

Fachschüler werden Marketingexperten Bildungsgangdidaktik & Entwicklungsevaluation

Prozesse bildungsgangdidaktischer Arbeit in Projekten
Strategien der Bewältigung und Bewährung im Umschlagplatz des Bildungsgangs
dynamische Curriculumentwicklung in der beruflichen Weiterbildung

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
des Doktors in den Erziehungswissenschaften
an der Westfälischen Wilhelms-Universität
M ü n s t e r

vorgelegt von:
Willehad Balster
Borghost

2004

1. Gutachter: Prof. Dr. Hagen Kordes
2. Gutachter: Prof. Dr. Franz-Josef Bäumer

Tag der mündlichen Prüfung: 12. Januar 2005

Fachschüler werden Marketingexperten Bildungsgangdidaktik & Entwicklungsevaluation

Prozesse bildungsgangdidaktischer Arbeit in Projekten
Strategien der Bewältigung und Bewährung im Umschlagplatz des Bildungsgangs
dynamische Curriculumentwicklung in der beruflichen Weiterbildung

An einigen Projekten in Bildungsgängen der Fachschule des Berufskollegs werden Formen dynamischer, partizipatorischer Curriculumentwicklung unter Einbeziehung außerschulischer Kooperationspartner (Unternehmen, Behörden) erprobt. Über die Entwicklungsevaluation und Dokumentation dieser Begleitforschung sowie über die veröffentlichten Produkte wird ermittelt welche Implikationszusammenhänge und Ausstrahlungseffekte dieses Vorgehen erzielt. Am Beispiel der permanenten Neukonstruktion pädagogisch-materieller Bildungsgänge, welche die Berufskollegs in einer globalisierten Weltgesellschaft, die beständig Berufsprofile vernichtet, verändert und erneuert, vornehmen müssen, wird hier die „Exemplarität“ eines Bildungsgangs „Marketing“ begründet, begleitet, beraten und auf seine Bewährung hin interpretiert.

Inhalt

1	Eintauchen statt Abtauchen Eintauchen in die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben statt Abtauchen in die Gewohnheiten einer sich „selbstgenügenden Alltagsdidaktik“	1
1.1	Handlungsrahmen des Forschungsprojektes Projektorientiertes Arbeiten im Bildungsgang der Fachschule für Wirtschaft des Berufskollegs	1
1.1.1	Ausprägung der Fachschule für Wirtschaft als eigenständige Säule der Weiterbildung im Berufskolleg, Projektarbeit als möglicher Weg zur Fachschulentwicklung	2
1.1.2	Subjektiver Erfahrungsbericht aus erster Hand und zweiter Hand Abenteuer Fachschule, Ergebnisse und Ereignisse aus einem zweijährigen Bildungsgang	5
1.1.3	Das Ende des Marketingprojektes im Weiterbildungslehrgang und der latente Wunsch nach einem Beginn von Erfahrungsverarbeitung und neuen Erkenntnisprozessen	10
1.2	Bildungsgangtheoretische Annäherung Ansatz des Forschungsprojekts im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, Bildungsgangforschung und Bildungsgangdidaktik	13
1.2.1	Umschlagplatz Bildungsgang Rahmenbedingungen und Positionierung der Bildungsgangarbeit der Fachschule im Berufskolleg zwischen formaler Bearbeitung und subjektiver Aneignung Arbeit an objektiven und subjektiven Bildungsgängen	14
1.2.2	Prägung der Bildungsgangarbeit Bildungsgangtheoretische Prägung der pädagogischen Arbeit im Berufskolleg, Umschlag zwischen Bewahrung und radikaler dynamischer Bildungsgangentwicklung Entwicklungsaufgaben, Lernaufgaben und die Forderung nach Projekten eigener Entwicklung	21

1.2.3	Forschend Lehren lernen Praxisforschung in der Bildungsgangarbeit Umschlag zwischen objektivierender Wissenschaft und subjektiver Praxis, subjektive Präsentation und diskursive Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit in der forschenden Praxis der Bildungsgangarbeit	37
2	Bildungsgangtheoretische Erkenntnisse und ihre Verdichtung zu bedeutsamen Projekten der Entwicklung Bildungsgangdidaktik in schulischen Lernprojekten und betrieblicher Personalentwicklung; Sicht- und Arbeitsweisen in Schul- und Arbeitswelt durch bedeutsames Lernen in Projekten	50
2.1	Vorverständnis: Projekte der Entwicklung in unterschiedlichen Lebenswelten, die sich durch die lebendigen Akteure in diesen Projekten aufeinander beziehen	50
2.2	Bildungsgangtheoretische Sichtweise: Stellenwert des Projektes in der Personalentwicklung Projekte der Personalentwicklung als Dreh- und Angelpunkt der Unternehmensentwicklung, Werdegang statt Laufbahn	54
2.3	Stellenwert der Projektarbeit in der Bildungsgangdidaktik Ermutigung an realen Problemen zu arbeiten, um sie in lebenswirklichen Projekten bedeutsam werden zu lassen	62
2.4	Stellenwert des Projektes in der beruflichen Weiterbildung der Fachschule für Wirtschaft Transformation zwischen Schule- und Arbeitswelt durch bedeutsames Lernen in Projekten	66
3	Hintergründe und Bedingungen der Organisation eines Jahrgangs in der beruflichen Weiterbildung der Fachschule für Wirtschaft Elemente des objektiven Bildungsgangs, subjektive Erwartungen, Vorerfahrungen und szenische Selbstpräsentation als Ausdruck von Marketing in eigener Sache	75
3.1	Organisatorische Ausprägung des Bildungsgangs als schulisches Angebot der beruflichen Weiterqualifikation im Berufskolleg	75

3.2	Vorgriff auf eine szenische Selbstpräsentation als Ausdruck des Rollenverständnisses in der Projektarbeit Vermutungen über ihre tatsächliche und symbolische Bedeutung und Wirkung beim Neueinstieg in die Praxis	78
3.3	Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studiengruppe Erwartungen und subjektive Vermutungen über Chancen des beruflichen Kompetenzerwerbs im Bildungsgang der Fachschule für Wirtschaft	81
4	Auf der Suche nach Perspektiven für die berufliche Zukunft Orientierung in der Wahrnehmung der eigenen Erwartungen und der Konfrontation mit den Anforderungen der beruflichen Praxis als herausfordernde Aufgabe an die berufliche Entwicklung Marktforschung in eigener Sache	102
4.1	Ringen um die Inhalte und die Konzeptionierung der Erhebung, subjektive Interessen und antagonistische Interspektion	102
4.2	Vergewisserung, alte und neue Gewissheit im Widerstreit Ergebnisse der Erhebung	109
4.3	Verarbeitung von Erfahrungen und Erkenntnissen Ansätze eines perspektivischen Transfers für eine erweiterte berufliche Akzentuierung in der Einordnung subjektiver Erfahrungen und objektiver Ansprüche im Umschlagplatz des Bildungsgangs Übertragungen und Gegenübertragungen	118
5	Konfrontation, Widerstreit und Entwicklungsaufgaben Rekonstruktion der anstehenden komplexen Entwicklungsaufgaben und ihre individuellen Facetten Vorläufige pointierte Sicht auf subjektive Bildungsgänge im Umschlagplatz des Bildungsgangs der Fachschule	134
5.1	Ausrichtung auf die Berufswahl, Zukunfts- und Existenzsicherung Ideeller Durst nach beruflicher Identität und Zufriedenheit	137
5.2	Spezifizierung des Berufsfeldes, Neu und Umorientierung Suche nach einer Identität für ein neues <i>Berufs – Leben</i>	138

