Neulinge auf ihrem Gebiet und überschauen den Sachverhalt in der Regel nicht. Was passieren kann ist, dass sie sich einen sicheren Boden suchen und alles auswendig lernen. Menschen mit Unterstützungsbedarf gelingt dies nicht und sie kommen schnell an ihre Grenzen. Die Folge kann sein, dass sie aus dem Lernprozess herausfallen und sich innerlich abwenden.

Ein gut formuliertes Learning Outcome kann dieses Missverständnis verhindern. Es macht transparent, welche Handlungskompetenzen vom Standpunkt der Ausbildner aus dazu führen, dass der Lernende einen guten Abschluss in dem jeweiligen Fach erreichen kann. Es geht dabei auch um Inhalte und Wissen, aber eben nicht nur. Solange das reine Wissen im Vordergrund steht, besteht die Gefahr, dass das eigentlich erwünschte prozedurale Wissen („Knowing How“), didaktisch nicht angesprochen wird und der Lernende deshalb auch nicht das gewünschte Lernergebnis bringt.

Ein hilfreiches Instrument für ein klar formuliertes Learning Outcome ist beispielsweise die WAS-WOMIT-WOZU-Struktur:

WAS:

Was genau können die Lernenden am Ende eines Lernprozesses tun? Der Lernende beschreibt mit dem WAS die Kompetenz, die zum Beispiel in einer Prüfung dann auch geprüft werden soll. Das bedeutet, dass das WAS auf einer Taxonomiestufe formuliert wird, und zwar auf der Stufe, die der Ausbildner für realistisch erreichbar hält. Das WAS beschreibt nicht den Lernweg hin zu dieser Kompetenz, dies geschieht beim Erstellen des Lernraumkonzept!

WOMIT:

Welche „Werkzeuge“, die zur Ausübung der Kompetenzen benötigt werden und die der Lernende im Laufe des Lernprozesses kennengelernt, deren Nutzung eher geübt und deren ineinandergreifen er für ein kompetentes Handeln erkannt hat, nutzt der Lernende?

WOZU:

Für welche Zwecke sollen die Kompetenzen erworben werden? Das WOZU verdeutlicht den Sinnhorizont, auf den hin gearbeitet wird, auch wenn es selbst in dem Lernraum noch nicht erreicht werden kann. Es beschreibt quasi den nächsten Schritt, den Lernende gehen können, wenn sie das, was sie gelernt haben, sicher beherrschen.

Learning Outcomes – intendierte Lernergebnisse – beschreiben die Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen, die Lernende am Ende eines Lernprozesses erworben haben sollen. Mit den Learning Outcomes steuern wir also Inhalt, Methoden und die Beurteilung innerhalb eines Lernarrangements: Was im Learning Outcome formuliert wird, muss auch gelehrt, demonstriert, geübt und letztendlich beurteilt werden. Durch ein gut formuliertes Learning Outcome können die Anforderungen und Ergebnisse eines Lernprozesses transparent gemacht werden, diese Transparenz im Verlauf eines Lernprozesses immer wieder für Feedback und Kommunikation mit dem Lernenden genutzt und eine aussagekräftige und faire Prüfung konzipiert werden. Je konkreter also im Learning Outcome beschrieben wird, welche Handlung die Lernenden am Ende durchführen können, desto einfacher lassen sich auf der Basis dieser Formulierung Lernräume und letztendlich auch Prüfungen konzipieren.

4.4 Lern-Settings motivationsfördernd gestalten

Motivation und Begeisterung ist in der Ausbildung ein zentraler Faktor: Ohne Motivation können Lernende nicht lernen und Lehrende nicht lehren. Wie aber kann es gelingen, Lernende zu aktivem Handeln, zum selbstständigen Arbeiten anzuregen und dazu selbst herausfordernde Lernschritte motiviert anzugehen - wie muss also ein Lern-Rahmen aussehen, der quasi von allein dazu führt, dass Fragen und Interesse möglich werden?

4.4.1 Autonomieerleben ermöglichen

Damit Motivation entsteht, braucht es Situationen, in denen Lernende sich als eigenständig in ihren Entscheidungen wahrnehmen können. Wenn ihre Lehre z.B. individuelle Wege zum Finden von Lösungen ermöglicht, Wahlfreiheit beim Gestalten der Lernwege und -zeiten zulässt oder selbstgesteuertes Erkunden von Themen vorsieht, dann bekommen Lernende vielfältige Anreize, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen und aus den Ereignissen, die sich daraus ergeben, zu lernen.

4.4.2 Kompetenzerleben fördern

Motivation braucht Settings, die von einer Balance zwischen herausfordernden und bewältigbaren Aufgaben geprägt sind. Lernende, die ihr Handeln im Betrieb als wirksam wahrnehmen oder eigene Erfahrungen einbringen können, sind eher motiviert als diejenigen, die sich als überfordert, nicht gehört oder abgewertet erleben. Regelmäßiges Evaluieren, Stop sagen und im Lernprozess innehalten und ehrliches Feedback geben sind wesentliche Elemente, um Ansprüche an den Lernerfolg zu kommunizieren. Zudem ermöglichen sie dem Auszubildenden, ihr eigenes Lernen realistisch einschätzen zu können. In der Praxis ist oftmals zu beobachten, dass sich Lernende für weniger kompetent halten als sie sind und sich zurückhalten, oder sich überschätzen und ihre Aufgaben nicht ernst genug nehmen – auch dann gibt es keinen Lernerfolg.

