

Modul P 5: Allgemeine kognitive Kompetenz

Leitidee

Die Konzeption dieses Moduls nimmt bezug auf HARTMUT VON HENTIG (1997), wohl wissend, daß der dort geforderte Bildungsansatz ein viel weiterer ist und sich überhaupt nicht auf das Berufsbildungssystem bezieht und auf WOLFGANG KLAFKI (1996). Hier sei darüber nachgedacht, ob die aus dem Berufsbildungskonzept so weitgehend ausgeblendete allgemeine Bildung einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung entfalteter Persönlichkeiten leisten sollte.

Bildungspolitisch wäre ein Allgemeinbildungs-Modul eine für die Berufsbildung bedeutsame Ergänzung im Hinblick auf die Entfaltung der gesamten Persönlichkeit. Es mangelt im Rahmen des dualen Systems derzeit an anspruchsvollen zweckfreien Bildungsanlässen.¹

In einer sich immer schneller wandelnden Welt kann sich Bildung immer weniger als gesicherter Wissensbestand verstehen; ‚Bildung‘ als nicht zweckgebundenes *Orientierungswissen* gewinnt an Bedeutung. Die Struktur solchen Orientierungswissens ist gebunden an das Ziel der *Mündigkeit* als der regulativen Idee von Bildungsprozessen.²

Diese beiden grundlegenden Bestimmungen lassen zeitgemäße Bildung nur als einen in die Zukunft hinein offenen Prozeß zu, der nicht vollständig aus den Gegebenheiten der Gegenwart her erklärt werden

¹ Interesse an allgemeiner Bildung ist durchaus verbreitet. Allerdings ist der Begriff sehr breit und qualitativ different besetzt. Vergl. Weiterbildung: Großer Wissensdurst. In: iwd 1997, Nr.13, S.6

² BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995): Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Neuwied. S. 30

kann.³ Also eine Konfrontation um das Erbe des ausgehenden 20. Jahrhunderts: ‚Bildungswissen‘⁴ versus Faktenwissen.

Bildung ist eine nötige Anstrengung jeder Gegenwart für die Zukunft. Bildung ist eine nötige Bedingung nicht nur für angehende Akademiker, sie ist auch wesentliche Wirkbedingung für das Management in Klein- und Mittelbetrieben. Gerade weil künftigen Facharbeitern aus systemischen Bedingungen im Rahmen des gegebenen Ausbildungsgeschehens eine geringere Allgemeinbildungszeit zusteht, wird dem Modellversuch vorgeschlagen, ein Modul als Beitrag zur Erprobung zeitgemäßer Allgemeinbildung für diesen Personenkreis anzubieten.

Um nicht in eine weitere Anhäufung von Wissensinhalten ohne Lebensbezug zu verfallen, wird vorgeschlagen, hier *einen Problemzusammenhang aus unterschiedlichen Dimensionen der Kultur zu entfalten*. Ausgang und letztlich Zielpunkt dieses Moduls wäre die Auseinandersetzung mit einer aktuellen Problematik als komplexem Phänomen, die mit Instrumentarien einer Art Wissenschaftspropädeutik dekonstruiert wird. Bescheidenheit im Hinblick auf die angestrebten Ziele wird reklamiert, ferner, daß sich das Modul keinesfalls an der gymnasialen Oberstufe orientieren solle.⁵

³ Dies stellt hohe Anforderungen an die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Bildung. Diese darf das darin liegende Spannungsverhältnis nicht aufheben: weder darf die Zukunft als unveränderliche Fortführung der Gegenwart verstanden werden — etwa indem auf utopische Aspekte verzichtet wird — noch darf die Gegenwart einem fiktiven Zukunftsentwurf geopfert werden. Beispiel hierfür sind fundamentalistische Konzepte oder revolutionäre Modelle wie sozialistische Gesellschaftsentwürfe. Entwicklungen des Bildungssystems im 19. Jahrhundert geben Beispiele für die fatalen Konsequenzen der Mißachtung des dynamischen Charakters von Bildung.