5.3	Schwerpunkt und Wechsel innerhalb der Schwerpunkte Eigene interpretative Bewertung, Bestätigung oder Neuausrichtung in der Wahl des Schwerpunktfaches: „Die Wechsler“	140
5.4	Ausbildung von Strategien zum Wiedereinstieg in ein neues Berufsfeld Allgemeine Entwicklungsaufgabe und spezifische subjektive Ausformungen im Spannungsfeld des Umschlagplatzes der Fachschulausbildung	144
6	Projektorientierte Rekonstruktion und bildungsgangorientierte Interpretation Auf der Suche nach Konstrukten sich ereignender Bildungsgangarbeit und ihre Bedeutung für den Kompetenzerwerb der Bildungsgangentwicklung im Umschlagplatz des Bildungsgangs Das 100-Stunden Projekt	146
6.1	Konfrontation und Widerstreit Interne administrative sowie externe objektive Ansprüche und subjektive Erwartungen der Studierenden an die Aufgabenstellung der Projektarbeit Ringens um Konzepte und Sichtweisen Arbeit am Projektauftrag	151
6.1.1	Projektrelevante Rekonstruktion	151
6.1.2	Bildungsgangrelevante Interpretation	168
6.1.3	Bildungsgangrelevante pädagogisch paradoxe Evaluation	181
6.2	Strategien zur Bewältigung der Projektaufgaben Arbeit am Kompetenzerwerb im Kontext vorhandener und evolutionärer Problemlösungs- und Handlungsstrategien Arbeiten im Projektzyklus	184
6.2.1	Projektrelevante Rekonstruktion	184
6.2.2	Bildungsgangrelevante Interpretation	202
6.2.3	Bildungsgangrelevante pädagogisch paradoxe Evaluation	206

6.3	Gruppeninterne Interaktion, flache Hierarchien und Konfliktbearbeitung Arbeit an Teamstrategien	209
6.3.1	Projektrelevante Rekonstruktion	209
6.3.2	Bildungsgangrelevante Interpretation	222
6.3.3	Bildungsgangrelevante pädagogisch paradoxe Evaluation	226
6.4	Reflexion und Feedback des „pädagogischen“ Handelns im Projektablauf Einstellungen, Werthaltungen und die Übung des pädagogischparadoxen Zweifels Arbeit an Interventionsstrategien und an „blinden Flecken“	234
6.4.1	Projektrelevante Rekonstruktion	234
6.4.2	Bildungsgangrelevante Interpretation	239
6.4.3	Übung des pädagogisch paradoxen Zweifels	241
7	Projektorientierte Form einer partizipatorischen Curriculumentwicklung von Fallstudien zur Konstruktion von Lernprojekten, der Unterricht wurde selbst zum Fall	245
7.1	Annäherung an ein didaktisches Konzept der Lernprojekte sequenzieller diskursiver Unterricht und lateral vernetzte Lernaufgaben Umschlagplatz von curricularen Anforderungen und Lernbedürfnissen	246
7.2	Projektaufgaben und Lernaufgaben Konzept der Lernprojekte in der betrieblichen Weiterbildung Entwicklungen; Lerntransfer zwischen Theorie und Praxis	254
7.3	Bildungsgangdidaktische Lernprojekte Bausteine einer partizipatorischen Dynamisierung der Curriculumentwicklung	257

8.	Der Blick zurück auf erweiterte Erfahrungen und auf potenziell gefährdende Perspektiven der Bildungsgangarbeit Statik bedeutsamer Lernprojekte des Bildungsgangs zwischen Intersektion und antagonistischer Introspektion Projektionen und Justierung der Bildungsgangarbeit in der Passage der beruflichen Weiterbildung Determinierung und Quintessens	261
8.1	Retrospektion, Bildungsgangarbeit im Umschlag vertrauter und befremdlicher subjektiver Erwartungen und latent gefährdender objektiver Ansprüche in Entwicklungsaufgaben und der Bearbeitung in Lernprojekten Verdichtung und Grundlage einer erneuten Spirale der Bearbeitung Vier Stationen der Bildungsgangarbeit	262
8.2	Justierung einer Statik struktureller Bildungsgangarbeit Regenerierung und Verdichtung zu einem bildungsdidaktisch begründeten Konzepts von Strategien der Bewältigung und Bewährung konstituierender Entwicklungsaufgaben Multilaterale Intersektion und antagonistische Introspektion	272
8.3	Handlungsperspektiven des forschenden Lernens und lernenden Forschens in der Bildungsgangarbeit Determinierung und Quintessens	276
	Literaturverzeichnis	280
	Anlagen	
A I	Betriebswirtschaftlich- und institutionell-orientierte Konzepte, die effizientes Lernen und Lehren begünstigen können	285
A II	Projektarbeit in der Fachschule für Wirtschaft	306
A III	Hausarbeit zum Thema Konfliktmanagement	308
A IV	Projektarbeit als Meilenstein im Studium	319
A V	Projektberichte	336

1 Eintauchen statt Abtauchen Eintauchen in die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben statt Abtauchen in die Gewohnheiten einer sich „selbstgenügenden Alltagsdidaktik“

1.1 Handlungsrahmen des Forschungsprojektes Projektorientiertes Arbeiten im Bildungsgang der Fachschule für Wirtschaft des Berufskollegs

