

Dr. Birgit Hoppe

Etwas zutrauen

Qualifizierungsprozesse in der beruflichen Bildung

Das Urteil ist schnell gesprochen: „Die Qualität der Schulabgänger wird immer schlechter. Ihr Bildungsstand ist erschreckend. Wir müssten mit denen ganz von vorne anfangen. Das können wir uns nicht leisten.“ Setzen, sechs!, für aussichtslose Fälle.

Soweit die Made-in-Germany-Produktbeschreibung des Kandidatenangebots für die (duale) Erstausbildung. Ähnliche Aussagen liegen zum Merkmal „Studierfähigkeit“ vor. Und stets scheint die Produktpalette für den sozialen Sektor besonders schlecht: Hier komme an, was übrig bleibt. Soweit die öffentliche akzeptierte üble Rede.

Und die Subjekte? Konfrontiert mit diesen Bildern, werden ihnen Gewinner-Verlierer-Identifikationen angeboten. Sie passen in der Regel zu bereits geformten Selbstbildern – nun auch für die Phase beruflicher Qualifizierung und das, *bevor* der Weg überhaupt begonnen hat.

„Das schaffst du nicht, das hältst du nicht durch, das hast du doch noch nie gekonnt, das kannst du nicht mehr nachholen, da hättest du dich früher mal anstrengen sollen, dich nimmt doch keiner...“ Die zerstörerische Wucht solcher Sätze für die Entwicklung von Menschen ist bekannt, um so mehr, wenn sie einen selbst betreffen bzw. betroffen haben. Man stelle sich vor, die Gruppe der heute 45jährigen Berufstätigen erhalte das öffentliche Zeugnis, dass mit ihnen so gar nichts anzufangen sei. Bei jenen derart Angesprochenen würde ein solcher Versuch pauschaler Entwertung vermutlich noch einigermaßen entspannt ins Leere laufen. Schnell anders trafe und trifft dies bereits diejenigen, die Arbeit suchen. Massive Probleme und öffentliches Abkanzeln produzieren eine individuell wie gesellschaftlich unbekömmliche Mischung. Für Menschen im Loslösungs- und Individuationsprozess, auf der Suche nach einer Ausbildung und Arbeit, die für's erste durch's Leben trägt, ein Signal offensiver Entmutigung! Das Ergebnis ist die Individualisierung von Problemlagen: Wer will/kann schon auf Dauer, nach der zigZehnten erfolglosen Bewerbung (ohne Antwort) noch glauben, dass er/sie nicht doch ganz persönlich gemeint ist, wenn von Unbrauchbarkeit die Rede ist...

Um so desaströser erscheint die öffentlich akzeptierte pauschale Verurteilung, deren psychologische Wirkungen offenbar ignoriert werden (können). Insbesondere für Menschen, die in ihrer Lebensgeschichte kumulative Benachteiligungen erfahren haben, wird vom Zwischenergebnis „brüchiger Ausbildungsvoraussetzungen“ her festgestellt, dass Entwicklung ihrer Person auch weiterhin kaum machbar sein wird. Wäre man selbst hiervon betroffen, hörten sich wohl viele bitter vor sich hinsagen: „Ich danke für das mir ausgesprochene Vertrauen. Ihr könnt mich mal...“ Abgehakt?!

Zutrauen

Wahl und Chancen für eine Ausbildung, die Entscheidung für einen Beruf ist ein Wagnis, Probehandeln, geschieht in neuem und damit unsicherem Terrain. Man hat

sich noch nicht verändert und soll doch schon ein/e andere/r sein. Neue Personen formulieren Erwartungen. Dem schulischen Teil der Ausbildung wird zugleich ein „Wie immer!“ unterstellt. Eine Schwellensituation – in der die Ausbildungsseite definiert, worauf es künftig ankommt:

Berufliche Qualifizierung zielt auf die Entwicklung von Handlungskompetenz auf der Basis von Theorie und indizierter Methode. Es geht hierbei nicht um die Anhäufung eines Vorratswissens nach dem Motto, man weiß nie, ob man es nicht irgendwann mal brauchen kann, sondern Ausgangspunkt ist das Aufgabenprofil. Man muss lernen, etwas zu planen, durchzuführen und im Ergebnis – nach dem Stand der Kunst – zu überprüfen. In sozialen Berufen ist zudem die Dienstleistung immer Ergebnis einer Interaktion. Der Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen spielt daher in der Ausbildung eine besondere Rolle. Die jeweilige Ausbildungsgruppe ist der exemplarische Lernraum. Sie reflektiert beruflichen Alltag mit seinen spezifischen Erfordernissen an Zusammenarbeit und Kommunikation.

