

Handlungs- und Kompetenzorientierung in der Meisterbildung

Konsequenzen für die didaktische Umsetzung



ROLF R. REHOLD
Stellv. Direktor des
Forschungsinstituts für
Berufsbildung im Handwerk
an der Universität Köln



CHRISTIAN HOLLMANN
Referatsleiter in der Abtei-
lung Berufliche Bildung
beim Zentralverband des
Deutschen Handwerks,
Berlin

Handlungs- und Kompetenzorientierung haben sich als Leitprinzipien der dualen Erstausbildung bereits seit den 1990er-Jahren etabliert. Sukzessive wird dieser Standard nun auch in der beruflichen Fortbildung implementiert. Die damit verbundenen didaktischen Herausforderungen bei der Umsetzung von Curricula werden im Beitrag am Beispiel der Vorbereitungskurse auf Teil III der Meisterprüfung aufgezeigt und in ihren Konsequenzen reflektiert.

Rahmenlehrpläne der Meisterbildung im Wandel

Die Meisterprüfung im Handwerk besteht aus vier rechtlich selbstständigen Prüfungsteilen, deren Prüfungsordnungen auf der Grundlage der §§45 und 51a HwO durch das BMWi erlassen werden. Dabei werden in der gewerkspezifischen Meisterprüfungsverordnung das Meisterprüfungsberufsbild und die Prüfungsanforderungen für die Teile I (Fachpraxis) und II (Fachtheorie) der Meisterprüfungsverordnung festgelegt. Die Teile III (betriebswirtschaftliche, kaufmännische und rechtliche Kenntnisse) und IV (berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse) sind gewerkeübergreifend in der Allgemeinen Meisterprüfungsverordnung (AMVO) geregelt.

Mit der Neugestaltung der Rahmenlehrpläne für die Vorbereitung auf den Teil IV der Meisterprüfung im Jahr 2010 (vgl. FBH 2010) und Teil III der Meisterprüfung ein Jahr später (vgl. GLASL/GREILINGER 2011) löste die Kompetenz- und Handlungsorientierung die vormals existierende Fachsystematik als primär strukturgebendes Prinzip ab. Die zentrale Änderung gegenüber dem alten Rahmenstoffplan besteht darin, dass nicht wie bisher Inhalte nach einem fachsystematischen Prinzip geordnet werden, sondern in der Logik eines Unternehmenszyklus Problemsituationen beschrieben werden, die ein Meister zur Unternehmensgründung und -führung bewältigen können sollte. Dabei bilden die drei Handlungsfelder »Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen beurteilen«, »Gründungs- und Übernahmeaktivitäten vorbereiten, durchführen und bewerten« sowie »Unternehmensführungsstrategien entwickeln« den Rahmen. Zur Konkretisierung der drei Handlungsfelder werden die Lern- bzw. Handlungssituationen benannt, die

Kompetenzen in der Lernsituation über Prozessbeschreibungen präzisiert und Inhalte den Kompetenzen zugeordnet (vgl. auch BUSCHFELD/REHOLD 2012).

Darüber hinaus besteht das Novum in der Art der Formulierung: So wird die Prozesshaftigkeit und Handlungsorientierung durch Verben wie abschätzen, analysieren, kommunizieren, begründen, prüfen usw. zum Ausdruck gebracht (vgl. Tab.). Die Kompetenzformulierungen präzisieren die in den Planungs-, Durchführungs- und Kontrollprozessen durchzuführenden Schritte. Die Inhalte dienen (nur) der ergänzenden Orientierung.

Der Paradigmenwechsel im Sinne einer Zuwendung zum Prinzip der Handlungs- und Kompetenzorientierung und die Form der Umsetzung in den Ordnungsmitteln für die Teile III und IV haben auch Auswirkungen auf alle anderen Fortbildungsangebote im Handwerk.