⁴ HENTIG, HARTMUT VON (1997): *Bildung. Ein Essay*. Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft). S.148

⁵ Lehrende und Auszubildende erkennen und empfinden Bildung als ihre substantielle Aufgabe:

- Bildung ist kein speicherbares Gut
- Bildung ist ein Potential
- Bildung vollzieht sich im Prozeß.

Didaktisch-inhaltliche Basisfelder

Elemente der formalen Bildung sind an konkreten Phänomenen zu erarbeiten. Dabei entwickelte Kategorien machen Phänomene in ihrer Bedeutung erkennbar. Nur in einem derartigen Zusammenhang, das heißt nicht durch die Vermittlung der Kategorien als formale Muster, entwickelt sich Allgemeinbildung im Sinne einer Kategorialen Bildung.⁶

Die folgend genannten sechs Basisfelder benennen die für das Modul *Allgemeine kognitive Kompetenz* generell in Betracht zu ziehenden Theorie- und Handlungsfelder.

Es bleibt die Aufgabe des Trägers, daraus die für die Betriebe der Region ermittelten Optionen festzustellen und diesen ein spezielles Bildungskonzept anzubieten. Besondere Erwartungen werden hierbei an die kooperationsbereiten Berufsschulen gestellt, die, wenn sie dieses Modul realisieren, sich ein neues Experimentierfeld im Bereich allgemeiner Bildungsvermittlung eröffnen.

Empfehlung der Studie: Nicht mehr als zwei der genannten Basisfelder sollen gewählt und zum Bildungsereignis gemacht werden.

- A Das Selbst in der Gesellschaft
- B Gesellschaft/Kultur
- C Geschichte und Gegenwart
- D Wirtschaft im Zentrum
- E Physis und Psyche
- F Kunst und Ästhetik

⁶ KLAFFKI, WOLFGANG (51996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim Basel

KLAFFKI, WOLFGANG (1998): Zur Diskussion um eine ‚neue Allgemeinbildungskonzeption‘ und um ‚epochaltypische Schlüsselprobleme‘ als didaktisches Themenfeld. In: JENDROWIAK, HANS-WERNER (Hrsg.): Humane Schule in Theorie und Praxis. Frankfurt a.M. u.a. (Lang)

Maximen

Als formale Zielvorstellungen sollen vier Kategorien dienen, mit denen die gewählten Handlungsfelder erarbeitet werden. Sie benennen grundlegende Beziehungen, in denen einzelne Elemente zueinander stehen können. Ihr Aufsuchen in den jeweiligen Phänomenen, ihre Benennung und deren Bewußtmachung sollen als Basis des Verstehens von und Handelns in künftigen Situationen entwickelt werden.

Die Maximen ermöglichen das konzeptionelle Arbeiten im Sinne einer kategorialen Didaktik. Die Reihenfolge der Maximen bedeutet

- ein Fortschreiten in Komplexität, also die Entwicklung zu angemessenem Verstehen, und
- die jeweiligen Grenzen des Verstehens einer Maxime erkennen und sie überschreiten.

Die Kategorien bilden eine Reihe mit zunehmender Komplexität. Dies erhöht einerseits die Schwierigkeiten bei deren Anwendung, andererseits ermöglichen sie ein zunehmend angemesseneres Verstehen eines Phänomens.

Diese Reihung der Kategorien verdeutlicht daneben die Begrenztheit bestimmter Verstehensweisen: die Kategorie Kausalität berücksichtigt bestimmte Aspekte nicht, die bei Wechselwirkungen erkennbar werden. Im Fortschreiten von der einen zur nächsten Kategorie werden die Grenzen der ersteren sichtbar.