4.4.3 Soziale Bezüge herstellen

Motiviertes Lernen ist schwierig, wenn Lernende sich alleine fühlen. Erfahrbares- und kompetenzorientiertes Lernen gelingt in der Regel im Gruppenzusammenhang leichter. Indem der Ausbilder die Auszubildenden mit Namen anspricht, Gespräche so moderiert, dass sich die Beiträge aufeinander beziehen, indem er die Qualitäten des Einzelnen auch für die Gruppe sichtbar macht, kann er immer wieder Situationen schaffen, in denen sich die Auszubildenden begegnen, gegenseitig wahrnehmen, aneinander lernen und sich gegenseitig unterstützen können. Wie der Lernende kann dann auch der Ausbilder von einer motivationsfördernden Gestaltung von Lernräumen profitieren. Wenn von ihm gesehen wird, wie der Lernende durch seine jeweilige Art eine eigene Qualität in den Lernprozess einbringt, dann wirkt das auch motivierend und inspirierend für ihn. Und wenn es ihm noch gelingt auch andere von dieser Handlungsart zu begeistern, dann wirkt das motivierend und inspirierend für alle, und alle können davon profitieren.

4.4.4 Interesse des Lernenden wecken

Lernende lernen durch das Verhalten des Ausbilders exemplarisch und modellhaft Arbeitshaltungen und Selbstverständnisse des jeweiligen Berufsfaches kennen. Der Ausbilder sollte deutlich machen können, dass die eigenen Themen ihm etwas bedeuten, welche offenen Fragen er auch immer noch hat, oder wie grundlegend der Stoff für die Erfahrungen in der Praxis war.

4.4.5 Relevanz des Stoffes und Zieltransparenz schaffen

Aus der Perspektive des Ausbilders erscheint es oft wie selbstverständlich, inwiefern ein Thema relevant für den Lernenden ist. Dem Lernenden erschließt sich dies meist nicht von allein. Indem der Ausbilder sich um ein konsequent handlungsorientiertes Denken und Handeln bemüht, kann er den Inhalt der Ausbildung gut sichtbar mit der beruflichen Praxis verflechten: „Was soll der Lernende tun können, damit er später im beruflichen Alltag bestehen kann?“ Das ermöglicht dem Ausbilder Lernziele auch im Hinblick auf Beurteilungen, Befähigungsnachweise und Prüfungen transparent und nachvollziehbar zu kommunizieren und trägt bei, dass der Lernende den Sinn seines Lernens verstehen kann und von sich aus bestrebt ist, motiviert mitzuarbeiten.

4.5 Beurteilungen und Befähigungsnachweise

Beurteilungen und Befähigungsnachweise haben auch für Menschen mit Unterstützungsbedarf einen hohen Stellenwert, da ihre Lernbiografie oftmals von Erfahrungen des „Nicht-Genügens“, des „Abgesondert-Werdens“ und des „Scheiterns“ gekennzeichnet ist. Beurteilungen und Befähigungsnachweise bilden auch für sie die „Scharniere“ in die berufliche Alltagswelt. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, wie sensibel diese Instrumente zu handhaben sind und wie es dennoch wichtig ist, hier zu ehrlichen und „belastbaren“ Formen zu kommen.

„Ob Lernende etwas können lässt sich nur dann nachweisen, wenn sie etwas tun und nicht wenn ich prüfe, ob sie es wissen.“

Ausbilder TA Loidholdhof, Österreich

Das heißt auch in der beruflichen Ausbildung für Menschen mit Unterstützungsbedarf darf und soll es also auch „Prüfungen“ geben. Um jedoch in einer Prüfung valide Aussagen über das Niveau machen zu können, auf dem eine Handlung ausgeführt wird, müssen die Prüfungsaufgaben entsprechend einem „Learning Outcome“ so formuliert sein, dass sie eben zu dieser Handlung auffordern und nicht Wissen abfragen. Prüfungen müssen demnach auch im erfahrbaren- und kompetenzorientierten Lernen bestimmte Ansprüche erfüllen. Sie sollen

- aussagekräftig und valide sein, d.h. sie geben Auskunft darüber in welcher Ausprägung die Kompetenz erworben wurde, die im Learning Outcome beschrieben ist,
- zuverlässig und reliabel sein, d.h. die Beurteilung der Leistungen muss immer nach demselben Maßstab erfolgen,
- gerecht und fair sein, d.h. die Aufgaben beziehen sich nur auf die Fertigkeiten und Kompetenzen, die im Laufe des Lernprozesses im Lernort geübt und eingelernt wurden und sich der Lernende tatsächlich auch aneignen und erwerben konnte.

Für den Auszubildenden, wie auch mögliche Adressaten von außerhalb, können die erreichten Ergebnisse in einem persönlichen Portfolio oder durch ein entsprechendes Zertifikat beschreiben und bestätigt werden. Eine formelle Anerkennung wird hier oft überbewertet, zumal deren praktische Umsetzung trotz UN-Konvention leider immer noch mit zum Teil „unüberbrückbaren“ Hürden verbunden ist. Für die Betriebe wie auch den Auszubildenden selbst ist sie nicht von entscheidender Bedeutung.

5. SCHLUSSFOLGERUNG

Wenn Professionelle in der Sozialen Arbeit personspezifische berufliche Bildungsprozesse fördern wollen, benötigen sie richtungsweisende Konzepte als Grundlage für ihr professionelles Handeln. Vor dem Hintergrund einer personenzentrierten beruflichen Bildung und der Anwendung und Entwicklung von Methoden einer Lernort- und Lernraumanalyse können wir auch von einer Ausbildung einer besonderen Blickrichtung sprechen. Diese ist einerseits auf das Aneignungsverhalten der jeweiligen Personen und andererseits auf den tatsächlich gegebenen Aneignungsraum (Lernraum) gerichtet. Die Anwendung und Entwicklung dieses besonderen „Blickes“ kann auch als die Einnahme einer sozialräumlichen Haltung bzw. als Anwendung von bestimmten Arbeitshaltungen verstanden werden, die im Folgenden skizziert werden.