Denn neben der rein quantitativen Bedeutung – von den jährlich insgesamt ca. 59.000 Fortbildungsprüfungen im Handwerk entfallen allein rund 23.000 Prüfungen auf die Meisterprüfung im Handwerk und handwerksähnlichen Gewerben (vgl. www.zdh-statistik.de) – stellt der Meisterabschluss nach der dualen Ausbildung den zweiten elementaren Pfeiler im Berufslaufbahnkonzept des Handwerks dar (vgl. z.B. ZDH 2007 sowie REHOLD/HEINSBERG 2011). Sichtbar wird diese Verwobenheit bspw. beim Berufslaufbahnkonzept im Kfz-Handwerk. Demnach können z.B. die erfolgreich abgelegte Fortbildungsprüfung zum/zur Kfz-Service-Techniker/-in (§42 HwO) auf den Teil I und die zum/zur Fachkaufmann/-kauffrau HwK (§42a HwO) auf den Teil III der Meisterprüfung im Kraftfahrzeugtechniker-Handwerk angerechnet werden. Um eine Anrechen-

Tabelle

Beispiel der curricularen Beschreibung einer Lernsituation

Beispiel aus dem Handlungsfeld »Gründungs- und Übernahmeaktivitäten vorbereiten, durchführen und bewerten«		
Lernsituation	Kompetenzen	Inhalte
Investitionsplan und Finanzierungskonzept aufstellen und begründen; Rentabilitätsvorschau erstellen und Liquiditätsplanung durchführen	<ul style="list-style-type: none"> • Kapitalbedarf bei der Unternehmensgründung und größeren Investitionen ermitteln • Liquiditätsplan der ersten fünf Jahre für mögliche Szenarien erstellen und begründen • Prognose- und Überwachungsinstrumente zur Vermeidung von Liquiditätsengpässen einsetzen • Umsatz- sowie Rentabilitätsprognose erstellen und begründen • Finanzierungsstruktur begründen • Finanzierungsgespräche vorbereiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzierung <ul style="list-style-type: none"> – Kapitalbedarfsermittlung – Investitionsplan und Finanzierungsregeln • Umsatzplan • Liquiditätsplanung <ul style="list-style-type: none"> – Liquiditätsplan – Kritische liquiditätswirksame Ereignisse in der Gründungsphase (Forderungsausfall, Steuerzahlungen) • Rentabilitätsvorschau

Quelle: GREILINGER/GLASL 2011, S. 36

barkeit zu gewährleisten, müssen daher die curricularen Prinzipien der Handlungsorientierung durchgängig implementiert sein.

Zur Umsetzung dieses Ziels befindet sich der Zentralverband des Deutschen Handwerks als eine Art Mittler in einem kontinuierlichen Ausgleichs- und Abstimmungsprozess mit den für den Erlass von Fortbildungsregelungen zuständigen Stellen.

Didaktische Konsequenzen

Die wesentlichen Konsequenzen aus dem skizzierten Paradigmenwechsel für die didaktische Umsetzung bestehen in einer induktiven Denkweise: Ausgangspunkt der Lehr-/Lernprozesse sind die beruflichen Handlungssituationen. Dabei besteht die Herausforderung darin, theoretische Konzepte mit den Bedingungen der Zielgruppe sowie den Rahmenbedingungen in der Praxis in Einklang zu bringen.

Allgemeine didaktische Empfehlungen für Lehr-Lern-Arrangements

Das theoretische Konzept der Handlungs- und Kompetenzorientierung verbindet die beiden Grundideen des ›Lernens durch das Handeln‹ (vgl. GUDJONS 1997, S. 46) und des ›Lernens für das Handeln‹ (vgl. ARNOLD/MÜLLER 1993, S. 323), um anwendbares und übertragbares Wissen

im Gegensatz zu tragem Wissen für die spätere Verwendung in beruflichen Situationen zu ermöglichen. Dabei bilden Prinzipien des handlungsorientierten Lernens sowie konstruktivistisch geprägter Theorien die Grundlage für Empfehlungen hinsichtlich der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements (vgl. z.B. REETZ 1996, S. 183f; DUBS 1995, S. 890f.). Konkret wird u.a. vorgeschlagen,

- problembezogene, lebens- und berufsnahe, komplexe, situative Kontexte zu schaffen (vgl. auch KREMER/SLOANE 1999, S. 57), bei denen die Lernenden ihre eigenen Erfahrungen einbringen können,
- eine Einbettung in den authentischen, unstrukturierten situativen Kontext bereits als Einstieg in den Lernprozess vorzunehmen, damit die Bedeutung der Lerninhalte deutlich wird (vgl. DÖRING/WAIBEL 1997, S. 13; vgl. ACHTENHAGEN 1992, S. 40),
- die Transferfähigkeit der Inhalte über die wiederholte Anwendung in mehreren Zusammenhängen sicherzustellen (vgl. GERSTENMAIER/MANDL 1995, S. 879),
- die Lernenden den vollständigen Prozess der Problemerkennung, Zielfestlegung, Lösungsentwicklung, Lösungsumsetzung und Kontrolle in einem aktiven selbstständigen Prozess durchlaufen zu lassen, wobei der Grad der Selbststeuerung (vgl. DUBS 1995, S. 896f.) an die Voraussetzungen des Lerners angepasst werden muss,
- kollektives Lernen mit Blick auf die Lernleistung, aber

auch im Hinblick auf die in der Berufspraxis notwendige Bewältigung kooperativer Prozesse zu fördern (vgl. MANDL/GRUBER/RENKL 2002, S. 144).