An Fachschulen im Berufskolleg werden unter Einbeziehung außerschulischer Kooperationspartner wie Unternehmen, Institutionen oder Behörden an Projektarbeiten Formen partizipatorischer Curriculumentwicklung erprobt. Eines dieser Projekte, das sich mit der Erhebung und Analyse des Entwicklungspotentials des Gewerbegebietes der Gemeinde Wettingen befasste, ist Gegenstand dieser Arbeit. Zu diesem Projekt wurde ein so genanntes Vorprojekt „Marktforschung in eigener Sache“ durchgeführt. Die Studiengruppe wollte wissen, welche Erwartungen Personalverantwortliche in den Unternehmen an Fachschulabsolventen haben. Die Projektphase im engeren Sinn hat einen Umfang von 100 Stunden. In der Zeit der Projektarbeit sind die unterrichtlichen Pflichtveranstaltungen aufgehoben. Die Abweichungen von der stundenplanmäßigen, fächergegliederten Alltagsroutine stellt für die Fachschulabsolventen und für die Lehrer dieses Bildungsgangs eine hohe Herausforderung dar. Damit ist einerseits eine wirksame Kooperation und eine abgestimmte Arbeit aller Beteiligten (Absolventen, Lehrer, Projektpartner) im Sinne einer nicht unproblematischen Projektgemeinschaft mit der gegenseitigen Respektierung gestalterischer Freiheit und Verantwortung verbunden. Andererseits prallen dabei unterschiedlich determinierte Anforderungen und facettenreiche Erwartungen aller Beteiligten aufeinander, die sich im Prozess des Projektes als Umschlagplatz konkretisieren und in der veröffentlichten Dokumentation und Präsentation manifestieren. Die Projektnote wird auf dem Abschlusszeugnis mit dem Thema der Projektarbeit dokumentiert. Fachschulabsolventen legen auf diese Note besonderen Wert, weil die Arbeitgeber bei der Auswahl der Mitarbeiter zur Einstellung oder Weiterqualifizierung auf diesen Teilaspekt der Auswahlkriterien besonderes Gewicht legen. Dies lässt sich u.a. dadurch erklären, dass die Prädikatoren der Fächer aus der Sicht der Unternehmen nur geringe oder keinen Aussagewert über die Qualifikation zulassen. Zu sehr stehen sie unter dem Verdacht nicht das zu messen, was sie vorgeben.

Über die Reflexion und Rekonstruktion konkreter, durchgeführter Projektarbeit in der Fachschule für Wirtschaft am Berufskolleg in Steinfurt will ich als beteiligter Lehrer in diesem Forschungsvorhaben die pädagogische Praxis

anhand des Projektprozesses und der Projektergebnisse untersuchen. Es soll ermittelt werden, welche Implikationszusammenhänge und Ausstrahlungseffekte die curricular verankerte Projektarbeit in der Fachschule erzielt. Dabei möchte ich vom Ansatz der Bildungsgangforschung und den Erfahrungen der Bildungsgangpädagogik ausgehen, die ihren Ursprung in der wissenschaftlichen Begleitung der Kollegschule als Vorläufer des Berufskollegs in NRW in den siebziger und achtziger Jahren hat. In diesem Zusammenhang hat sie in direkter und indirekter Weise Einfluss auf die Fachschuldidaktik und der hier zu untersuchenden curricular verankerten Projektdidaktik genommen.

Über eine langjährige Arbeit an Formen der Projektdidaktik¹ habe ich einen ersten Zugang zur Bildungsgangpädagogik erhalten. Es soll hier der Versuch unternommen werden, die potenziell darin enthaltende und zu entdeckende Chance durch die Bildungsgangpädagogik wahrzunehmen. Je mehr und je tiefer ich mich nun mit der Bildungsgangpädagogik beschäftige, umso häufiger glaube ich mich im „Pädagogikdschungel“ zu verirren. Für die Möglichkeit, dieses Forschungsprojekt im Rahmen der Begleitstudien der Bildungsgangforschung durch Hagen Kordes machen zu können, bin ich daher sehr dankbar.

Das, was mich in meiner pädagogischen Praxis herausfordert und ermutigt, ist die Möglichkeit an Erfahrungen mit verschiedenen Formen von Projektarbeit anzuknüpfen und mit dem Zugang der Bildungsgangarbeit über projektiertes Lernen zu verbinden. Ob und wie dies konkret gelingen könnte muss über die sich an der Oberfläche befindenden Erfahrungen hinaus durch ein Eintauchen in die nicht berechenbaren, mitreißenden und gefährdenden „Wildwasserströme“ der Bildungsgangdidaktik erkundet werden.

Was eine Fachschule ausmacht und welches Bild man sich über die Projektarbeit und von den Projektarbeitern in dieser Weiterbildung machen kann, will ich in den nächsten Punkten kurz skizzieren.

1.1.1 Ausprägung der Fachschule für Wirtschaft als eigenständige Säule der Weiterbildung im Berufskolleg, Projektarbeit als möglicher Weg zur Fachschulentwicklung

Die Fachschule im Berufskolleg bezieht sich auf die berufliche Fortbildung. Die Fachschule vermittelt eine berufliche Weiterbildung und ermöglicht den Erwerb der Fachhochschulreife. Die Bildungsgänge des Berufskollegs sind nach

¹ Balster, Willehad, Das Projekt, in Halfpap, Klaus, Hrsg., Unterricht als integriertes Handlungslernen in kaufmännischen Schulen, Band 1, Darmstadt 1993, S. 66 ff

Berufsfeldern, Fachrichtungen und fachlichen Schwerpunkten gegliedert. Der Unterricht in den Bildungsgängen ist in Lernbereiche eingeteilt. Er findet in Fachklassen, im Klassenverband und in Kursen statt. Das Berufskolleg Steinfurt bietet diese Weiterbildung als Vollzeit- und Teilzeitform in der Fachrichtung Betriebswirtschaft, mit den Schwerpunkten Absatzwirtschaft und Wirtschaftsinformatik an.

Die Lerngruppe des Fachschuljahrgangs, auf die ich mich hier beziehen will, lässt sich entsprechend einordnen:

Berufsfeld: Wirtschaft
Fachrichtung : Betriebswirtschaft
Schwerpunkt: Absatzwirtschaft / Informatik
Lernbereich: Absatzwirtschaft / Personalwesen
Form: Vollzeit, 2-jährig

Unter anderem unterrichte ich in diesen Lerngruppen seit über 10 Jahren. Hier vertrete ich die Fachrichtungen Marketing und Personalwirtschaft. Wirtschaftsinformatik, Mathematik, Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre, Deutsch/Kommunikation, Wirtschaftsrecht, Außenhandel und Wirtschaftsenglisch sind weitere Fächer, die in der Fachschule unterrichtet werden. Die Fachschule bietet Fachkräften aus Wirtschaft und Verwaltung mit beruflicher Erfahrung die Möglichkeit ihre berufliche Qualifikation zu erweitern, zu vertiefen und somit systematisch zu ergänzen. Sie vermittelt das Rüstzeug für mittlere bis gehobene Leitungsaufgaben in Wirtschaftsunternehmen und vergleichbaren Organisationen oder ermöglicht auch ein wirtschaftsfachliches Training für den Wiedereinstieg in einen qualifizierten kaufmännischen Beruf. Der Abschluss der Fachschule für Wirtschaft berechtigt dazu, die Berufsbezeichnung "Staatlich geprüfte Betriebswirtin/ Staatlich geprüfter Betriebswirt" zu führen. Dadurch, dass mit dem erfolgreichen Abschluss der Fachschule die Fachhochschulreife für das Land Nordrhein-Westfalen zuerkannt wird, werden zusätzlich neue Chancen im Bildungssystem geschaffen.