5.1 1. Arbeitshaltung: „Erst Diversität schafft eine Grundlage für dauerhafte Entwicklung“

Grundsätzlich zielt die Lernraumorientierung in Zusammenhang mit der beruflichen Bildung nicht drauf ab Menschen zu verändern und an bestehende Situationen anzupassen. Vielmehr geht es darum Arbeitswelten und Verhältnisse auf einem Hof oder in einem Betrieb so zu gestalten, anzupassen, zu verändern oder weiterzuentwickeln, damit sie für persönliche Lern- und Bildungsprozesse zugänglich sind.

5.2 2. Arbeitshaltung: „Am Vorhandenen und den Notwendigkeiten anschließen“

Bei der Lernraumorientierung richtet sich der Blick auf die Arbeitsprozesse, die bereits geschehen oder Dinge, die getan werden müssen. D.h. die Bedürfnisse und Notwendigkeiten des Hofes bzw. eines Betriebs - bilden gleichsam den individuellen Anknüpfungspunkt für persönliche Lern- und Bildungssettings.

5.3 3. Arbeitshaltung: „Den Wille durch Szenarios konkretisieren“

Ein Wille wird durch Szenarios konkretisiert und in eine Form gegossen. Diese Konkretisierung in einem Lernarrangement klar zu formulieren ist eine große Kunst und wird vielfach nur ansatzweise gelingen. In der Regel ist es für Menschen in der sogenannten „Behindertenhilfe“ eher eine fremde Sache. Sie haben häufig schlichtweg getan, was ihnen in den Sinn kam oder aufgetragen wurde. Weil es nicht so einfach ist, werden entweder Ziele formuliert aber niemand hält sich daran, wird auf Ziele verzichtet, weil man sich dem Anspruch nicht gewachsen fühlt oder ihn aus den Alltag bezogen für nicht richtig hält. Oftmals werden auch Wunsch: „Ich hätt gern was, wozu andere etwas tun sollen“ und Wille: „Ich bin entschlossen, aus eigenem Antrieb heraus etwas zum Erreichen eines Ziels beizutragen“, in einen Topf geworden und auch in der professionellen Definition bunt durcheinander gemischt.

5.4 4.Arbeitshaltung: „Eine Verbindung zwischen dem Was und dem Wie schaffen“

Bei dem Konzept der Lernraumorientierung gibt das Individuum mit seinen Interessen und Ressourcen „den Ton an“ - obwohl das scheinbar im Widerspruch zu der Bezeichnung steht. Das heißt wir haben es einerseits mit einem auf die Person bezogenen Ansatz und zugleich mit einem (sozial-) ökologischen, auf die Bedingungen und Verhältnisse ausgerichteten Ansatz zu tun, und zwar mit einer integrierenden Zusammensicht und gegenseitiger Bedingtheit dieser zwei Aspekte. Insofern ist der in der Sozialen Arbeit gern konstruierte Gegensatz zwischen diesen beiden Aspekten im Alltag nicht hilfreich.

5.5 5.Arbeitshaltung: „Die Initiativekraft des Einzelnen ansprechen“

Wir vermeiden Betreuung und setzen auf eigene Aktivität. Professionelle Helfer sind immer versucht, die Wünsche der Betroffenen zu hören und diese als Aufträge zu interpretieren. Beim Konzept der Lernraumorientierung achten wir darauf, dass die Menschen nicht zu bloßen „Helfern“ degradiert werden, sondern darauf, dass sie selbst etwas tun, Würde und Autonomie entwickeln. Nicht: „Welche Unterstützung brauchen die Menschen?“ lautet die Frage, sondern: „Was können die Menschen?“, „Welche Talente liegen in ihnen verborgen?“, „Welche persönlichen Ziele lassen sich formulieren?“, „Was kann die Umgebung beitragen um die Ziele zu verwirklichen?“

5.6 6.Arbeitshaltung: „Konsequent auf vorhandene Ressourcen bauen“

Ob eine Eigenschaft eine schlummernde Ressource oder eine Schwäche ist, entscheidet sich immer erst im konkreten Kontext. Es sind die verborgenen Stärken und schlummernden Talente, auf die unser fragender Blick gerichtet ist und nicht die Defizite und Schwächen.

5.7 7.Arbeitshaltung: „In allem die Handlungsfähigkeit erweitern“

Ressourcen und Möglichkeiten gibt es auf den Höfen und Betrieben zuhauf, auch wenn sie manchmal erst gefunden und als solche entdeckt werden müssen. Ein Hofladen, ein Hofcafé, die Belieferung von Märkten oder der Einstieg in eine eigene Bildungsakademie sind wenige Beispiele für die Vielzahl an Möglichkeiten, die entwickelt werden können. Es braucht nur ein wenig Einfallsreichtum der Menschen, wenn es darum geht, auch unter widrigen Umständen oder schwierigen Voraussetzungen Ideen für das berufliche Lernen zu verwirklichen. Kooperation, schlauer Geist, Solidarität und Begeisterung sind ebenfalls „Glücksfaktoren“, um attraktive Hof- und Betriebsarrangements für das persönliche Lernen zu schaffen. Aktive oder aktivierbare Netzwerke von Freunden, Eltern, Nachbarn, Ortopolitikern usw. tragen ebenfalls dazu bei.