Zielgruppe »Meisterschüler/-innen«

Die Zielgruppe ist durch eine große Heterogenität gekennzeichnet – insbesondere im Hinblick auf Alter, Berufserfahrung und beruflichen Hintergrund. Die Abbildung zeigt die Altersstruktur von im Jahr 2011/12 befragten Meisterschülerinnen und -schülern an 15 Handwerkskammern ($n = 2.395$; vgl. REHBOLD/ROGG 2014, S. 10). Entsprechend dieser Altersstruktur variiert auch die Berufserfahrung stark. Hervorzuheben ist, dass unter den Befragten rund ein Viertel lediglich bis zu einem Jahr Berufserfahrung sammeln konnte.

Die Heterogenität wird weiterhin dadurch gesteigert, dass die Vorbereitungskurse auf den Teil III der Meisterprüfung im Regelfall gewerkeübergreifend unterrichtet werden und Teilnehmende somit unterschiedliche fachliche Hintergründe und Erfahrungsräume besitzen.

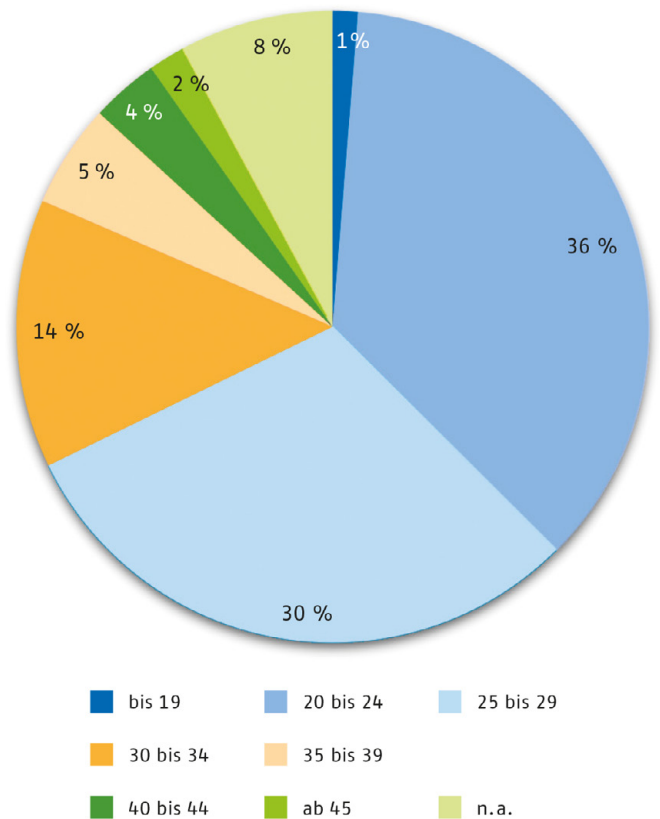
Rahmenbedingungen in der Praxis

Die Meistervorbereitungskurse für den Teil III finden in der Regel in Bildungszentren der Handwerkskammern und Innungen statt. Dabei können die Kurse entweder in einer berufsbegleitenden Teilzeitvariante oder einer Vollzeitvariante mit ganztägigem Unterricht belegt werden. Wenngleich auf empirische Daten nicht zurückgegriffen werden kann, liegt erfahrungsgemäß die Kursgröße bei etwa 30 Teilnehmenden. Die Dozentinnen und Dozenten bringen häufig eine umfassende Berufserfahrung mit, beispielsweise als Steuerberater/-in oder als Anwalt/Anwältin, sodass für die Gestaltung von situativen Kontexten auf die eigene berufliche Praxiserfahrung zurückgegriffen werden kann.