KAUSALITÄT	$A \Rightarrow B$	In Worten: A steht in einer Beziehung zu B und bewirkt einen Effekt bei B.
------------	-------------------	--

Kausalität bezeichnet das Wirkverhältnis zwischen zwei Elementen: das Element A bewirkt ein Element B. Wesentlich ist dabei die Engführung auf zwei Elemente und das Ausblenden anderer beteiligter Faktoren.

Kausalität ist die gängigste Kategorie zur Erklärung von Vorgängen. Wichtig ist neben der Erarbeitung von Kausalitäten die Einsicht in die

Tatsache, daß dabei andere Elemente und Beziehungen nicht mitbedacht werden.

Die Kategorie Kausalität setzt ein Phänomen in Beziehung zu einem anderen. Dadurch wird ein Verstehen dieses Phänomens in Gang gesetzt, das über ‚gedankenlose Hinnahme‘ des Bestehenden hinausgeht.

- z.B. — Verhalten im Betrieb als Folge der herrschenden Umstände
- z.B. — Eröffnung eines Geschäftes als Folge bestehenden Bedarfs.

WECHSELWIRKUNG	$A \leftrightarrow B$	In Worten: A und B stehen in einer Beziehung und wirken gegenseitig aufeinander ein.
----------------	-----------------------	--

Bei einer Wechselwirkung wird die Kausalität erweitert durch die Berücksichtigung wechselseitiger Wirkverhältnisse.


- z.B. — Wechselwirkung von eigenem und dem Verhalten von Kollegen
- z.B. — Verhältnis von Geschäfts- und Bedarfsentwicklung.

NETZWERK	$ \begin{array}{c} A \\ \nearrow \quad \searrow \\ B \leftrightarrow C \end{array} $	In Worten: Elemente stehen in einer Beziehung zueinander und wirken aufeinander ein. Veränderungen bei einem Element führen zu Änderungen im gesamten Netzwerk.
----------	--	---

Wird bei der Wechselwirkung die Linearität der Kausalwirkung hin zur wechselseitigen Abhängigkeit erweitert, werden beim Netzwerk verschiedene Elemente in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit erkannt.⁷

- z.B. — das eigene Verhalten in den Wechselbeziehungen mit einer Gruppe von Kollegen
- z.B. — Geschäftsentwicklung im Wechselverhältnis von eigener Entwicklung, Bedarfsentwicklung und der Entwicklung anderer Geschäfte.

⁷ VESTER, FREDERIC (21989): Leitmotiv vernetztes Denken. München

<p>KONSTELLATION</p>		<p>In Worten: • Elemente stehen in Beziehung zueinander. • Elemente werden als eine Situation wahrgenommen. • Elemente konstituieren die Situation. • Diese Beziehungen sind offen. • Kausale Erklärungen werden hierbei als unzureichend erkannt.</p>
----------------------	---	--

Im Netzwerk werden Entwicklungen immer noch mit dem Prinzip der Kausalität verstanden. Bei der Konstellation tritt das Besondere einer konkreten Situation in den Vordergrund. Dabei soll deutlich werden, daß Entwicklungen nicht vollkommen aus den bestehenden Verhältnissen erklärt werden können, nicht auf diese reduziert werden können.⁸

Die einzelnen Elemente werden dabei sowohl in ihrer Eigenständigkeit wie in ihrer wechselseitigen Verflochtenheit gesehen.

Die Kategorie der Konstellation stellt hohe Anforderungen an das Abstraktions- und Vorstellungsvermögen. Ihre Bedeutung im Rahmen dieses Moduls beruht hauptsächlich auf der Perspektive, die sie für die Auseinandersetzung mit Netzwerken bietet. Die Einsicht in deren Einführung auf die wechselseitigen Abhängigkeiten, das heißt in die Grenzen dieser Kategorie beim Verstehen bestimmter Phänomene, wäre schon ein anspruchsvolles Ziel dieses Moduls.

Diese Kategorie ist in besonderer Weise auf konkrete Situationen angewiesen; durch sie soll gerade das Spezifische einer bestimmten Situation erkennbar werden.