Fazit: Wer also einen Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung von Menschen mit Unterstützungsbedarf umsetzen will, muss an Lern-Settings arbeiten, die möglichst viel „Normalität“

auszeichnet, die also nicht konstruiert oder ausgedacht, sondern mit und durch die beteiligten Menschen zustande kommen und aus einer Lernumgebung ergriffen werden, die bereits vorhanden ist. Ein Mitarbeiter also, der sich um die technische Instandhaltung der Geräte, eine Gärtnerin die sich um die Glashäuser und den Gemüseanbau kümmert oder ein Landwirt, der die Felder bestellt oder im Stall die Tiere versorgt, ist mit einem mehr an „Normalität“ in Bezug auf die konkrete Lebens- und Lernwelt ausgestattet als der professionelle Behindertenbegleiter oder die professionelle soziale Assistenz. Bei einem Perspektivenwechsel ist dies zu berücksichtigen, wenn dieser gelingen soll.

Ein Problem dabei ist, dass sich derzeitige Leistungsgesetze und Förderprogramme immer noch an vordefinierten Leistungs- und Zielgruppen orientieren. In der Praxis lässt sich ein Lern- und Sozialraum wie der eines Betriebes oder Hofes eben nicht nach Leistungs- oder Zielgruppen fein sortieren. Da gibt es Jugendliche und Erwachsene, Männer und Frauen, Menschen mit Beeinträchtigung und Menschen ohne Beeinträchtigung, bezahlte Mitarbeiter und Freiwillige, Mobile und Gehandicapte usw. und eigentlich gehört da auch das gesamte (ökologische) Umfeld und alle Ressourcen usw. mit dazu. Wer in der herrschenden Finanzierungslogik das Wohlergehen einer bestimmten Zielgruppe im Auge hat, verstellt damit den Blick auf die Verflochtenheit untereinander und unterbindet mitunter Energie- und Synergieeffekte, die durch die Umgebung zustande kommen können. Er verharrt letztendlich im herkömmlichen Paradigma. Erfahrbares und kompetenzorientierte Lernen sondert sich nicht ab und es sondert auch niemanden aus und es wird zielgruppen- wie auch bereichsübergreifend gearbeitet.

6. LITERATURVERZEICHNIS

Ambagts, Luc, Duiniveld, Isabel, abgeändert nach Albert de Vries (2014): „Betriebsindividualität beschreiben“;

aus Zeitschrift Lebendige Erde 6/2014, Darmstadt

Biggs, John: „Constructive Alignment“. <https://www.johnbiggs.com.au/academic/constructive-alignment/>

de Vries, Albert (2019): „Personzentrierte berufliche Bildung – Vision, Grundhaltung, methodische Techniken“, inclutrain.eu/projektergebnisse

Dürr, Prof. Dr. Hans-Peter, Dahm, Dr. J. Daniel, Lippe, Dr. Rudolph Prinz zur, (2005), „Potsdamer Gedenkschrift“, Herausgegeben von der Vereinigung Deutscher Wissenschaftler VDW e.V. - Federation of German Scientists, Berlin

Fragner, Josef (2020): Experteninterview zu den Merkmalen der individuellen Handlungsintention. Ehemaliger Direktor der PÄDAK in Linz, Chefredakteur der Fachzeitschrift „Behinderte Menschen“, Linz

Hentig, Hartmut von (1996): „Bildung“, Ein Essay, München Wien

Taubner, Svenja (2015): „Konzept Mentalisieren“, Eine Einführung in Forschung und Praxis, Gießen

Wunderlich, Antonia (2015), „Lernräume konzipieren“, ZLE – Zentrum für Lehrentwicklung TH Köln

5. Lernraum-Beispiel „Obstbäume pflanzen“: Feedback und Reflexion

Ausbildner Loidholdhof, Österreich:

Mein Versuch war es einen Lernraum für das Pflanzen von Obst-Bäumen zu gestalten. Zu Beginn musste ich mir zunächst selber vergegenwärtigen wie das eigentlich geht. Ich habe schon viele Bäume gepflanzt, habe mir aber noch nie wirklich vergegenwärtigt, wie ich das mache. Den Blick nach innen zu wenden und sich zu fragen: Welche Fähigkeiten und Kompetenzen setze ich ein? Welche Schritte mache ich dabei? Wie gehe ich an die Arbeit heran und wie schließe ich sie ab? - das war eine ganz neue Erfahrung für mich. Dabei habe ich mich an ein „Vademekum“ erinnert, welches wir im Studium im Waldbau für solche Dinge verwendet haben. Das war eine Art Leitfaden an dem wir uns entlang bewegt haben. Eine ähnliche Bewegung habe ich bei der Konzeption des Lernraumes vollzogen. So kam es mir vor:

Um fachgerecht Bäume pflanzen zu können, braucht es meiner Erfahrung nach folgende drei Phasen:

1. Vorbereitende Phase:

Hier gilt es den betreffenden Baum „ansprechen“ zu können: Wie ist sein äußerer Zustand, ist er gesund/krank, gibt es Verletzungen, Beschädigungen, wie schaut der Stamm, die Krone und die Wurzel aus? Wenn es sich um verschiedene Obstarten oder Sorten handelt, so muss ich das auch erkennen und unterscheiden können. In einem zweiten Schritt muss ich beurteilen können, ob sich daraus ein Handlungsbedarf ergibt, zum Beispiel kranke Pflanzen auszusortieren, beschädigte Wurzeln oder Äste herauszuschneiden, die Wurzel auf das richtige Maß einzukürzen und die Krone zurechtzuschneiden. Dasselbe gilt auch für das Pflanzloch: Stimmen Größe und Tiefe, gibt es Steine usw. und auch im Hinblick auf die Hilfsmittel und die Auswahl der geeigneten Werkzeuge.