Herausforderungen für die didaktische Umsetzung von Lehr-Lern-Arrangements

Die Umsetzung des Curriculums muss von der Problem-/Lernsituation ausgehen und dabei klären, welches Wissen zur jeweiligen Problemlösung notwendig ist. Dabei hat das Prinzip der situationsbezogenen Fokussierung der Inhalte Vorrang gegenüber dem Prinzip der inhaltlichen Vollständigkeit. Die Umsetzenden sind hingegen präzise Inhaltsformulierungen gewöhnt, und es besteht die Gefahr, dass in der Umstellungsphase die Inhaltsbeschreibungen des Rahmenlehrplans (vgl. Tab., rechte Spalte) zum Ausgangspunkt für die Feinplanung des Unterrichts genommen werden. Dies wäre aber irreführend, weil bei dem Versuch, inhaltliche Vollständigkeit zu erreichen, nicht genügend Zeit zur Verfügung steht. Zudem würden Inhalte doppelt

Abbildung
Altersstruktur in Vorbereitungskursen auf Teil III der Meisterprüfung



behandelt, weil sie im Rahmenlehrplan mit unterschiedlichen Schwerpunkten mehreren Lernsituationen zugeordnet sind.

Die handlungsorientierte Gestaltung des Lernprozesses erfordert einen starken Bezug zur betrieblichen Praxis. Dozentinnen und Dozenten in handwerklichen Bildungszentren können dabei in der Regel aus einem umfangreichen Erfahrungsschatz schöpfen. Allerdings stellt es – nicht zuletzt aufgrund der heterogenen Teilnehmerstruktur – häufig eine Herausforderung dar, situationsorientierte Einstiege zielgruppengerecht zu formulieren und die Problemstellung bei den weiteren inhaltlichen Erläuterungen immer wieder als roten Faden für den Lernprozess fortzuführen. Dieser Anspruch setzt voraus, dass es den Lehrenden gelingt, die Lernsituation mit allen Problemfacetten in ihrer Komplexität im Blick zu haben. Wenn beispielsweise für die in der Tabelle (S. 35) skizzierte Lernsituation der Kontext eines Zweiradmechanikers gewählt werden würde, muss im Rahmen der Umsatzprognose bei den Annahmen über den Umsatz zwingend die Saisonalität der Umsätze berücksichtigt werden (vgl. REHBOLD 2013, S. 314 ff.). Im Gegensatz dazu war bei der Fachsystematik die Generierung von Beispielen, die immer nur einen inhaltlichen Teilbereich illustrierten, einfacher zu realisieren – allerdings mit dem Nachteil der fehlenden authentischen Komplexität.

Neben den Herausforderungen an die Dozentinnen und Dozenten im Hinblick auf die Vorbereitung von authentischen Lernsituationen müssen auch organisatorische Aspekte für die erfolgreiche Gestaltung der Lernprozesse in den Blick genommen werden: Bei berufsbegleitenden Kursen besteht prinzipiell die Möglichkeit des laufenden Abgleichs von neu Erlerntem mit der betrieblichen Praxis. Voraussetzung hierfür ist, dass die Meisterschülerinnen und -schüler mit korrespondierenden Situationen Berührungspunkte bekommen (bspw. im Rahmen des eigenen Tätigkeitsfelds bzw. im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen). Entsprechend können auch Erfahrungen aus der betrieblichen Praxis in die Vorbereitungskurse eingebracht werden, die im Austausch mit den Erfahrungen anderer Teilnehmender den Lernprozess befruchten. Diese Möglichkeiten der Spiegelung und Reflexion sind hingegen bei Vollzeitkursen begrenzt. Umso bedeutender ist bei dieser Vorbereitungsform die Notwendigkeit, Transferphasen, in denen die situationsspezifisch entwickelten Kompetenzen dekontextualisiert werden, systematisch zu integrieren. Der zum Teil geringe Erfahrungshorizont gerade bei jüngeren Lehrgangsteilnehmenden stellt eine weitere Herausforderung dar, welche umfangreichere Illustrationen des situativen Kontexts notwendig machen. In diesem Zusammenhang stößt auch das heilsame Prinzip des kooperativen Lernens an Grenzen bzw. führt in Teilen zu Konflikten. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn aufgrund von gravierenden Unterschieden erfahrenere Lernende den Austausch als zu einseitig und das Lerntempo als zu langsam empfinden. Lernmethoden zur Förderung des kooperativen Lernens sind zudem mit einer Erweiterung der Methodenkompetenz der Dozentinnen und Dozenten und zusätzlichen Ressourcen (bspw. Erweiterung der Raumkapazitäten) verbunden. Grundsätzlich zeigt sich bei der Akzeptanz entsprechender Lehr-Lern-Methoden ein recht heterogenes Bild. Umso wichtiger sind in diesem Zusammenhang unterstützende Schulungen, die bei den Dozentinnen und Dozenten bestehende Methodenkompetenz weiterentwickeln und mögliche Barrieren abbauen.