Konkretisierung von Feldern auf der zweiten Ebene⁹

Die folgenden Fakten liefernden Disziplinen könnten im Rahmen einer derartigen Problemfaltung daraufhin befragt werden, was in diesen

⁸ Adorno, Theodor W. (1982): Philosophische Terminologie. Frankfurt a.M. Besonders in Kapitel 16 wird das Wirken von Konstellationen und der Zusammenhang mit ‚Weisheit‘ dargelegt.

⁹ In einigen Fällen werden Beispiele auf der dritten Ebene angeführt.

Wissenschaftsdisziplinen an allgemeinen Problemen und an Erkenntnissen enthalten ist, so zum Beispiel

A Das Selbst in der Gesellschaft

A1 = Auftreten

z.B. — Selbstpräsentation

z.B. — Konzepte und Ideen

z.B. — Sprache, Körpersprache

A2 = Wahrnehmung, Kommunikation¹⁰

A3 = Aus dem Gebiet der Erziehung:

z.B. — Umgang der Generationen miteinander

z.B. — andere erziehen — sich erziehen

A4 = Lebensgeschichte

z.B. — Lebensplan

z.B. — Persönlichkeitsentwicklung

A5 = Ethikfragen dieser Zeit

z.B. — ‚meine Verantwortung‘ für die Zukunft von Mensch und Welt¹¹

z.B. — Leben im Relativismus¹²

z.B. — Ethik in ihrer globalen Dimension¹³

B Gesellschaft/Kultur¹⁴

B1 = Gesellschaft, wie sie heute sich darstellt

B2 = Anforderungen der Gesellschaft an die nächste Generation

¹⁰ KÜKELHAUS, HUGO (1993): Organismus und Technik. Gegen die Zerstörung der menschlichen Wahrnehmung. Frankfurt a.M.

¹¹ JONAS, HANS (1979): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technische Zivilisation. Frankfurt a.M.

¹² HABERMAS, JÜRGEN (21988): Die Einheit der Vernunft in der Vielfalt ihrer Stimmen. In: ders.: Nachmetaphysisches Denken. Frankfurt a.M.

¹³ JÖSTINGMEIER, BERND (1994): Zur Unternehmensethik international tätiger Unternehmen. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht)

¹⁴ KOSLOWSKI, PETER (1987): Die postmoderne Kultur. Gesellschaftlich-kulturelle Konsequenzen der technischen Entwicklung. München

HÖSLE, VITTORIO (1997): Moral und Politik. München

HENGSTENBERG, HANS-EDUARD (21998): Sinn und Sollen. Zur Überwindung der Sinnkrise.

z.B. — unternehmerisches Handeln in einer global vernetzten Wirtschaft

z.B. — historische Verschiebungen zwischen Regionen und Staaten

D Wirtschaft im Zentrum¹⁷

D1 = Sozialgeographie/Wirtschaftsgeographie

D2 = Verfassung/Politik und Wirtschaftspolitik

D3 = Weltpolitik und Wirtschaftspolitik

D4 = Recht/Wirtschaftsrecht

D5 = Ethik und/oder Technik

E Physis und Psyche¹⁸

E1 = Gesundheit/psychosomatische Befindlichkeit

E2 = Aus Gebieten der Psychologie

z.B. — Was wissen Psychologen von der Entwicklung des Denkens?

z.B. — Was wissen Psychologen über Motivation?

z.B. — Was wissen Psychologen über die Organisation von Unternehmen?

E3 = Aus der Arbeitswissenschaft¹⁹

z.B. — Fragen nach Belastung

z.B. — Fragen nach Gesundheit

z.B. — Fragen nach Gefährdung

z.B. — Fragen nach Langzeitfolgen

F Kunst und Ästhetik

F1 = Architektur — Wandlungen der Arbeitsplätze

F2 = Design — vom Bauhaus zur Postmoderne

¹⁷ HENGSBACH, FRIEDHELM (1991): Wirtschaftsethik. Aufbruch, Konflikte, Perspektiven. Freiburg u.a.