Berufliche Ausbildung ist Erwachsenenbildung, eine Qualifizierung in einen Beruf, in dem selbstständiges Arbeiten vorausgesetzt wird. Das heißt, zentraler Bestandteil der schulischen Ausbildung ist, diese Selbstständigkeit reflektieren, unterstützen und entwickeln zu helfen. Was auch für die allgemeinbildende Schule gilt, hier gilt es erst recht: Auf „selbstbestimmte Bildungsbemühungen“ (Bönsch) kommt es an!

Ein Sprung ins Neue und damit Ungewisse – nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die Lehrenden. Denn jeder Lernende geht diesen Weg mit anderen Lasten und Grundausstattungen, mit anderen mehr oder minder klaren Zielen usf. Ganz abgesehen von den Bürden, eigentlich eine andere Ausbildung machen zu wollen, aber keine Stelle bekommen zu haben, oder sehr lange gesucht zu haben, oder... Suchbewegungen, bei denen Druck und Kontrolle von außen allenfalls Formen vorgeben, nicht aber sie füllen können. Und jeder Lehrende ist in der Rolle des Beraters und Unterstützers bei der Profilierung dieser neuen Rolle jeweils anders und neu gefordert.

Für diese Situation gilt: Ohne Zutrauen in den anderen und in sich selbst geht nichts. Das ist banal und trotzdem nicht leicht. In der beruflichen Qualifizierung muss oft Zutrauen erst wiedergewonnen werden: dass man etwas lernen kann, dass Erfolg möglich ist, dass Konflikte produktiv sind, dass andere Lernpartner sein können, dass Frustration und Scheitern akzeptiert werden können, dass Unsicherheit und Schwächen gute Lernanlässe sind u.v.a.m. Das setzt bei der eigenen Haltung an: der Lernenden und Lehrenden. Misslingen, Nöte von Studierenden und Auszubildenden sind nicht deren Schuld und das war's, sondern Ausgangspunkt für Suche nach gemeinsamen Lösungen zur Veränderung. Für die Lehrenden heißt dies zunächst einmal: Ist das, was und wie ich es getan habe, auf der Basis einer Orientierung am einzelnen Teilnehmer, die einzige Möglichkeit zu handeln? Basiert mein Handeln auf Vertrauen oder auf Skepsis? Fördere oder behindere ich durch mein Verhalten die Lernwege des Einzelnen?

In einem gesellschaftlichen Klima, das durch erhöhten Erwartungsdruck gekennzeichnet ist, Arbeitgeber pauschal ausstehende Ausbildungsfähigkeit behaupten, in dem zunehmend ein Prinzip von Selektion sich durchsetzen kann, so

dass immer mehr zu „unsicheren Kandidaten“ werden und jene immer seltener die Chance erhalten, sich zu beweisen bzw. zu entwickeln, muss Schule das ganze Gewicht auf Förderung legen. Wer sich in den verdichteten Arbeitszusammenhängen des Sozial- und Gesundheitswesens fachlich bewegen können will, muss ein Zutrauen in und eine Klarheit über die eigenen Kompetenzen und fehlenden Fähigkeiten gewinnen. Dies ist ein hoch individueller, ggf. krummer, in jedem Fall schlecht geradlinig planbarer Lernprozess. Hierfür braucht es Lehrende, die stets auf sich leicht einschleichende Formen der Entmutigung achten und ihren eigenen Lernprozess gestalten.

Bester Einstieg hierfür ist stets: die Überprüfung sogenannter Selbstverständlichkeiten. Sie tragen die Überschrift: „Das geht nicht anders.“ Auch für den Fall, wo dies stimmt, ist es keineswegs verlorene Zeit sich mit den jeweiligen Wirkungen zu beschäftigen. Schließlich heißt gelungene Lösung divergierender Interessenlagen nicht immer Konsens – erst recht nicht die Alternative Unterordnung oder Durchsetzung. Lernen als kommunikativer Prozess fußt auf Transparenz der Bestimmungsfaktoren, auf Auseinandersetzung und Verständigung. Die Koordinaten des – beruflichen – Handelns zu kennen, die Wahlmöglichkeiten, auf Situationen zu reagieren zu verbreitern, produktiv auch im Dissens zu bleiben, sind wesentliche Anforderungen an Menschen in personenorientierten Dienstleistungsberufen.

Fachkräfte des Sozialen und des Gesundheitswesens tragen für andere Menschen umfangreiche Verantwortung. Sie müssen eine Sicherheit entwickeln, die sich nicht aus Abgrenzung herleitet, das heißt aus einer Stärke auf Kosten anderer. Es kommt auf eine Selbstständigkeit und ein Selbstbewusstsein an, das die Basis für die Fähigkeit legt,

- Druck standzuhalten, ohne sich in Macht-/Ohnmachtpositionen zurückzuziehen,
- Lösungen anzustreben, auch wenn schwierige Voraussetzungen vorliegen,
- die eigene Wirkung beruflichen Handelns im Kontext aller Beteiligten zu begreifen, um professionelle Formen der Zusammenarbeit zu realisieren.