2. Umsetzungsphase

Bei der Umsetzung ist zunächst wichtig, dass mit den verschiedenen Werkzeugen wie Baumschere, Spaten, Schaufel, Locheisen, Schlegel, Rechen umgegangen werden kann. Das Pflanzen von Bäumen geht am besten zu zweit: Einer hält den Baum, schaut dass er gerade ist, der Andere füllt die Erde an, pflanzt ein und tritt die Erde fest. D.h. ich muss mich in einem Team organisieren und absprechen können. Ich muss den Baum sachgerecht einpflanzen können, d.h. dass er auch hält, dafür sorgen, dass die Wurzeln dicht

mit Erde umschlossen sind, keine Wurzeln abgeknickt sind, nicht zu tief oder zu flach gepflanzt wird, der Pfahl richtig gesetzt ist, der Baum an diesem ordentlich fixiert und die Baumschürze richtig angebracht ist. Ggf. muss ich angießen können und die Baumscheibe von übriger Erde oder Steinen säubern.

3. Evaluierungsphase

Ich muss feststellen können, ob alle Kriterien fachgerecht ausgeführt wurden. Hierfür gibt es Hilfsmittel wie die Zugprobe, die Wackelprobe, ich stelle fest, ob der Veredlungspunkt richtig sitzt. Dazu muss ich wissen, wie es sein soll bzw. wie es nicht sein soll.

„Learning Outcome“

Das „Learning Outcome“ habe ich aufbauend auf den vorigen Erfahrungen entlang der WAS-WOMIT-WOZU Struktur dann folgendermaßen formuliert:

„Der Lernende kann fachgerecht und selbstständig zusammen mit einem Helfer einen Obstbaum einpflanzen (Level 3). Er kann alle dafür notwendigen Schritte selbstständig anwenden und mit den besprochenen Werkzeugen, Hilfsmitteln und Utensilien sachgerecht umgehen. Er kann nach den verübten Evaluierungskriterien beurteilen, ob alle Qualitätskriterien an ein sachgerechtes Pflanzen von Obstbäumen erfüllt sind (Level 2), dies in wenigen Sätzen dem Ausbilder gegenüber formulieren (Level 1), um später selbstständig im Rahmen der Gärtnerei bzw. der Landwirtschaft am Hof Bäume und Sträucher einpflanzen zu können“.

„Lernraum und praktische Demonstration“

Insgesamt waren es 12 Teilnehmer, die an dem Lernraum teilgenommen haben. Nach einer kurzen Einleitung der Gruppen (jeweils ein Ausbilder und ein Lernender haben eine Gruppe gebildet) haben alle Beteiligten den Auftrag mitbekommen, aus ihrer persönlichen Perspektive als Ausbilder bzw. Lernende an sich selbst und dem anderen zu beobachten, wie es ihnen in dem Lernraum erging, welche Erfahrungen sie dabei gemacht haben und diese hinterher in wenigen Sätzen zu formulieren. Die 6 Ausbilder haben dann noch die Frage mitbekommen, herauszufinden, ob und wie sie in ihrem Lernraum an den individuellen Handlungsimpuls des Lernenden anschließen konnten und auch hier von ihren Erfahrungen zu berichten.

Feedback und Reflexion durch die Teilnehmer: Was und wie haben wir das gelernt? Wie hat uns das Wie in der Demonstration geholfen? Wie war es den Prozess anzuleiten (Ausbilder)?

Die Demonstration:

H (Ausbilder): A (Instruktor) ist Förster von Beruf und hat schon tausende Bäume gepflanzt. Er weiß eigentlich nicht Wie er Bäume pflanzt. Er ist sich nicht so bewusst, wie er das macht. Und jetzt, da er eine Demonstration gibt, muss er zeigen, wie ein Obstbaum gepflanzt wird. Er hat einen Lernraum geschaffen und uns schrittweise alle Handlungen gezeigt, wie man einen Obstbaum pflanzt. Auch der erste Schritt war interessant. Hier ist der Baum. Man schaut den Baum an. Ist er lebendig, die Wurzeln, die Krone. Eine Be-

ziehung zum Baum kriechen. Schrittweise hat er dann gezeigt, wie es geht. Das war für einige Menschen recht lang, aber gut. Die Demonstration war ruhig, mit viel Selbstverständlichkeit. Als wir danach die Bäume gepflanzt haben hat mir das Sicherheit gegeben, wie das sein soll.

Th (Lernender): Ja, finde ich auch.

Hl (Ausbildnerin) :T (Lernender) hat jeden Schritt nach der demonstrierten „Vorlage“ gemacht.

T (Lernender): Ja, habe ich.

H (Ausbildner): Den Baum anschauen, das war wichtig.

T (Lernender): Ich habe noch gelernt, dass es verschiedene Wurzeln gibt. Dass die Birnen kürzere Wurzeln haben. Äpfel sind weitläufiger.

Al (Ausbildner) bestätigt das.

M (Ausbildnerin): Ich war erstaunt, dass diese lange Demonstration- für mich lange Demonstration- gut gewirkt hat.

H (Ausbildnerin): Gut, dass wir dann direkt loslegen und es selbst tun konnten (nach der Demonstration).

Der Lernraum (Umsetzung, Tun und Üben):

H (Ausbildner): Wir haben uns in Zweiergruppen aufgeteilt und Bäume gepflanzt, mit der Sicherheit, dass wir das können. Wir haben es in der Demonstration gelernt.