RIFKIN, JEREMY (1995): Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Frankfurt a.M. New York

DONHAUSER, KARIN (1996): Nachhaltigkeit als Leitbild für Technikgestaltung. Dettelbach (Röll)

¹⁸ JONAS, HANS (1973): Organismus und Freiheit. Göttingen

JONAS, HANS (1988): Materie, Geist und Schöpfung. Frankfurt a.M.

¹⁹ LUCZAK, HOLGER (1993): Arbeitswissenschaft. Berlin u.a. (Springer)

F3 = Literatur — ein Roman als Biographie

F4 = Film — vom Verändern der individuellen Bildkompetenz

Methodenkompetenz

Wenn der Didaktik-Katalog ein Instrumentarium für die Planung von Bildungsprozessen ist, dann sind die hier genannten Maximen ein zusätzliches Werkzeug für die didaktische Durchdringung von umfassenden Aufgaben.

Werkzeuge dürfen nicht für sich allein genommen werden; sie haben eine Dienstfunktion. Sie dürfen sich auch nicht verselbständigen; für die hier genannten Methodenkompetenzen gelten ebenfalls die oben entwickelten Vorstellungen. Die Methodenkompetenzen werden nicht verstanden als formale Kompetenzen; sie sind stets nur in Inhaltfelder eingebunden zu aktivieren; sie stehen im nicht loslösbaren Zusammenhang mit diesen.

Die Methodenkompetenzen, wie sie hier vorgestellt werden, haben also exemplarischen Charakter. Einige Vorschläge sollen Ausbilder und Unterweiser zum kreativen Weiterdenken auffordern und anregen.

Die Methodenkompetenzen, die Maximen einer kategorialen Didaktik und die Inhaltebenen müssen in jeweils konkreten Fällen zusammengebunden werden; erst diese Verbindung der drei Dimensionen ermöglicht das didaktisch Intendierte.

Die gewählten Thematiken sollen weitgehend aus dem Interessensbereich der Teilnehmer und aus deren beruflichen Kontext entnommen werden. Weiträumige Themenbereiche sollen dazu führen, daß aus einem begrenzten Thema ein zeitaktueller Bildungsgegenstand herausgeschält wird, in den Mittelpunkt einer längerphasigen Lernzeit rückt und von möglichst vielen Fachseiten her intensiv, das heißt mit detaillierten und sachkundigen Fakten angereichert wird, um beim Lernenden einen jeweils individuellen Meinungsbildungs- und Erkenntnisprozeß hervorzubringen.

Exempla für methodische Kompetenzen

Exemplum: Kompetenz des Recherchierens

Die Kompetenz des Recherchierens kann einen zentralen Raum einnehmen. Quasi im Sinne einer journalistischen Propädeutik wird den Lernenden Einblick und Übungsmöglichkeit verschafft, einen komplexen Sachverhalt in verschiedene Dimensionen der Zugänglichkeit aufzulösen, dann die notwendigen Fakten herbeizuschaffen, um daraus ein den Sachverhalt insgesamt erhellendes Bild zu gestalten. Es gilt, mit dem Medium der Sprache Erkenntnisprozesse für sich und für andere in Gang zu setzen.

Die Methodenkompetenz des Recherchierens befähigt,

- z.B. — sich in Datensammlungen zurechtfinden zu lernen, die für jedermann zugänglich sind
- z.B. — sich auch in solchen Datensammlungen zurechtfinden zu lernen, die nur unter erschwerten Bedingungen zugänglich sind
- z.B. — sich eine Recherchestrategie zurechtzulegen.

Exemplum: Kompetenz der Dokumentation

Nicht Verkürzung auf PR-Textniveau ist das Ziel historischer oder aktueller Auseinandersetzungen, sondern intensives und mehrdimensionales Betrachten-lernen von schwer verständlichen Komplexitäten.