Die Dauer des Bildungsganges beträgt 2 Jahre in der Vollzeitform und 3 Jahre (mit Eingangsvoraussetzung Fachhochschulreife oder allgemeiner Hochschulreife) bzw. 4 Jahre (mit Eingangsvoraussetzung Fachoberschulreife) in der berufs begleitenden Teilzeitform. Unterrichtszeiten für die Vollzeitform sind montags bis freitags, für die berufs begleitende Teilzeitform freitagnachmittags und samstagvormittags.

Aufnahmebedingungen sind: der Berufsschulabschluss oder das Abschlusszeugnis der Berufsschule und mindestens der Sekundarabschluss I - Fachoberschulreife - sowie eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem einschlägigen Ausbildungsberuf und eine anschließende Berufstätigkeit, die der

gewählten Fachrichtung entspricht, von zusammen mindestens 5 Jahren (Regelausbildungsdauer und Berufstätigkeit - berufspraktische Zeit).

Die Förderung umfassender beruflicher Handlungskompetenz steht im Vordergrund der Fachschulentwicklung und somit der Fachschulausbildung. Dies zeigt sich nicht zuletzt an den Ergebnissen der landesweit durchgeführten Maßnahme zur „fortbildungsgestützten Entwicklung schulbezogener Maßnahmen zur Umsetzung der curricularen Vorgaben in der Fachschule für Wirtschaft“.² Diese Fortbildung wurde durch Erlass landesweit initiiert und als „Pilotmaßnahme“ der Schulentwicklung durchgeführt. Als Moderator habe ich mit einer Kollegin diese prozessorientierte Weiterbildungsmaßnahme in der Fachschule für Wirtschaft im Regierungsbezirk Münster begleitet.

Unter anderen wurden folgende Aspekte einbezogen:

- Bestimmung der Integrationsbereiche der Fächer
- Zuordnung der Unterrichtsstunden
- Vereinbarungen mit den Unterrichtenden der Fächer des fächerübergreifenden Bereichs
- Möglichkeiten und Organisation von Exkursionen
- Ermittlung des fachlichen und didaktischen Fortbildungsbedarfs und Erstellung des sich daraus ergebenden Handlungsbedarfs
- Eruiieren außerschulischer Kooperationsmöglichkeiten
- Leistungsbewertung
- Weiterentwicklung didaktischer – methodischer Strukturen
- Projektarbeit als Überwindung von Lernverengungen

Die zuletzt aufgeführten Arbeitsfelder haben eine besondere Bedeutung für die Durchführung der Projektarbeit.

Die Projektarbeit in der Fachschule für Wirtschaft, als Beitrag zur Weiterentwicklung didaktischer – methodischer Strukturen und die Kooperation mit Unternehmen haben eine gute Resonanz und nicht zuletzt leistet sie einen entscheidenden Beitrag zur Fachschulentwicklung.

² Erlass des Kultusministers vom 25.06.1996 IB 6.42.1/07.06 Nr. 372/95

Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW (Hrsg.): Qualität als gemeinsame Aufgabe, Rahmenkonzept Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit, Frechen 1998 (Heft 9029) S. 20 (Ausführungen zu Parallelarbeiten / wechselseitige Korrekturen /Aufgabenbeispiele)

1.1.2 Subjektiver Erfahrungsbericht aus erster Hand und zweiter Hand Abenteuer Fachschule, Ergebnisse und Ereignisse aus einem zweijährigen Bildungsgang

Materielle Ergebnisse eines Fachschulprojektes. Pressebericht: „Projektgruppe Marketing der Fachschule für Wirtschaft legt Ergebnisse vor“.

Ein auch über die Schulöffentlichkeit hinaus wahrgenommenes kooperatives Projekt (100 Stundenprojekt) bildet in jedem Fachschuljahrgang einen fachlichen und häufig auch durch Emotionen begleiteten Höhepunkt.

Im Herbst 2000 führten die Studierenden³ der Fachschule für Wirtschaft des Berufskollegs der Wirtschaftsschulen Steinfurt ein Projekt mit der Gemeindeverwaltung Wettringen als Projektpartner und Auftraggeber durch. Die Projektarbeit hatte die Analyse, Erhebung und Bewertung des Entwicklungspotentials des Wirtschaftsstandortes der Gemeinde Wettringen zur Aufgabe. Dieses Projekt fand über die Schulöffentlichkeit hinaus in der Wirtschaft und Politik nennenswerte Beachtung. Das Wirtschaftsförderungssamt des Kreises Steinfurt schaltete sich konstruktiv mit ein und veröffentlichte in ihrem Wirtschaftsmagazin „Wirtschaft aktuell“⁴ den folgenden Pressebericht:

³ Die Absolventen und Absolventinnen der Fachschule im Berufskolleg sind im rechtlichem Sinne Schülerinnen und Schüler. In der Schulpraxis hat sich aufgrund ihrer fortgeschrittenen Berufs- und Lebenserfahrung die Bezeichnung Studierende durchgesetzt. Sie haben in der Regel alle eine kaufmännische Ausbildung durchlaufen und verfügen zudem über mehrere Jahre berufliche Erfahrungen.

⁴ Wirtschaft aktuell, Zeitschrift des Kreises Steinfurt und der Wirtschaftsvereinigung Steinfurt e.V., Nr. 32, Januar 2001, S.72

Wettringens Wirtschaftsstruktur analysiert

Projektgruppe Marketing der Fachschule für Wirtschaft legt Ergebnis vor.

Die Gewerbebetriebe in Wettringen sind mit ihrer Gemeinde zufrieden. „Nur durch einen ständig weitergeführten Prozess der Standortentwicklung wird sich die Gemeinde Wettringen auch zukünftig als regional attraktiver Standort in der Konkurrenz zu anderen Städten und Gemeinden etablieren können“, heißt es im nun vorgelegten Abschlussbericht.