M (Ausbildnerin): Ich habe versucht mit dem Spaten nachzuahmen wie T (Lernender) das macht. Es ist einfacher, es gleichzeitig zu machen statt sich erinnern zu müssen. Ich habe auch entdeckt, WIE er das gemacht hat. Es war viel mit den Füßen stabilisierend, Gleichgewicht suchend. Tastend. Die Art Arbeit, suchend, wo sind die Steine, wie bekommt man die raus.

T (Lernender): Ich hab noch gelernt, dass ich die Steine rausnehmen muss, das hab ich immer gemacht, weil die sonst die Wurzeln beschädigen.

A (Ausbildner): „Bei S (Lernende) habe ich erlebt, dass es für sie wie selbstverständlich war Bäume zu pflanzen, das hat mich erstaunt, weil ich dachte ich kenne sie und ich hätte ihr das so vorher nicht zugetraut. Ich musste es nicht nochmal erklären. Sie hat die Schere genommen und es hat geklappt. Auch ich habe während der Arbeit S (Lernende) nachgeahmt um ihren Handlungsimpuls zu entdecken. Als Ausbilder bin ich zunächst mit meinem Handlungsimpuls vorausgegangen, ab diesem Zeitpunkt bin ich bei der Arbeit mehr ihr gefolgt, sie hat den Weg und das „Wie“ vorgegeben. Das war zunächst fremd und ungewohnt für mich. Ich war dann erstaunt wie sicher sie vorangeschritten ist, Schritt für Schritt, wie wenn sie das schon viele Male gemacht hätte....“

H (Ausbildner): „Letztendlich pflanzt jeder individuell.“

A (Ausbildner): „Da waren Dinge, wie das Feststampfen der Wurzel, wo sich S als Lernende noch schwer getan hat...“

S (Lernende): „Ja genau, die Erde war einfach nur etwas fest. A (Ausbildner) hat dann geholfen, das war gut für mich.“

K (Ausbildner): „Jeder hat wie sein Talent, der eine kann gut Stempen reinhauen, der andere den Boden lockern und ein Dritter die Bäume pflanzen...“

H (Ausbildner): Was würdest du tun? Spezialisieren?

A (Ausbildner): Nein, zunächst nicht. Auch für T (Lernender) ist es ein schönes Erlebnis, selbständig einen Baum in die Erde gepflanzt zu haben, dass er das selbstständig kann und auch gemacht hat. Das ist eine wichtige Grundlage für ihn.“

H (Ausbildner): „Gibt es da einen therapeutischer Ansatz in der beruflichen Bildung für Menschen mit Unterstützungsbedarf?“

A (Ausbildner): „Nein, ganz und gar nicht. Für den Lernenden halte ich es aber für wichtig, wenn er grundlegende Arbeiten aus seinem Berufsfeld auch selbst einmal gemacht und gelernt hat. Darum sollte er jeden Schritt einmal selbst geübt und gelernt haben und erfahren, dass das er es kann, ganz unabhängig, ob er es ist, der es im beruflichen Alltag dann auch machen wird. Erst wenn wir alle Handlungen können, dann ist die Grundlage geschaffen um sich zu spezialisieren. Sonst fühlt man sich später immer als Helfer oder Hilfskraft und nicht als einer der`s kann.“

M (Ausbildnerin): „Einen Baum pflanzen ist eine komplexe Sache. Wenn ich es als Ganzes mache, tut es etwas anderes. Es gibt andere Resonanz und Rückwirkung. Ich glaube, es hat zu tun mit „sich um etwas sorgen“, „sich um etwas zu kümmern“. Das entsteht mehr, wenn man alles macht und kennenlernt.“

T (Lernender): Ich würde die Früchte gerne mal kosten.

Das Evaluieren:

A (Ausbildner): „Einen Blick entwickeln, auf das „Was“ man gemacht hat und vor allem auch „Wie“. Immer wieder auf Kleinigkeiten achten und gegenseitig schauen, wie es die Anderen machen, das hilft einem ungeheuer weiter.“

H (Ausbildnerin): „Es war wichtig sich die Arbeiten nachher gemeinsam anzuschauen. Das war ein Würdigen der Arbeit. Ein Wahrnehmen, eine Anerkennung.“

T (Lernender): „Unseren Baum hat er auch angeschaut, das war mir wichtig!“

H (Ausbildner): „Am Ende haben wir die gepflanzten Bäume noch einmal angeschaut. Das Ergebnis haben wir gemeinsam nochmal angeschaut. A war da der Meister, der noch mal gesagt hat, ob es gut ist. Da entstand ein neuer Lernraum. Das haben wir nicht besprochen, aber das denke ich jetzt und das war im Nachhinein sehr bedeutsam für mich.“

Das Spannungsfeld „Lernen und Produktion“:

H (Ausbildner): „Es wird mir jetzt bewusst, es gibt einen Lernraum. Wenn man das, was zu lernen ist, kann, kann man dann auch in Produktion gehen. Dann können wir in der Zusammenarbeit Aufgaben teilen und wir sind dann schneller. Das macht auch Spaß. Das ist dann aber Produktion und kein Lernen mehr.“

M (Ausbildnerin): „Es ist mir auch aufgefallen, dass ist keine Fließbandarbeit. Ich glaube das ist das Schöne.“

H (Ausbildner): „Man muss das auch mal „produktiv“ machen können.“

A (Ausbildner): „Wir haben das früher immer fließbandmäßig gemacht. So entsteht aber eine Beziehung. So gemacht, möchte ich „meinen“ Baum wieder sehen, nachschauen wie's ihm geht, sehen wenn er vielleicht mal Früchte trägt.“