Die Ergebnisse derartiger Recherchen werden betriebsintern oder öffentlich (regional ggf. überregional) zugänglich gemacht, sie können in einem regionalen Printmedium (Tageszeitung) Grundlage der Berichterstattung oder im regionalen Hörfunk oder Fernsehen weiter aufbereitet werden. Sie können aber gleichermaßen als Grundlage für eine Ausstellung oder eine Broschüre dienen.

Exemplum: Kompetenz der historischen Analyse

Ausgehend von real interessierenden Fragestellungen lernen die Teilnehmer, historische Fragestellungen zu entwickeln und diesen Fragen folgend historisches Material zu sichten, zu analysieren, um daraus Antworten auf die gestellten Fragen zu geben.

Eine wichtige Aufgabe dieses Kompetenzbereichs ist es, daß sich die Projektteilnehmer mit der Frage der Interpretation von Geschichtsdaten

befassen. Dazu wird nötig sein, historisch analysierende Sekundärliteratur zu vergleichen, insbesondere dort, wo offenkundig unterschiedliche Erkenntnisse aus ein und demselben historischen Sachverhalt gezogen werden.

Gleichermaßen lassen sich Themen mit unternehmensnahen Fragestellungen auf ähnlich umfassende Weise darstellen, diskutieren und zu einem differenzierten Erkenntnisgewinn führen. Auf der Ebene firmennaher Thematisierungen bieten sich regionale Themen an

- z.B. — die Rolle der Glasindustrie in der Region Bonn
- z.B. — die historischen und aktuellen Auswirkungen des weltweit agierenden Unternehmens Koenig & Bauer-Albert (KBA) auf die Region Würzburg
- z.B. — Aufstieg, Niedergang und derzeitige Befindlichkeit der Textilindustrie im Raum Augsburg.

Exemplum: Kompetenz der soziologischen Datenanalyse

Die Teilnehmer bearbeiten anhand einer zeitgemäßen soziologischen Studie den der Erhebung zugrunde liegenden Ansatz. Sie lernen dabei, empirisch erhobenes Datenmaterial mit einfachen statistischen Methoden zu bearbeiten und ggf. zu interpretieren. Aus diesem Themenbereich sind vielfältige Anwendungen vorstellbar:

- z.B. — wirtschaftsanalytische Daten
- z.B. — demographische Daten
- z.B. — Daten zur Entwicklung von Jugendkulturen
- z.B. — Daten zum Konsumverhalten
- z.B. — Daten zu Lebensstilen.

Ziel dieser Kompetenz ist es, in gesellschaftlichen Zusammenhängen argumentieren lernen.

Exemplum: Methode juristischen Denkens und Argumentierens

Die Teilnehmer lernen mit juristischer Basisliteratur einen ersten Umgang.

- z.B. — Gesetzestexte verständlich lesen und den Sinn mit eigenen Worten wiedergeben
- z.B. — Vertragstexte in ihrem Tenor begreifen

- z.B. — juristische Texte und Kommentare verständlich lesen
- z.B. — dienliche Kommentare und Beispielsammlungen suchen
- z.B. — Fallstudien: zu Fällen Antworten bzw. Lösungen suchen.

Ziel dieser Kompetenz ist es,

- die Scheu vor dem Umgang mit juristischen Fakten abzubauen,
- geeignete Hilfsmittel aufzufinden,
- mit juristischer Literatur im Rahmen von Fallbeispielen angemessen zu operieren,
- einfache Vertragstexte zu formulieren und sie juristisch eindeutig zu gestalten.