Ausbildung muss hierfür Motor, Lehrende müssen Impulsgeber sein – auch und erst recht dann, wenn es schwierig ist. Dabei geht es nicht immer um die großen Neuerungen, sondern oft sind es die Routinen und die Haltungen in den Lehr-Lern-Beziehungen, die entscheidender prägen als das Curriculum. Einige typische „Reflexe“ im Lehr- und Lernprozess seien in diesem Sinn zur Reflexion gestellt. Produktiver als vorgedachte und geplante Lösungen sind dabei oft die Fragen.

Wem gehört die Zeit?

Zwei Beispiele:

Argumentationsfiguren auf Semesterkonferenzen: Wer sich nicht stetig und kontinuierlich angestrengt hat, hat sehr gute Noten am Ende nicht verdient. Ungerecht sei dies gegenüber den anderen, die sich immer bemüht haben. Wer faul war und nun schlau sein will, dem soll das nicht gelingen. Nichts darf auf den letzten Metern gelernt werden.

Lernfelddebatten: Nur weil vieles wieder offen ist, Routinen einmal durchgeschüttelt werden, erscheint auf einmal alles neu. Die Antwort: Nichts darf für die Planung unreguliert bleiben. Lernfelder werden zurückgeführt auf verbindliche Lernsituationen mit klaren Zeitvorgaben und fixierten Klausurterminen. Offenheit von Bildungssituationen kann nur in klar fixiertem Rahmen gelebt werden. Gut ist, was ein normatives Muster – für alle – besitzt.

Wir alle wissen, dass es sehr unterschiedliche Lerner gibt. Es gibt schnelle, ungeduldige, stetige, detailgenaue, langsame Lerner... Andere lernen nach der Devise „just-in-time“ auf den letzten Drücker. Doch für alle gilt noch viel zu häufig der gleiche Plan. Daran hat alle Binnendifferenzierung im Ausbildungsgeschehen im Grundsatz nichts geändert. Dynamisierung und Entschleunigung von Lernprozessen erfolgt meist maximal als Gruppenprozess, in denen der Einzelne nur glücklich werden kann bzw. am besten dran ist, wenn er zufällig in der Mitte schwimmt. Die Bewohner der Ränder schauen zu, zuckeln hinterher oder im Kreis. Gerne werden sie zu einer Lerngruppe zusammengeführt, damit die „Fertigen“ den „Unfertigen“ helfen. Ist dies das einzige Ziel, das einem möglich erscheint, dann funktioniert das oft auch ganz gut. Doch die Möglichkeitsräume für das Lernen wären viel weiter.

Was spricht eigentlich dagegen, sich grundsätzlich an unterschiedlichen Geschwindigkeiten zu orientieren, so dass Ausbildungsabschnitte in unterschiedlicher Dichte und damit verschiedenen Ausbildungszeiten absolviert und zertifiziert werden könnten? Dagegen sprechen allenfalls, das jedoch deutlich!, formale Sanktionierungen, die aus kürzeren Ausbildungszeiten geringere Qualifikation herleiten und geringere Bezahlung bzw. aus der Möglichkeit der Verkürzung eine Pflicht für alle mit entsprechenden „Strafzöllen“ bei Nichteinhaltung der nun neu justierten für alle verbindlichen quantitativen Zeitzone. Ebenso unproduktiv das Prinzip der Kopfpauschale, das gegenüber der Schule greift und definiert: Weniger Schüler gleich weniger Geld bzw. weniger Lehrkräfte per Anbindung an Mindestklassengrößen. Ein wirtschaftliches Fiasko, wer hier Ausdifferenzierung der Ausbildungszeiten nach Tempo und Vermögen betreiben würde. Dies ginge jedoch bestens mit der Möglichkeit, die dann entstehenden höheren Personalintensitäten für die Arbeit mit den jeweils bleibenden Lernern einzusetzen. Sonst gilt defensiv: Besser darf niemand sein, wenn's der Institution und den anderen Lernern damit schlechter geht...

Damit nicht alle Schaden nehmen, muss es für alle gleich bleiben. Ein Lernarrangement unterhalb der Möglichkeiten, die der einzelne Lerner besitzt ... und keineswegs gerecht. Antrieb, Ansporn, Lust am Lernen, Profilierung von Stärken sind dann – nur – trotzdem möglich! Und der sich zum Schluss noch lernend entwickeln wollte, der muss auf Skepsis und auf Widerstand rechnen – ein beeindruckend paradoxes pädagogisches Signal!