K (Ausbildner): „In unserem Alltag ist Produktion und Lernen noch zu sehr durchdrungen. Wenn es parallel läuft, funktioniert beides nicht so richtig. Wenn man sich mal richtig Zeit nimmt, das richtig anzulegen, dann lebt es in mir. Es wird nicht jedes Mal gelingen es mit so viel Liebe zu machen. Aber es muss einmal angelegt sein.“

H (Ausbildner): „Aber beides hat Qualität. Manchmal muss es einfach nur schnell fertig werden, weil es in der Nacht vielleicht frieren wird.“

T (Lernender): „Kann ich morgen noch mal mit zum Bäume pflanzen, wir müssen die ja alle noch rein kriegen?“

H (Ausbildner): „Produktion geht nur, wenn das Lernen vollständig gemacht wurde.“

HI (Ausbildnerin): Wenn ganze Arbeitsabläufe und Arbeitsprozesse erst einmal vermittelt sind, dann wirkt das wie ein Orchester, weil jeder auch seine Arbeit ohne Unterbrechung durchführen kann.

T (Lernender): „Ich würde das wirklich gerne nochmal machen. Mir ist aufgefallen, dass die Wurzeln anders sind. Die Schilder sind bei Äpfeln weiß, Birnen gelb und Kirschen rot.“

M (Ausbildnerin): „Jeder hat es gekonnt. Jeder hat es gemacht. Es hat auch Spaß gemacht. Aber das ist nicht immer so. Du magst das gern, ich morgen vielleicht auch noch mal. Aber ich habe auch oft Arbeit, wo die meisten sagen, das kann ich nicht, mag ich nicht und tu ich lieber nicht oder schlecht. Da geht es darum anzuschließen. Jetzt haben wir alle bei dieser Arbeit angeschlossen.“

Das Anschließen am individuellen Handlungsimpuls innerhalb des Lernraums:

H (Ausbildner): „Wir haben bei dem WAS angeschlossen. Was gibt es zu konkret Tun. Und ich habe ein wenig an dem Wie von A (Lernender) angeschlossen, an seiner ganz individuellen Art.“

A (Ausbildner): „Ich habe auch bei der Demonstration am WAS angeschlossen.“

H (Ausbildner): „Der Handlungsimpuls von A (Ausbildner) war drin im WIE er demonstriert hat.“

M (Ausbildnerin): „Das Anschließen am individuellen Handlungsimpuls zeigt doch, dass jeder mit der Aufgabe, einen Obstbaum zu pflanzen, zurecht gekommen ist. Es war bei jedem anders.“

H (Ausbildner): „Die zentrale Frage ist auch bei uns im Projekt, wie man am individuellen Handlungsimpuls anschließen kann. Wie kann ich dem Lernenden helfen, mit seiner individuellen Art an welcher Arbeit auch immer anzuschließen.“

A (Ausbildner): „Das Wie (Handlungsimpuls) kann man ja auf verschiedene Arten und Weisen beim Anderen entdecken. Ich war zusammen mit S (Lernende) eine Gruppe. Während der Arbeit habe ich versucht, sie in ihrem Wie nachzuahmen. Bis zu diesem Zeitpunkt bin ich vorausgegangen. Nun habe ich versucht mit ihr mitzugehen bzw. ihr zu folgen. Das war ein starkes Erlebnis. Die Begegnung mit ihrer Art die Dinge zu tun war mir zunächst sehr fremd und ganz

anders als ich es ursprünglich vermutet hätte. Ich habe es nicht verbalisiert und trotzdem hatte ich das Gefühl, dass ich angeschlossen habe und eingetaucht bin in ihre Art und Weise einen Baum zu pflanzen. Ich konnte ab diesem Zeitpunkt ihr auch immer wieder gute Hilfen geben. Sie hat immer mehr die Führung übernommen und ich war erstaunt wie selbständig sie alle Schritte ausführen konnte, das hätte ich ihr vorher nicht zugetraut.“

H (Ausbildner): „Durch das Nachahmen hat A (Ausbildner) an S (Lernende) angeschlossen, ohne es zu verbalisieren. Wir versuchen es noch mit den zwei Verben. Aber ich denke, wenn man intuitiv damit beschäftigt ist, braucht man keine Verben mehr zu suchen. Man ist dann hineingestiegen.“

A (Ausbildner): „Die Position ist dann nicht mehr das Vorausgehen, sondern das Hinterher- oder Mitgehen.“

H (Ausbildner): „A (Ausbildner) hat das WAS demonstriert und wir haben das WIE gesehen. Und das hat uns geholfen wie wir unsere Bäume gepflanzt haben.“

ANHANG II

Den Handlungsimpuls eines Betriebs entdecken ¹²

Achim Leibing

Die Erscheinung einer Individualität ist ein rätselhaftes Ereignis. Die Kleider oder das Aussehen einer Person sind nicht das Wesentliche. Auch seine Sphäre ist zum Teil noch Äußeres. Vielleicht haben Sie schon mal erlebt, wie Sie nach langen Jahren jemanden an der Art und Weise, wie er hereintritt und wie er geht, erkennen. Man erkennt die Individualität, das Innere eines Menschen an seiner Ausdrucksweise, seinem Benehmen, seiner Bewegung.

Wenn wir also nach der Individualität eines Betriebs fragen, so müssen wir uns auf die Suche nach einer inneren Bewegung machen. Wir verwenden ein Bild und zwei Verben um diese zu fassen und auszudrücken. Unsere Verbundenheit mit der Intention und der inneren Gestalt eines Ortes kommt in den unerwartet-gelungenen Handlungen zum Ausdruck.