Die Gemeinde Wettringen nahm Kontakt zu den Wirtschaftsschulen des Kreises Steinfurt auf, um von ihnen eine „Stärken-Schwächen-Analyse“ des Gewerbegebietes erstellen zu lassen.

Fachschule kooperiert mit der Wirtschaft

Studenten der Marketinggruppe der Fachschule Wirtschaft aus Steinfurt übernahmen unter der Leitung von Willehad Balster diesen Auftrag. Innerhalb von sechs Wochen konnten die angehenden Betriebswirte Ergebnisse vorlegen, die für die Gemeinde Wettringen eine Investition in die Zukunft sind. In der abschließenden Präsentation im November 2000 standen die Projektteilnehmer Rede und Antwort. Die umfangreiche Studie untersuchte in mehreren Phasen das Wettringer Gewerbegebiet. Zahlreiche Firmeninterviews wurden mit den ansässigen Unternehmen geführt, um so eine relevante Basis für die Untersuchung zu bekommen. Nachdem die Projektgruppe den Ist-Zustand aller Gewerbetreibenden im Gewerbegebiet ermittelt hatte, konnten die Daten statistisch aufbereitet werden.

Für die Gemeinde Wettringen sind diese Ergebnisse eine gute Ausgangsbasis, um hieraus Maßnahmen zu ergreifen, mit denen der



Standort gesichert und ausgebaut werden kann.

Die professionelle Analyse zeigte allen Beteiligten, dass die Projektgruppe eine gute Arbeit geleistet hatte. Die Ergebnisse und Ansätze dieser Projektarbeit sind laut Willehad Balster ein Baustein des Gemeindemarketings, der dazu geeignet sei, das vorhandene Potenzial noch besser nutzen zu können. Maßnahmen und Reflexionsphasen müssen folgen.

Michael Altenburg, ein Mitglied

der Projektgruppe, zieht folgendes Fazit: „Die Kommunikation mit der Gemeinde klappte, und die Unterstützung war jederzeit gewährleistet. Die Kooperation der Unternehmen ist besonders hervorzuheben, denn ohne die bereitwillig gegebenen Informationen wäre eine so qualitativ hochwertige Arbeit nicht möglich gewesen. In puncto Projektmanagement, Teamarbeit und Hintergrundwissen haben wir alle eine Menge dazu gelernt.“

Abenteuer Fachschule: „Es waren zwei tolle Jahre, die ich nicht missen möchte“

Die Auszüge aus dem Erfahrungsbericht eines Absolventen der Fachschule für Wirtschaft sollen an dieser Stelle stellvertretend und vorläufig den materiellen Rahmen, das pädagogische Feld, auf das sich diese Arbeit bezieht, abstecken. Wie könnte das besser geschehen als durch Einsichten und Aussichten eines Akteurs dieses Bildungsganges selbst.

„Statt ‚Tiefsinn aus zweiter Hand zu schwafeln‘ (Adorno) geht es Bildungsgangforschung also zunächst darum, ein Höchstmaß aller Oberflächenerfahrung aus erster Hand soweit wie möglich an sich herankommen zu lassen, um dann zu sehen, wie an die sie generierenden Tiefenstrukturen heranzukommen ist. Schließlich: Statt über die ‚Subjekte‘ zu reden, lassen Bildungsgangforscher die lebendigen Akteure selbst reden und sagen sie das, was sie zu Erklärung und Handlungsorientierung beitragen können, im eigenen Namen.“⁵

*Erfahrungsbericht über den zweijährigen Besuch der
Fachschule für Wirtschaft in Steinfurt⁶*

Ungefähr im Januar 1999 habe ich mich entschieden eine Weiterbildung zum Staatl. gepr. Betriebswirt durchzuführen, um meinen Wert am Arbeitsmarkt zu steigern. Nachdem ich mich über einige Schulen in meiner näheren Umgebung informiert hatte, habe ich mich für die Fachschule für Wirtschaft in Steinfurt entschieden. Vorwegnehmen kann ich, dass ich die richtige Wahl getroffen habe.

Bereits bei der Anmeldung für den Fachschulbesuch musste eine erste wichtige Entscheidung getroffen werden: Die Wahl des Schwerpunktfachs. Die Fachschule für Wirtschaft in Steinfurt bietet den Studierenden zwei Auswahlmöglichkeiten für die Wahl des Schwerpunktes an: Zum einen die Fachrichtung Wirtschaftsinformatik/Organisation und zum anderen die Fachrichtung Absatzwirtschaft/Marketing. Aufgrund der damaligen Situation am Arbeitsmarkt und der prognostizierten Zukunftschancen durch so genannte Experten, hatte ich mich für die Fachrichtung Wirtschaftsinformatik / Organisation entschieden.

Die Tatsache, dass unser Jahrgang der erste war, der seine Entscheidung für die Wahl des Schwerpunktfachs nach den ersten

⁵ Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 34

⁶ Wittig, Dennis, Erfahrungsbericht über den Besuch der Fachschule für Wirtschaft, Kurs 1 (Vollzeit) Einschulungsjahrgang 1999, (FS1W9), unveröffentlichtes Manuskript 2001

beiden Semestern noch ändern konnte, sollte für mich noch eine wichtige Rolle spielen.

Nachdem nun alle Anmeldeformalitäten erledigt waren, begann für mich dann am 02. August 1999 das „Abenteuer Fachschule“.

Die Tage vor dem ersten „Schultag“ waren geprägt von vielen Gedankenspielen, wie z.B.: „Kann ich nach so langer Zeit aus der Schule mich überhaupt noch motivieren zur Schule zu gehen?“, „Bin ich nicht schon viel zu alt dafür?“, „Traue ich mir das überhaupt noch zu?“ Dem gegenüber standen allerdings Gedanken wie z.B.: „Als Schüler habe ich bestimmt viel Freizeit.“ „So schlimm kann das ja nicht werden.“ „Das haben andere vor mir auch geschafft.“

Die ersten Tage an der Fachschule verliefen relativ ruhig. Es musste ja schließlich erst herausgefunden werden, mit wem man es hier so zu tun hat.

Nach Tagen der Organisation und des Kennenlernens startete also der Unterricht, und ich staunte nicht schlecht, als bereits nach ca. zwei Wochen mein Terminkalender mit Klausurterminen nur so überquoll. Es mussten schließlich in elf Unterrichtsfächern jeweils zwei Leistungsnachweise pro Halbjahr erbracht werden.

Ich möchte an dieser Stelle allerdings nicht auf jedes einzelne Unterrichtsfach eingehen, sondern möchte mich auf das Fach Marketing/Absatzwirtschaft beschränken.