„Mehr Leistungsdruck als Unterstützung“ konstatiert die Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards¹ als deutsches Prinzip. Folgt man obiger Skizze des Umgangs mit wertvoller Lebenszeit, so bleibt das Bild einer unterlassenen Hilfeleistung beim Begehen individueller Lernpfade. Dabei wäre eine Modularisierung (denkbar auf der Basis von ECTS²) auf der Basis eines

¹ Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Vorgestellt von Bulmahn, E., Wolff, K., Klieme, E. am 18.2.2003 in Berlin.

² Europäisches Kredit- und Leistungspunkte-System

Kerncurriculums mit der Möglichkeit vertikaler und horizontaler Durchlässigkeit in beruflich benachbarte Qualifizierungssegmente, also handlungsorientiert gedacht, „einfach“, wenn wohl auch die Realisierung ziemlich unwahrscheinlich.

Doch nicht nur das „Dazu kommen wir erst später“ bzw. „Das Thema ist nun abgeschlossen“ bremst, auch das – damit korrespondierende – Unbehagen vieler Lehrender, sich auf nicht Vergleichbares einzulassen (Ausbildungsverlauf, Inhalte, ungewöhnliche Leistungsnachweise etc.) schafft strukturell eine Erstarrung der Formen, denen sich „vernünftigerweise“ ein Lernender schlussendlich ergeben muss. Damit soll nicht pauschalierend behauptet werden, dass offene Lernkonstellationen von Lernenden per se geschätzt werden und per se sinnvoll sind im Sinne des berühmten „Machen-müssen-was-man-will“. Doch gegen das Ziel einer sehr dynamischen Mischung und in diesem Sinne Balance von Impulsen in der Mischung *aller* am Lernprozess Beteiligter kann wirklich nichts einzuwenden sein.

Momentan überwiegt noch zu oft der Eindruck, dass, was sich der Kontrolle der Lehrenden entzieht, Entwertung oder Nachregulierung erfährt. Vielfach aufgrund eines einfachen Mechanismus: Wenn es zu schwierig wird mit den offenen Formen des Lehrens und Lernens, „muss“ man „bedauerlicherweise“ doch wieder zum bisher Praktizierten zurück. Aus der Analyse von Entwicklungsprozessen (Organisation, Individuum, Gruppe) weiß man jedoch, dass gerade derartige Krisen Wendepunkte, Zeichen anstehender Entwicklungsoptionen sind – und gerade nicht der Nachweis des Doch-nicht-machbaren. Rückkehr verschenkt die Mühe und schafft Dauerfrustration bzw. Abneigung gegen künftig notwendige Anstrengungen. Im Grundsatz zugespitzt: Für's Lernen ist's ein gutes Zeichen, wenn's schwierig wird!

Wem gehört der Weg?

Zwei Beispiele:

Umgang mit neuen Medien seitens der Lehrenden: Ein Klassiker nach dem Motto „Es gibt sie noch die guten alten Dinge“. Der Zugang der Lernenden darf erst virtuell und digital werden, wenn das Fotolabor, die alte Drucktechnik, die eigene Fähigkeit der Lehrenden am PC sich gebildet hat. Erst die „Grundfertigkeiten“, dann die Kür bzw. das Vergnügen.

Bezugssystem „Mein Fach“: Von der konkreten Lernsituation zu den fachlichen Grundlagen zu kommen, zerstöre das Verständnis für den Gesamtzusammenhang. Das Netz zerreiße, wenn nicht erst ein solider theoretischer Boden geschaffen sei.

Wieder gilt wie bei Individualität und Tempo das Prinzip der strategischen Entwertung: Neues darf nicht sein, bevor Altes – Wissen und Können – nicht entsprechend gewürdigt wurde. Das Schema F der Unterwerfung unter die Wichtigkeiten anderer. Lust auf Lernen? Damit wohl eher Fehlanzeige. Lehrende befürchten Verluste und blockieren. Das Risiko zu vertrauen wäre angesagt!

Eine Praxis wider besseres Wissen über die Vielfalt des Lernens. Wir lernen visuell, auditiv, kinästhetisch. Wir lernen in Abhängigkeit von Bedeutung, die etwas für uns hat. Die einen lernen nie das, was sie gerade sollen, sondern interessieren sich lieber für einen Teilbereich des Themas oder gerade für ganz was anderes. Die anderen

können es gar nicht genau genug wissen. Wieder andere wollen genau gesagt bekommen, welcher Weg zu nehmen ist, wohin er führt, wo Proviant und Wasser hierfür bereitliegen. Die einen favorisieren logisch-analytische Zugänge, andere fangen ohne emotionale Beteiligung erst gar nicht mit dem Lernen, also mit Verstehen und Umsetzen, an.