Weiterer Unterstützungs- und Forschungsbedarf

In der bildungspolitischen Arbeit ist es erforderlich, die bestehenden Schwierigkeiten der Bildungszentren auch weiterhin wertschätzend aufzugreifen und zugleich die Vorteile der Handlungs- und Kompetenzorientierung für die Entwicklung von kompetenten Fachkräften aufzuzeigen. Die erkennbaren Herausforderungen zeigen, dass der eingeschlagene Weg des Handwerks, die Organisation und hier insbesondere die Dozentinnen und Dozenten durch Leitfäden, Lehr-Lern-Materialien und Schulungen zu unterstützen, konsequent weitergegangen werden sollte. Insbesondere in Bezug auf die Herausforderung der hetero-

genen Zielgruppe lässt sich weiterer Unterstützungs-, aber auch Forschungsbedarf erkennen. Erste Teilnehmerrückmeldungen zeigen aber auch: die »neue« Form des Lernens wird äußerst positiv aufgenommen. Eine konsequente Umsetzung der Handlungs- und Kompetenzorientierung stellt in diesem Sinne ein potenzielles Qualitätsmerkmal der beruflichen Aus- und Fortbildung dar, welches sich als Alleinstellungsmerkmal weiter ausbauen lässt. ◀

Literatur

- ACHTENHAGEN, F.: Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen. In: ACHTENHAGEN, F.; JOHN, F. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Wiesbaden 1992, S. 39–42
- ARNOLD, R.; MÜLLER, H.-J.: Handlungsorientierung und ganzheitliches Lernen in der Berufsbildung – 10 Annäherungsversuche. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 41 (1993) 4, S. 323–333
- BUSCHFELD, D.; REHBOLD, R. R.: Curriculare Entwicklungen in der beruflichen Bildung im Handwerk. Standards in der Strukturierung von Curricula am Beispiel der Vorbereitung auf Teil III der Meisterprüfung. In: berufsbildung 66 (2012) 133, S. 33–35
- DÖRING, R.; WAIBEL, R.: Handlungsorientierter Unterricht in der Volkswirtschaftslehre: Unterrichtsbausteine für die Sekundarstufe II und die Erwachsenenbildung. Aarau 1997
- DUBS, R.: Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 6, S. 889–903
- FORSCHUNGSINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG IM HANDWERK AN DER UNIVERSITÄT ZU KÖLN (FBH): Rahmenlehrplan für die Vorbereitung auf Teil IV der Meisterprüfung im Handwerk. Köln 2010
- GERSTENMAIER, J.; MANDL, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 6, S. 867–888
- GLASL, M.; GREILINGER, A.: Rahmenlehrplan für die Vorbereitung auf Teil III der Meisterprüfung im Handwerk. München 2011
- GRÄSEL, C.: Problemorientiertes Lernen. Göttingen 1997
- GUDJONS, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbstständigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn 5. Aufl. 1997
- KREMER, H.-H.; SLOANE, P. F. E.: Lernfelder – Motor didaktischer Innovationen? In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 14 (1999) 26, S. 37–60
- MANDL, H.; GRUBER, H.; RENKL, A.: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: ISSING, L. J.; KLIMSMA, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. Weinheim 2002, S. 139–149
- REETZ, L.: Wissen und handeln. Zur Bedeutung konstruktivistischer Lernbedingungen in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: BECK, K. u. a. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim 1996, S. 173–188
- REHBOLD, R. R.: Investitionsplan und Finanzierungskonzept aufstellen und begründen; Rentabilitätsvorschau erstellen und Liquiditätsplanung durchführen. In: VERLAGSANSTALT HANDWERK (Hrsg.): Sackmann III – Lehrbuch für die Meisterprüfung. Düsseldorf 41. Aufl. 2013, S. 314–342
- REHBOLD, R. R.; HEINSBERG, T.: Transparenz von Karrierewegen im Handwerk – das Berufslaufbahnkonzept am Beispiel von Gesundheitshandwerken. In: bwp@spezial 5 – HT2011, S. 1–17
- REHBOLD, R. R.; ROGG, A.: Mediennutzung bei Meisterschülern im Handwerk – Studie 2011/12: Befragung von Teilnehmern an Meistervorbereitungskursen an 15 Handwerkskammern. Köln 2014
- ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS: Ganzheitlich, passgenau, anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. Berlin 2007