In den ersten beiden Semestern wurde in den Schwerpunktfächern die Klasse gemeinsam unterrichtet. Wie schon erwähnt, hatte ich mich für den Schwerpunkt Wirtschaftsinformatik/Organisation entschieden, sodass der Marketingunterricht für mich persönlich anfangs nicht die Rolle spielte wie der EDV-Unterricht.

Da die Unterrichtsinhalte des EDV-Unterrichts nicht das widerspiegeln, was ich erwartet hatte, ließ hier das Interesse stetig nach. Gleichzeitig aber stieg das Interesse am Marketing-Unterricht, weil die Themengebiete interessanter und vor allem methodisch besser vermittelt worden waren.

So kam es dann, dass ich mich entschloss, das Schwerpunktfach zu wechseln und ich nun das Fach Marketing als Schwerpunkt hatte.

Ich hatte allerdings Bedenken, was meine Leistung betraf und somit etwas Angst eine gute Prüfung abzulegen. Da ich eigentlich recht „fit“ bin, was die EDV betrifft, dachte ich in diesem Fach eine ziemlich sichere Note zu behaupten.

Aber Gott sei Dank war mein Ehrgeiz größer und ich habe die „Herausforderung Marketing“ angenommen.

Wie bereits erwähnt fand der Schwerpunktunterricht in den ersten beiden Semestern en bloc statt, d.h. Marketing-Leute und EDV-Spezialisten gemeinsam. Somit konnte in der Unterstufe nur das grundlegende Handwerkszeug vermittelt werden. Dies allerdings auf eine sehr interessante und anschauliche Weise, sodass, nach meinen Eindrücken her, die gesamte Klasse gern am Unterricht aktiv teilgenommen hat.

Zu Beginn der Oberstufe wurde dann die Klasse während des Schwerpunktunterrichts aufgeteilt und auch das im Rahmen der Ausbildung integrierte 100-Stunden Projekt stand vor der Tür. Nach langem Hin und Her bzgl. des Projektpartners und der Inhalte des Projekts haben wir uns dazu entschlossen, das Entwicklungspotential einer Gemeinde im Münsterland anhand von qualitativer Marktforschung zu erfragen und zu untersuchen.

Zur Durchführung des Projekts haben wir uns in der Marketinggruppe, die übrigens aus elf Schülern bestand, dazu entschlossen, ein großes Team zu bilden und flache Hierarchien zu bilden, um einen optimalen Verlauf des Projekts zu gewährleisten. Innerhalb dieses Teams wurden dann bestimmte Aufgaben und Aufträge verteilt, die zu einem definierten Termin erledigt werden mussten. Da aus dem 100-Stunden Projekt schnell ein 300 bis 400-Stunden Projekt geworden ist, waren wir auf schnelle und vor allem kompetente Hilfe angewiesen. Diese Hilfe stand uns zu jeder Zeit....zur Verfügung.

Nun noch ein paar Zeilen zum Marketingunterricht im speziellen:

Natürlich hängt die Qualität eines Unterrichts stark von der Persönlichkeit, der sozialen und fachlichen Kompetenz eines Lehrers ab. Das Kollegium der Fachschule für Wirtschaft in Steinfurt ist meiner Meinung in diesen Bereichen sehr gut ausgebildet.

Wenn ich mir nun allerdings ein Urteil, oder besser meine persönliche Meinung speziell zum Marketingunterricht erlauben darf, würde ich dies wie folgt formulieren:

Der Unterricht im Fach Marketing war jederzeit interessant aufbereitet und, sofern dies möglich war, an aktuellen und praxisnahen Themen orientiert. Die Fachkompetenz des Lehrers wurde zu keiner Zeit in Frage gestellt. Der „rote Faden“ war immer erkennbar und durch die regelmäßigen Feedbacks hatte man die Möglichkeit, auch mal Versäumtes aufzuarbeiten und den Anschluss nicht zu verlieren. Die notwendigen Leistungsnachweise in Form von Klausuren waren stets fair gestellt und behandelten die jeweiligen Themen wie besprochen. Natürlich sollte hier nicht nur Gelerntes wiedergegeben werden, sondern

auch versucht werden, eigene Situationsbeurteilungen und Statements anzuführen. Daher war jeder Schüler für sich gefordert nicht nur auswendig zu lernen, sondern auch zu verstehen. Die persönlichen Beziehungen zwischen Fachlehrer und Schüler halte ich für optimal. Gerade im Fach Marketing hatte man den Eindruck, dass die viel gepriesene Kundenorientierung auch hinsichtlich Lehrer-Schüler-Beziehung praktiziert wurde. Fragen wie „Was wollt ihr hier erlernen, wo wollt ihr hin?“ waren keine Seltenheit.

Durch den engen persönlichen, ja freundschaftlichen Kontakt hatte man nie das Gefühl des Zwangs. Der Spaß stand im Vordergrund. Und da Spaß bekanntlich motiviert, war das Arbeiten in und mit der Gruppe meistens angenehm und effektiv. Natürlich gab es hier und da Lustlosigkeit und Reibereien, aber das liegt wohl in der Natur des Menschen. Denn dort wo Menschen zusammen leben und arbeiten ist die Gefahr von Konfliktsituationen groß. Doch dann kommt es halt auf die Art und Weise der Konfliktbewältigung an, was in unserer Gruppe meist konstruktiv und fair ablief.

Es fällt mir an dieser Stelle schwer, etwaige Verbesserungsvorschläge zu liefern.

Jedoch wünsche ich mir, dass unsere Nachfolger die gleichen Gegebenheiten vorfinden, die wir in den zwei Jahren genießen durften.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass ich mit der Wahl der Fachschule für Wirtschaft in Steinfurt, und vor allem die Wahl des Schwerpunktfachs die richtige getroffen habe.

Es waren zwei tolle Jahre, die ich nicht mehr missen möchte.

Warum es zwei tolle Jahre waren und wie es dazu kam, soll in dieser Arbeit rekonstruiert, Bezüge hergestellt, bildungsgangstheoretisch bearbeitet und neu bewertet werden.