Wie didaktisch jeweils vorgegangen werden könnte, die Literatur dazu ist umfangreich, fachwissenschaftlich orientiert wie differenziert. Es gibt keinen Mangel an Erkenntnis, jedoch einen Rückstand in der Umsetzung. Die Arbeit in Lernateliers, an Lernstationen gewinnt an Bedeutung, wenn sie oft auch aus den Bedingungen eines jeweiligen Modellcharakters nicht wirklich herauskommt. Abgesehen von derartigen großen Vorhaben liegt die Tücke der Gestaltung von Lernprozessen auf den Wegen des Einzelnen vor allem wohl in den zu wenig systematisch reflektierten und für die Planung bedachten psychologischen Dimensionen von Interaktionen in Lernkontexten.

Für viele bricht sich bereits die Forderung nach einer großenteils selbstbestimmten bzw. selbstorganisierten Aneignung der für den Beruf notwendigen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten schon an der Heterogenität der Lerngruppen. Offene Strukturen mit der Option unterschiedlicher Lernwege sind strukturell Konfliktkonstellationen – von Lehrenden oft auch deshalb kritisch betrachtet, da nicht mehr klar ist, wo es wie eigentlich hingehen soll. Konsequenterweise bedeutet selbstgesteuertes Lernen, umfassende Lerntätigkeits-, entscheidungs-, kontroll- und Kooperationspielräume zu öffnen. Eine Summe an Optionen, die von dem Lehrenden verlangen, sich von der Illusion zu verabschieden, den Überblick behalten zu können. Seine Aufgaben driften nun in Richtung, diagnostische Einschätzung des Lernens, Prognose in puncto Lernentwicklung, Arrangement von Lernsituationen, Verhandeln von Lernkontrakten, Kontaktvermittlung und Lernberatung. Er wird stärker zum Dienstleister, verliert an Bedeutung als Vormacher und Experte. Er begleitet Lernende bei selbst gesteckten Zielen, geht mit ihnen gemeinsam Risiken ein. Ausbildung ist dann wiederum nicht mehr jederzeit an feste Räume oder Zeiten für *alle* fixiert. Im Grunde eine alte Einsicht über Voraussetzungen des Lernens, die zwischenzeitlich jedoch nicht mehr in Trend liegt – paradox genug, denn gerade jetzt bieten die neuen Medien weitere wirkungsvolle Realisierungsmöglichkeiten.

Der Mechanismus: Wo Knappheit herrscht, muss offenbar jeder kontrollierbar beweisen, dass er sich anpassen will und kann.³

Typisch und kaum konstruktiv auch der Reflex: Man führt etwas in Gänze zurück, weil einige die Offenheit missbraucht haben. Faktisch ist es jedoch ein konstitutives Element offener Konstellationen, dass Überschreitungen stattfinden – hier nur offenkundig. In rigiden Lernarrangements geschieht dies auch, eher subtil, da als Sanktion der Ausschluss klarer angedroht ist, so dass die Formen der Verweigerung besser verpackt sind. Schaut man auf die Wirkungen der beiden verschiedenen Lernkonstellationen und Möglichkeiten, zum Beispiel Konfliktfähigkeit zu erwerben, liegt für soziale Berufe sofort auf der Hand, welche der beiden für eine Übertragung auf berufliche Handlungskontexte die gewinnbringendere Variante darstellt. Man

³ Siehe beispielsweise die künftige Praxis der FU Berlin. Sie führt ein Maluspunkt-System für nicht systemgerecht Studierende ein. Wer mehrfach 30 ECTS im Semester nicht erzielt oder durch Prüfungen fällt, häuft untilgbare Malus-Punkte an, die ihn den Studienplatz kosten können.

muss jedoch davon überzeugt sein, dass Qualifizierung hier etwas erreichen kann – darauf vertrauen, dass Lernen möglich ist.

Vertrauen

Vertrauen setzt Risikobereitschaft voraus. Man kann enttäuscht werden. Mit dieser Angst ist zu leben: Angst vor Kränkung oder öffentlicher Bloßstellung, so auf den oder das Falsche/n gesetzt zu haben, so dumm gewesen zu sein. Dieses Wagnis überhaupt einzugehen, setzt ein Mindestmaß an Selbstvertrauen voraus. Vertrauen ist nicht zu verwechseln mit gleichmütiger Ignoranz gegenüber dem Verhalten anderer und den Folgen, die aus dieser erwachsen.

Unsicherheit und damit Angst gehören zu unserem Leben. Ungewissheit kann aktivieren oder lähmen: der Doppelaspekt von Angst (Riemann). Zwang und Kontrolle sind Versuche der Zähmung bzw. des Ausradierens von Unsicherheiten, d.h. im Kern ein Stemmen gegen das Leben, Angst vor Vergänglichkeit. Vertrauen fußt auf der Erfahrung des eigenen Werts, Misstrauen erwächst aus erfahrener Entwertung. Vorsicht bzw. Versuche des Dominierens in Beziehungen sind biographisch begründet. Fachkräfte des Sozialen und des Gesundheitswesens müssen sich hierin erkennen – sie sind ihr eigenes Instrument. Ihnen muss vertraut werden, sie müssen sich selbst vertrauen können.