Exemplum: Methoden pädagogischer Intervention²⁰

Die Teilnehmer lernen, Einfluß zu nehmen auf das Verhalten der nachwachsenden Generation. Es werden hier Erfahrungen gesammelt, die sich sowohl aus den Bereichen Geschwister, Jugendgruppe wie aus den Bereichen Schule und Ausbildung ableiten lassen,

- z.B. — wenn unterschiedliche Willensäußerungen aufeinanderprallen
- z.B. — Entwicklung einer sozial verträglichen Kommunikation zwischen Generationen
- z.B. — Beurteilung von auffälligem Verhalten und Suche nach erkennbaren Ursachen
- z.B. — Rowdytum und Vandalismus, ihre erkennbaren Ursachen, Verhalten und Begegnungsformen.

Ziel eines pädagogischen Verhaltenstrainings ist es, mit konfliktmildernenden Reaktionen auf andere einzuwirken bzw. ein persönliches Konzept zum Umgang mit anderen Generationen entwickeln zu helfen.

Die besondere Problematik dieser Methodenkompetenz wird offengelegt. Es wird für junge Menschen, die gerade der pädagogischen Beeinflussung entwachsen, eine besonders zwiespältige Aufgabe sein, sich selbst

²⁰ BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH (1959): Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart (Kohlhammer)

HAAN, GERHARD DE (1996): Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens. Weinheim Basel

mit einem pädagogischen Instrumentarium auseinanderzusetzen und in Fallbeispielen und Rollenspielen reagieren zu lernen.

Exemplum: Methode kreativer Innovation

Die Teilnehmer erproben sich im Erfinden. Innovation lernen, ist eine wenig entwickelte Disziplin in Deutschland. Der bekannte Pädagoge HUBERT FENZL führt ein in das kreative Handeln und in das Lernen von innovativer Kompetenz.²¹

Exemplum: Kompetenzen über die Bildungserfahrung Reisen

Die mit den Reisen zu verbindenden Aufgabenstellungen initiieren Bildungserlebnisse.

Die Reisevorbereitung wird angeleitet, findet aber in weitgehender Verantwortung der Reisegruppe statt. Die Reisegruppe besteht in der Regel aus drei Jugendlichen, die allein ihre Reise erfahren. Die Reise wird mit öffentlichen Verkehrsmitteln durchgeführt, also kein PKW, kein Motorrad, auch kein Fahrrad. Wichtig ist hierbei die selbständige Durchführung und die Reflexion auf diese Erfahrungen in Form einer Dokumentation (Schrift; Bild; Multimedia). Die Reise wird dokumentiert mit Tagebuch, Zeichenstift, Fotoapparat, Tonband etc.

Die vorbereitete Reise stellt Aufgaben; nach der Rückkunft wird über die erfolgreiche Lösung der Aufgaben berichtet.

²¹ WAGENSCHNEIDER, MARTIN (1963): Die pädagogische Dimension der Physik. Braunschweig

BAUER, DIETRICH/u.a. (1987): Begabungsförderung in der naturwissenschaftlichen und technischen außerunterrichtlichen Tätigkeit. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock. Gesellschaftswissenschaftliche Reihe. Jg. 36 S. 6

HEISTER, M. (Hrsg.) (1991): Techno-ökonomische Kreativität- Möglichkeiten und Maßnahmen ihrer besonderen Förderung. Bonn

HELLER, K.A. (1992): Zur Rolle der Kreativität in Wissenschaft und Technik. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht S. 133-148

FENZL, HUBERT (1994): Projekt ‚Jugend kreativ‘ am Maristengymnasium Fürstentzell. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): Besonders begabt — Besonders begabt. Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler an Grund- und Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Akademiebericht. Nr. 255, S. 329-341

FENZL, HUBERT (1998): Das Projekt ‚Jugend kreativ‘. Maßnahmen zur Förderung von Kreativität und Begabung. In: Naturwissenschaften im Unterricht Physik. H. 44, S. 13- 16

Ziel dieser methodischen Kompetenz ist die Erfahrung von Selbständigkeit, von Selbstbewährung in der Fremde, von Bereichertwerden durch die Herausforderung einer anderen Kultur. Die Teilnehmer erwerben in der Konfrontation mit Fremdem Orientierungswissen und erfahren die Bedeutung erworbener Kompetenzen.²²