1.1.3 Das Ende des Marketingprojektes im Weiterbildungslehrgang und der latente Wunsch nach einem Beginn von Erfahrungsverarbeitung und neuen Erkenntnisprozessen

„In puncto Projektmanagement, Teamarbeit und Hintergrundwissen haben wir alle eine Menge dazu gelernt.“

Diese aus der ergebnis- bzw. produktorientierten Sichtweise heraus formulierte Einschätzung eines Absolventen (Projektarbeiter) dieses Weiterbildungslehrgangs lässt selbst in spekulativer Weise keine Rückschlüsse auf die Qualität des Lernens und Erlebens, dessen Zustandekommens und Verarbeitens,

geschweige denn auf die Nachhaltigkeit für einen möglicherweise prägenden, erweiterten (beruflichen) Handlungsspielraum, zu. Die Ergebnisse bedürfen eines nochmaligen und vielleicht auch mehrmaligen Hinschauens und Bearbeitens. Sie bedürfen der rekonstruierenden Aufklärung, der nicht nur vordergründig die Ergebnisse bewertet, sondern bis zu den ereignisreichen, lebendigen Arbeitsprozessen der am Projekt Beteiligten durchstößt.⁷

Den hier zugrunde liegenden zweijährigen Ausbildungsgang der Fachschule für Wirtschaft habe ich zunächst mit meinem Vorverständnis, meiner „Alltagsdidaktik“, projektorientiert zu gestalten versucht. Die zu stellende, leitende Frage bezieht sich auf die bildungsgangtheoretische Auswertung mit dem Ziel, über ein zugrunde liegendes Vorverständnis hinaus, zu einem tieferen Verstehen und einem möglicherweise größeren Handlungsspielraum meiner pädagogischen Arbeit zu gelangen. Forschungsarbeit und eine konkrete Entwicklungsaufgabe ist damit bereits im Ansatz verbunden. Der angegangene Weg der wissenschaftlichen „Erkenntnisproduktion“ soll sich bewährend zur Weiterentwicklung von praxisrelevanten Projektkonzepten und konkreter Bildungsarbeit in Dienst nehmen lassen.

In diesem zweijährigen Ausbildungsgang der Fachschule von 1999 bis 2001 habe ich über vier „Stationen“ hinweg projektbezogene Erfahrungen und Erfahrungsdokumentationen gesammelt, insbesondere soll das 100-Stundenprojekt *expost* als Datenbasis einer erforschenden Aufarbeitung und Auswertung dienen.

- Station 1 Erwartungen der Fachschulabsolventinnen und –absolventen an die Fachschulausbildung
(Gliederungspunkt 3.3)
- Station 2 „Perspektiven für Staatliche geprüfte Betriebswirte“⁸
 - Marktforschung in eigener Sache-
 - Erfahrungsberichte
 - (Gliederungspunkt 4)
- Station 3 Stärken und Schwächenanalyse des Industriestandortes *Wettringen*⁹
 - Projektdokumentation
 - Projektberichte
 - (Gliederungspunkt 6)

⁷ Kordes, Hagen, *Didaktik und Bildungsgang. Plädoyer für eine didaktische Vorgehensweise - die sich der 'wilden transversalen' Praxis tatsächlicher Lernprozesse aussetzt - und die Arbeit mit ihren Akteuren als einen Gesamtprozeß der Erfahrungssammlung und -verarbeitung* begreift. Münster, 1989 (Texte zur Theorie u. Praxis von Bildungsgängen Bd. 1)

⁸ Veröffentlicht unter: www.wirtschaftsschulensteinfurt.de, Stand 12/2002

⁹ Der Wirtschaftsstandort, Projektarbeit, Entwicklungspotential des Gewerbegebietes *Wettringen*, veröffentlicht als Projektdokumentation

Station 4 Projektierte Form einer partizipatorischen Curriculumentwicklung
Konstruktion von Fallstudien¹⁰
Der Unterricht wurde selbst zum Fall
(Gliederungspunkt 7)

In diesem Forschungsprojekt soll untersucht werden, wie Fachschüler ihre zweijährige Fachschulausbildung im Zwischenraum der Passage, von Berufsausstieg und Wiedereinstieg, subjektiv bewältigen und welche individuellen oder exemplarischen Strategien sie zur Verarbeitung der eigenen und der an sie objektiv gestellten Anforderungen entwickelt haben. Dabei sollen Lernprozesse und Erfahrungen rekonstruiert werden, in denen möglicherweise Erkenntnisse und Qualifikationen zum Mittel der eigenen Lerngeschichte und zur Entwicklungsaufgabe gemacht wurden. Es stehen vor allem die Entwicklungsaufgaben im Vordergrund, die in projektierten Lernsequenzen und Projektfolgen ggf. regieführend eingeflossen sind. Die forschende Anschauung dieser Prozesse der Strategiefindung und des Problemlösens und schließlich der Aufarbeitung des eigenen und fremden Erlebens, die vielleicht prägenden, gelungenen (oder auch misslungenen) erprobten Gehversuche in den Bildungsgängen, sollen Gegenstand der forschenden Bildungsgangarbeit sein. Im Sinne von Fachschulentwicklung, und damit ist implizit die Unterrichtsentwicklung gemeint, sollen mit den Fachschulabsolventen vor dem Hintergrund dieser praxisbezogenen, projektorientierten Lehr-Lernerfahrungen, also der subjektiven Bildungsgänge, aus individuellen Bewältigungsstrategien verallgemeinerte Handlungsstrategien ermittelt werden, die als Hinweise zur Professionalisierung der fachlichen und pädagogischen Weiterbildung in der Fachschule beitragen können.

In den Jahren der Arbeit an und mit Konzepten des projektorientierten Lernens und Lehrens erreicht man gewollt oder ungewollt aber auch einen Grad, der einer Alltagsroutine entspricht oder näher kommt und tendenziell einer pragmatischen „selbstgenügenden Alltagsdidaktik“ immer mehr ähnelt. Eine gewollte und gewünschte „ökonomische“ Routine grenzt sich davon ab, sie unterzieht sich eines kritischen Rückblicks und ggf. der Um- und Neuorientierung im Sinne von Entwicklung und Vergewisserung evaluatorischer Prozesse.

Schaut man insgesamt zurück auf die Ergebnisse (Dokumentationen / Präsentationen), der in der Fachschule für Wirtschaft von vielen Absolventen und Lehrern realisierten Projekte, so bereitet die Projektarbeit kaum Schwierigkeiten. Die Ergebnisse befinden sich zumeist auf einem hohen Niveau

¹⁰ Balster, Willehad, Fallstudien und Lernprojekte zum Marketing, Ergebnisse bildungsgangdidaktischer Arbeit in Projekten, Münster 2002
In diesem Band ist auch die Dokumentation der Projektarbeit „Entwicklungspotential des Gewerbegebietes Wettringen“ aufgenommen.

und werden insbesondere von den beteiligten Kooperationspartnern (Unternehmen, Behörden, Institutionen) entsprechend gewürdigt. Eine forschende Aufarbeitung der hintergründigen Einflüsse und Wirkungsweisen der Projektarbeit wird auch hier nicht oder nur unzureichend vorgenommen.