Vertrauen meint nicht, den anderen, eine Situation als mit sich selbst identisch zu erleben, sondern zu verstehen, dass Nähe ohne das Wissen um Verschiedenheit distanzlos und potentiell übergreifend ist. Das heißt in Beziehungen, die auf Vertrauen aufbauen, ist der Konflikt nicht wegzudenken. Interessensvielfalt ist der Normalfall, Aushandlung und Interessensausgleich Basis für stabile Beziehungen.⁴ Dies ist von besonderer Bedeutung für Lernkonstellationen.

Wem gehört die Norm?

Zwei Beispiele:

Das ist falsch!: Lehramtsstudenten führen eine Kooperationsübung durch, in der gemeinsam aus unterschiedlich großen Teilstücken mehrere gleichgroße Sechsecke gebildet werden müssen. Es darf nur nonverbal kommuniziert werden. Eine Person fügt sehr früh ein Sechseck richtiger Größe zusammen. Die Reaktion der anderen schwankt zwischen Ignoranz, Beschäftigtsein mit der eigenen Problemlösung und dem Signal, zu früh – für uns – und daher falsch! Der weitere Verlauf: Das erste richtig zusammengesetzte Sechseck wird aufgelöst, die Gruppe findet zu keiner Lösung mehr. Die „erfolgreiche“ Person erläutert später, dass sie die Ablehnung so stark empfunden habe, dass sie davon überzeugt gewesen sei, dass sie völlig daneben liege. Sie bleibt frustriert.

Das stört den Ablauf!: Eine Gruppe arbeitet an einer Aufgabenstellung. Zwei Personen hören eher zu und konstatieren schließlich: „Versteh ich nicht.“ Nach

⁴ Und noch weitergehend betrachtet, liegt der „Zusammenhang von Vertrauen und Grundwerten einer demokratischen Gesellschaft“ auf der Hand (Schwan, G., Politik und Vertrauen. FAZ, 14.5.04.)

kurzem Bezug auf die Frager wird weitergearbeitet. Die Gruppe kommt nicht voran. Die Lösung? Wesentliche Ressourcen fehlen, da die beiden Personen Informationen besitzen, die für den Erfolg gebraucht werden.

Eine Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, die auf einem ein- bzw. zweiseitigen Muster der Abwertung basiert, ist nicht tragfähig. Einfachster Beleg für diese Aussage und Legende sind die Geschichten von unsympathischen, blöden Lehrern, wegen derer man nie einen Zugang zu/r Mathematik, Deutsch, Erkunde oder was auch immer gefunden hat. „Blöd“ bedeutet in der Regel, ungerecht behandelt, schlechte Noten, empfundene Abwertung.

Dabei sind die scheinbar Schwierigen in der Zusammenarbeit oder die, die von sich behaupten, dass sie nichts beizutragen hätten, oft entscheidende Personen für die Lösung eines Konflikts, eines Problems, einer Aufgabe. Sie personifizieren Unbedachtes, Unausgesprochenes, Mögliches. In diesem Sinn lässt sich ein Lob auf die so produktiven „Schwierigen“ singen.

Besonders typisch ist dabei die zerstörerische Wirkung einer Orientierung am Ergebnis und einer Praxis des Urteils: richtig oder falsch. Dies gilt auch für die traditionell Leistungsstarken. Sie produzieren dadurch (eigene) Misserfolge, da gerade bei komplexen Aufgabenstellungen alle Fähigkeiten so gut wie nie bei einer Person liegen können. Die Abstoßung anderer Ressourcen ist so strukturell behindernd: Leistungsstärken führen in der Zusammenarbeit schnell zu Teilleistungsstörungen.

Demgegenüber steht eine Haltung, die offen und interessiert fragt, wie war der (dein) Weg dorthin? Welche Überlegungen wurden angestellt, welche Entscheidungen getroffen, welche Seitenwege beschritten, welche Lösungen verworfen usf.? Im Vordergrund steht hier das Vertrauen, dass der andere sich bei dem, was er getan hat, etwas gedacht hat, und dass es wertvoll ist, diesen Weg nachzuvollziehen. Das Ergebnis selbst ist dann vielleicht das Uninteressanteste des ganzen Lernprozesses. Lernen wird zum kommunikativen Prozess über Wege und Optionen, den Einsatz möglicher Handwerkszeuge und Hilfsmittel, über die Rückkoppelung mit anderen, die Rollenverteilung und Übernahme von Aufgaben beim Lösungsprozess usf. Das vorhandene Können kann anderen darüber verfügbar gemacht werden, dass andere mitdenken und miterleben können. Das Vertrauen in das eigene Vermögen kann kritisch reflektiert werden, negative Selbstzuschreibungen können überprüft werden: sämtlich Voraussetzungen für Entwicklung. Nicht das Fertige ist das Spannende, sondern die Fragen, die die Antworten, das heißt die Landkarte und die Pfade zur Einkreisung des Phänomens geliefert haben. Die Lust an der Skepsis – was könnte es noch sein, der spielerische Umgang mit Gewissheit – ist das wirklich so?, fördert Strukturdenken und Strukturkompetenz. Lehren und Lernen setzen so auf Impulse statt auf den Versuch, einen bestimmten Output zu erzeugen.