Wenn man einen Landwirtschaftsbetrieb besucht, kann man diesen individuellen Aspekt eines Betriebs unmittelbar wahrnehmen. Deshalb ist es auch außenstehenden Menschen möglich, etwas von der Betriebsindividualität erleben und erfahren zu können. Die Vorgehensweise, dabei gezielt vergleichende Bilder als eine Art von Imaginationen aufzurufen und damit verknüpfte Verben als Inspirationen zu sehen, macht es möglich, dass man das Erlebte in Worte fassen und es mit anderen teilen kann. Man nimmt nicht nur Informationen auf, sondern man findet eigene Wahrnehmungen und gibt dem Ort und den Menschen etwas zurück. Die Merkmale der Betriebsindividualität treten ebenso in Erscheinung wie unbeachtetes Potenzial und mögliche Entwicklungsrichtungen. Diese Vorgehensweise hat also sowohl einen individuell schöpferischen als auch einen sozial gebenden Aspekt. Ein Betriebsbesuch erhält dadurch ein dynamisches Element, wo beides zusammenkommt und einen Boden für ein neues Miteinander bildet.

Ein Beispiel für ein Hofentwicklungsgespräch

Der Bauer Gerjo Koskamp erzählt mit begeisterter Nüchternheit über die Kühe, den Garten, die Pflege, die Energiegewinnung aus Solarzellen und Rapsöl, über die niedrigen Milchpreise und die Unterschiede zum Nachbarn. Die Teilnehmer der Hofführung - Bauern, Bürger und Mitarbeiter des Betriebs - sollen genau darauf achten, was sie sehen und hören, sollen es innerlich mitbewegen und in sich nachklingen lassen. Nach der Führung sollen die Teilnehmer, die erlebte Aktivität und Qualität in zwei Tätigkeitsworten beschreiben und anschließend ein dazu passender Beruf gefunden werden. Dieser soll die Art und Weise umschreiben, wie die Dinge auf dem Betrieb gemacht werden. Alle machen sich an die Arbeit...

¹² abgeändert nach Albert de Vries, Luc Ambagts, Isabel Duiniveld (2014): „Betriebsindividualität beschreiben“, aus Zeitschrift Lebendige Erde 6/2014, Darmstadt

Die zusammengetragenen Erfahrungen sind überraschend und in den gefundenen Berufsbildern herrscht große Vielfalt: Dirigent, Hüter, Pädagoge, Musiker, ... In der Beschreibung der Aktivität über die zwei Tätigkeitswörter spürt man hingegen deutlich die gemeinsame innere Suchrichtung: „So etwas wie einhüllen, pflegen, behüten, in Verbindung mit entwickeln, bewegen, lenken...“. „pflegend leiten“ waren dann die beiden Tätigkeitswörter, auf die sich die Gruppe geeinigt haben. „Pflegend leiten“ war also der „Handlungsimpuls“ oder die „Willensintention“, die die Teilnehmer der Hofführung an Bauer Gerjo Koskamp und seinen Ausführungen entdeckt und erforscht haben.

Bewegen, ausdrücken, Handlungsimpuls setzen

Für das Kennenlernen der Betriebsindividualität ist das Entdecken eines passenden (Berufs-) Bildes genauso wesentlich wie die Suche nach treffenden und ausdrucksstarken Begriffen (Tätigkeitswörter). Je konkreter das Bild, desto einfacher kommen die Begriffe. Die Verben beschreiben die Aktivität der Betriebsindividualität, sie charakterisieren was der Betrieb will, obwohl man das nicht immer unmittelbar gleich verstehen kann. Das entstandene Bild und die Benennung der Aktivität bereiten den nächsten Schritt vor. Denn der Bauer kann diese Worte als eine Art Impuls für sein zukünftiges Handeln und die Weiterentwicklung seines Betriebs setzen.

Weil der Landwirt über die Arbeit seiner Hände, seine Sorgen und Gedanken, sein Mitleiden und Mitfreuen mit seinem Betrieb unmittelbar verbunden und „verzahnt“ ist, zeigt sich auch die Betriebsindividualität in seiner Willensintention und Begeisterung für den Betrieb. Oftmals sind es gerade die unerwartet-gelungenen Handlungen, in welchen diese Wesenheit und gegenseitige Verbundenheit zum Ausdruck kommt. Darin kann man sehen, wie der Landwirt sich der Entwicklungsintention und den potentiellen Möglichkeiten des Betriebs anschließt. So ist der letzte Schritt zugleich der allererste: Der Bauer gibt dem Betrieb aus seiner Verbundenheit eine Gestalt.

Diese Gestalt kann man spüren in allem, was geschieht

Die Individualität eines Betriebes drückt sich in jeder Einzelheit, aber auch im Ganzen aus. Jeder Betrieb, auch ein zersplitterter, chaotischer oder junger Betrieb hat solch eine Betriebsindividualität. So wie beim Menschen, bei dem man manchmal erst Jahre später erkennt, dass er sich bereits als Kleinkind schon so benommen hat, ist auch die Betriebsindividualität schon immer da. Sie entsteht nicht nur, wenn alles harmonisch ist. Aber in ihr liegt auch das Geheimnis verborgen, wie man mit diesem spezifischen Betrieb zu einer einzigartigen Harmonie gelangen kann.

ANHANG III

Landkarte: Qualität für außerschulisches Lernen 6. Literaturverzeichnis





www.inclutrain.eu