Zwei grundlegende Formen, zwei Reise-Modelle werden vorgeschlagen:

* Modell *Bildungsreisen*. Ein kleinere Gruppe erkundet in einem Land, das sie eigenständig anreist und in dem sie sich selbständig bewegt, ein vorbereitetes Problemfeld:

z.B. — Dokumentation über einen Betrieb in diesem Land

z.B. — Recherche von Reisewegen in mehreren Etappen

z.B. — Themenbereiche können sein: Kommunikation, Kult, Architektur etc.

Ziel der Bildungsreise ist Begegnung auf mehrfache Weise:

z.B. — Kulturbegegnung

z.B. — Begegnung mit besonders eindrucksvollen Menschen

z.B. — Begegnung mit Kunst

z.B. — Begegnung mit Architektur

z.B. — Begegnung mit Geschichte

z.B. — Begegnung mit sich selbst, im Sinne von Brechungen des Ich am Fremden.

* Modell *Projektreisen*

Ziel der Projektreise ist die kurzzeitige Teilnahme etwa an einem internationalen Projekt, etwa an einem sozialen Bauprojekt. Die Teilnehmer erfahren einerseits die Bedeutung ihrer Hilfeleistung, andererseits die Wirkung von Gemeinschaft und Solidarität. Eine beliebig große Gruppe erarbeitet ein oder nimmt teil an einem Projekt im fremden Land.

Dieses Projekt sollte historisch oder gesellschaftlich eingebunden sein in die Kultur des jeweiligen Landes.

z.B. — Mitarbeit am Bau einer sozialen Institution

²² OPASCHOWSKI, HORST (1970): Jugendauslandsreisen. Geschichtliche, soziale und pädagogische Aspekte. Neuwied Berlin.

z.B. — aber auch: Vorsondierung für die Darstellung des eigenen Betriebes in einem anderen Land.

Umsetzung des Moduls

Das gesamte Modul umfaßt 150 Stunden. Davon sind 15 Stunden für Startseminar, 85 Stunden für Projekte vorgesehen. 50 Stunden werden in Form von Lehrgängen angeboten. Ein 14-tägiges Reiseprojekt kann außerhalb der anrechenbaren Gesamtzeit stattfinden.

Es ist erkennbar, daß einzelne Unternehmen an einer speziellen Ausweitung der Allgemeinbildung ihrer künftigen Mitarbeiter mit Leitungsfunktionen interessiert sind. Dies begründet die Vorstellung des Moduls *Allgemeine kognitive Kompetenz*. Ob ein derartiges Modul im Modellversuch im Bereich *Persönlichkeit — Kompetenz — Effizienz* allerdings angeboten werden kann, wird von den Ressourcen der beteiligten Bildungsträger und vor allem von den kooperationsbereiten Berufsschulen entscheidend abhängen.

Prüfen

Als Prüfung wird eine schriftliche Hausarbeit und ein mündlicher Teil aus je einem der bearbeiteten Basisfelder vorgeschlagen.

Schriftliche Hausarbeit/Facharbeit

Prüfungsgegenstand: Aus den Basisfeldern A-F

Bearbeitungszeit: 4/6 Wochen

Mündliche Prüfung

Prüfungsgegenstand: Fachliches Kurzreferat und Prüfungsgespräch zu Fällen aus den Basisfeldern A-F

Dauer: 40 Min.

Zertifizieren

Bei bestandener Prüfung erhält der Teilnehmer ein *Zertifikat*, das den zeitlichen Umfang und die bearbeiteten Lernfelder der Zusatzqualifikation, die Prüfungsteile und die Anzahl der erreichten Leistungspunkte ausweist.

Materialien
http://www.kolping-dv-augsburg.de/LAnf/index.htm/
M-435-a.xls
im Internet