Ein weiteres Beispiel:

Das ist gegen die Regeln!: Mehrtägiges Seminar in einem berufsbegleitenden Studiengang zu einem kompakten Thema. Die Seminarstruktur folgt einem mehrblättrigen Kleeblatt. Die Teile werden jeweils präsentiert, diskutiert und auf Übertragbarkeiten für die Praxis abgecheckt. Den entscheidenden Effekt soll die Gesamtschau differierender Perspektiven bieten. Das Muster des Seminarbesuchs ähnelt dem einer „Nachbar“. Die Seminarteilnehmer treffen gut gelaunt ein, mal

verlässt der eine den Raum für längere Zeit/den halben Tag, kommt gut gelaunt wieder, geht gut gelaunt, mal die andere... Inhaltliche Kontinuität erfährt einzig die Dozentin. Verstoß gegen qualitativ unverzichtbare Regeln? Oder: Falsches Konzept für falsche Lernkonstellation?

Die Auflösung? Sprechstunden werden wahrgenommen, Bibliotheksbesuche sind notwendig usf. Überraschung in der Semesterauswertung: Das Seminar hat starke Impulse hinterlassen, sich dem Thema intensiv zu widmen, das Unabgeschlossene hat Interesse entfacht!

Bedingung hierfür ist erneut Vertrauen: seitens der Lernenden, dass es Verständnis für ihre Situation gibt, seitens der Lehrenden, dass es Sinn macht zu lernen, wie eine derartige Situation konstruktiv gelebt werden kann. Bedingung ist auch, dass Regelveränderungen als potentiell sinnvoll und produktiv gewertet werden. Über den behandelten Inhalt hinaus können so jeweils überraschende Einsichten in Lernkonstellation erworben werden.

Dies verweist auf das hinlänglich konstatierte Muster, dass im Grunde nicht nicht gelernt wird – jedoch oft etwas anderes, als der Lehrende will!

Die Beobachtung und das Miterleben der skizzierten Konstellationen gibt allen Beteiligten eine gute Basis für die eingangs zitierte einerseits schlichte, da pauschalisierende, andererseits gefährliche, da diskreditierende Abwertung von nicht passförmigen Menschen für ein bestimmtes Qualifizierungsziel.

Damit soll keineswegs naiv behauptet werden, dass alle Formen überflüssig sind und mit jedem alles machbar ist. Doch wir reden hier über die berufliche Qualifizierung von Menschen für das Sozial- und Gesundheitswesen. Die Basis bzw. Unterstellung ist hier bereits eine andere. Denn Qualifizierung richtet sich nun schon auf eine Auswahl an Menschen, die man geprüft und denen man folglich unterstellt hat, dass eine Eignung da ist. Der Weg zum eigenständigem Arbeiten als Fachkraft muss in der Qualifizierung an der Kreuzung „Schule – Beruf“ dem Wegweiser „Verselbständigung“ folgen. Das ist schwierig und herausfordernd und kann nur gelungen, wenn regelmäßig verschiedene Wege probiert werden.

Plädoyer für Mut und Experimentierfreude

Zwei Beispiele:

Reaktion auf Auszubildende / Dozentin 1: „Das tu ich mir nicht an! Ich will mich bei anderen Leuten ausprobieren.“

Reaktion auf Auszubildende / Dozentin 2: „Das schaffen wir schon irgendwie, wenn ich auch noch keine Ahnung habe wie!“

Zwei Aussagen, zwischen denen Welten im beruflichen Selbstbild liegen und vermutlich auch letztlich Kompetenzwelten. Wieder einmal die Frage, wer eigentlich für wen da zu sein hat. Dabei schiene die Einsicht einfach: Lehren und Lernen ist ein *wechselseitiger* kommunikativer Prozess!

„Lehren ist stets öffentlich“ (Klafki), Haltung teilt sich mit. So wie Fachkräfte des Sozial- und Gesundheitswesens sich selbst in den Verhaltensweisen ihrer Klienten, Patienten wiedergespiegelt sehen können, so werden Lehrende sich selbst im Lernverhalten ihrer Gegenüber wiederfinden können.

Eine weitreichende Einsicht mit Möglichkeiten exemplarischer Reflexion – in Lehr-Lernkonstellationen selbst! Schließlich ist eine zentrale Bedingung in personenbezogenen Dienstleistungen die Reversibilität von Verhalten.

Was wird bei Dozentin 1 gelernt? Schwierigem wird ausgewichen, Beziehungen werden nach dem Maß ihres Gewinns für die eigene Person begonnen oder beendet. Verantwortung, die man eingegangen ist, wird als Verantwortung für sich selbst definiert. Und dabei besonders wichtig: Rollenverhalten einer „Expertin“ für personenbezogene Dienstleistung wird „vorgelebt“.

Und was lernen diejenigen, „die man sich nicht antun will“? Sie erfahren pauschale Abwertung und – einige vielleicht zum wiederholten Mal – , dass man sie aufgibt, im Stich lässt.

Im Subtext läuft die paradoxe Botschaft: „Ihr lernt einen Beruf, in dem ihr in der Lage sein müsst, in wechselnden Problemlagen mit – auch schwierigen – Menschen zu Lösungen zu kommen, die sich an *deren* Prioritäten und Möglichkeiten orientieren. Doch wie *ihr* seid, ist mir die Arbeit mir euch zu schwierig.“

Glaubwürdigkeit geht in mehrfacher Hinsicht verloren: in den sogenannten Expertenstandard, ein so definiertes berufliches Selbstverständnis, in die eigene und fremde Person. Schließlich lautet die Anforderung: „Realisiert bitte das, was ich selbst nicht tun werde bzw. kann!“

Und die Haltung von Dozentin 2? Sie sucht einen Weg, weiß, dass sie einiges Erprobte vergessen kann. Das ist die Regel.

Jeder Lernprozess ist multidimensional und braucht eine Vielfalt an jeweils neu Erprobtem. „Folienschleuderer“ sind so wenig überzeugend wie „Kamillentee-Kocher für jedes Bauchweh“ (Döring).

Wie viel Neues Lehrende erleben, ist Abbild ihres Muts und ihrer Bereitschaft unbekannte Gebiete zu bereisen und zu verstehen. Um dies insgesamt zu ermöglichen, braucht es eine Entfrachtung von verpflichtenden Ausbildungsinhalten, die additiv wie Container an Container hinzugefügt wurden, so dass manch Lehrender schon in den Stunden der Ausbildung – je nach erstem Eindruck von der Ausbildungsgruppe – gar nicht weiß, wie er das alles schaffen kann. Diese Einschätzung – nur um einem möglichen Klischee entgegenzuwirken – trifft nicht nur vorgeblich schwache und sehr heterogene Lerngruppen, sondern auch sehr neugierige, kundige Lernende können diesen „Effekt“ erzeugen, da natürlich die Tiefe und Differenzierungsbreite der angesprochenen Themen zusätzlich zeitintensiv sind.

Ausbildungsstätten müssen frei gestellt werden, ihre eigenen Entscheidungen, Prioritäten und Profile zu setzen. Sonst können Lehrende nicht mit den Lernenden lernen und Potentiale und spezielle Leidenschaften und Begabungen unterstützen. Eine Rückführung auf das, was in jedem Fall gewusst werden muss, ermöglicht

Können. Die Definition eines Maximalumfangs erzeugt wenig hilfreiche Variationen des Trichterlehrens, dieses produziert ein Erleben von Kontrolle und Zwang.

Kerncurricula, wie in der Expertise nationaler Bildungsstandards, verstanden, nämlich als klare Festlegung des unentbehrlichen Minimums, geben Möglichkeiten zur Deregulierung unnötig fixierter Abläufe und Strukturen und damit zur Profilbildung, von Institution/en und Person/en. Es geht dann nicht mehr darum, was noch alles geschafft werden muss – und das wird in der Entwicklung, vor allem der Ausdifferenzierung der Wissensbestände „naturgemäß“ immer mehr –, sondern was im Spektrum gewusst werden kann und wo jeweilig exemplarische Schwerpunkte gesetzt werden können, die ein Erfahrungslernen ermöglichen. Damit werden andere Lern- und Arbeitsformen erst möglich – eine essentielle Voraussetzung für fachliches Handeln, das selbst (in der Kinder- und Jugendhilfe) Selbstbildung initiieren, Selbstbestimmung unter Bedingungen von Pflegeabhängigkeit (in der Altenhilfe) ermöglichen und Selbstentfaltung trotz Einschränkungen (bei Behinderung) unterstützen soll. Alle fordern Selbstbildung, Ressourcenorientierung, Empowerment: Leben können / Leben lernen⁵. Qualifizierung muss dies *exemplarisch* realisieren – denn wie soll es sonst klappen? Sie kann es auch. Den Lehrenden wie den Lernenden ist dies ohne Zweifel zuzutrauen. Vielleicht erreichen wir ja doch noch eine „Schule des Vertrauens“?!

⁵ Leben lernen. Kinder- und jugendpolitisches Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe anlässlich des 12. Deutschen Jugendhilfetages 2004.