Um besser verstehen zu können, was in einem Projekt gelernt wird und vor allem auch nicht gelernt wird, warum ein Projekt unter den gegebenen Umständen augenscheinlich funktioniert, welche Umstände, Gegebenheiten und Unzulänglichkeiten für den Lernprozess förderlich waren, welche Chancen verpasst und welche Probleme wie angegangen, verdrängt oder verarbeitet wurden und um vor allem besser zu verstehen was ein Lernprozess eigentlich substantziell ausmacht, muss man sich abseits der Alltagsroutine auf diese und ähnliche Fragen einlassen und eintauchen in die Bearbeitung von eigenen und fremden Bildungsgängen und Entwicklungsaufgaben.

1.2 Bildungsgangtheoretische Annäherung

Ansatz des Forschungsprojekts im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, Bildungsgangforschung und Bildungsgangdidaktik

Die diesem Forschungsprojekt zugrunde liegende Projektarbeit im Praxisfeld Marketing des Fachschuljahrgangs 1999/2001 entstand im spannungsgeladen Umschlag schulorganisatorischer, administrativer Anforderungen und Anforderungen des Projektpartners als Auftraggeber auf der Objektivseite und subjektiven Ansprüchen der Studierenden an die Projektarbeit.

Der spannungsgeladene Umschlagplatz der realen Lern- und Bildungsprozesse ist der Schmelzriegel für die Entstehung von Entwicklungsaufgaben und deren misslingende oder gelingende Bearbeitung, der tatsächlich ereignenden Lernprozesse, Fortschritte, Verzögerungen, Verstehenshindernisse, und Verstehensbrüche der Lernenden. Dieser Umschlagplatz ist der Bildungsgang, der die Identität- und Kompetenzentwicklung aller am Prozess Beteiligten beeinflusst und voranbringen kann. Damit soll angedeutet werden, dass Bildung und Entwicklung als Aufgabe nicht nur auf organisatorische unterrichtliche Veranstaltungen, sondern auch auf die damit korrespondierenden Systeme bezogen ist. Beispielsweise seien genannt: Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Bildungsgangentwicklung, Personalentwicklung, Unternehmensentwicklung etc.. Anforderungen auf der gesellschaftlich objektiven Seite als auch subjektive Ansprüche stellen mögliche Umschlagplätze der korrespondierenden Umwelt (Umfeld) dar, deren Bearbeitung als jeweils „augenblickliche“ Ergebnisse der vor- oder nachgelagerten Umschlagplätze auf den Bildungsgang der Studierenden einwirkt.

Im engeren Sinn dieses Forschungsprojektes ist die Bildungsgangarbeit als Umschlagplatz auf die Fachschule und den Lern- Lehrprozess dieses Fachschuljahrgangs und hier speziell auf das vorliegende Kooperationsprojekt im Marketinglehrgang zu beziehen. Anstehende Überlegungen können und sollen somit nicht auf alle Bildungsgänge des Berufskollegs, geschweige denn auf das Schulsystem, bezogen werden, sondern die Rahmenbedingungen, in dem sich dieses Forschungsprojekt bewegt, ausleuchten helfen.

Die hier zu beschreibende Spannung in der bildungsgangtheoretischen Annäherung dieses Forschungsprojektes bezieht sich auf zwei Felder, zum einen auf das Theorie-Praxisverhältnis, und zum anderen auf ein bildungsgangbezogenes Lernen und ein bildungsgangbezogenes Lehren und somit auf das Lern- Lehrsetting im Bildungsgang der Fachschule für Wirtschaft.

Mit einer bildungsgangtheoretischen Annäherung bedarf es hier zunächst einer begrifflichen Abgrenzung und davon ausgehend einer denkbaren theoretischen sowie praxisrelevanten Verknüpfung und systemischen Positionierung der Bildungsgangarbeit, die sich sowohl durch die Bildungsgangdidaktik als auch durch die Bildungsgangforschung manifestiert.

1.2.1 Umschlagplatz Bildungsgang

Rahmenbedingungen und Positionierung der Bildungsgangarbeit der Fachschule im Berufskolleg zwischen formaler Bearbeitung und subjektiver Aneignung

Arbeit an objektiven und subjektiven Bildungsgängen

Der Begriff des Bildungsgangs wird nicht einheitlich verwendet.

Unterschieden werden gemeinhin mit dem Fokus auf die berufliche Bildung des Berufskollegs folgende Bedeutungen:

Bildungsgang institutionalisiert: meint im Gegensatz zum individualisierten Bildungsgang, in dem die individuellen zu erwerbenden bzw. erworbenen Kompetenzen (unabhängig von den zuerkannten Qualifikationen) im Vordergrund stehen, das Berufsziel, einen formalen Berufsabschluss z.B. in der dualen Berufsausbildung oder einen berufsqualifizierenden Abschluss wie z. B. in der Fachschule für Wirtschaft zum Staatlich geprüften Betriebswirt. Zusätzlich muss unterschieden werden zwischen berufsqualifizierenden Abschlüssen, die von Seiten der Kammern zertifiziert werden, es handelt sich um Abschlüsse in anerkannten Berufsausbildungen des dualen Systems, und berufsqualifizierenden Abschlüssen wie sie z.B. in der dreijährigen Höheren Berufsfachschule oder in der Fachschule für Wirtschaft zum Staatlich geprüften

Betriebswirt, deren Abschlüsse nach erfolgreicher Absolvierung des schulischen Bildungsgangs vom Berufskolleg verliehen werden. Zudem können in vielen Bildungsgängen des Berufskollegs gleichzeitig allgemein bildende Abschlüsse erreicht werden. Dies ist das „dynamische“ Ergebnis der permanenten Neukonstruktion pädagogisch-materieller Bildungsgänge, welche die Berufskollegs in einer globalisierten Weltgesellschaft, die beständig Berufsprofile vernichtet, verändert und erneuert, vornehmen müssen. Berufs- und Ausbildungsprofile, Abschlüsse und Inhalte müssen somit ständig neu ausgestaltet und im Umschlag auf unterschiedlichen Ebenen verhandelt werden.

Bildungsgang organisatorisch gliedert das Berufskolleg zunächst horizontal in hauswirtschaftliche, wirtschaftliche, sozialpädagogische und technische Bildungsgänge. Vertikal sind diesen Bereichen z.B. die Berufsschulen, die Berufsfachschulen, Fachschulen, Höheren Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Fachschulen usw. zugeordnet. Diese Bildungsgänge sind durch Gesetze, Verordnungen und detaillierte Verwaltungsvorschriften, Erlasse sowie Ausbildungs- und Prüfungsordnungen geregelt.

Bildungsgang formal stellt die Kombination der Fächer innerhalb eines formalen Bildungsgangs vom Umfang (quantitativ) und vom Inhalt (qualitativ) dar. Für jeden formalen Bildungsgang ist ein entsprechender Fächerkanon festgelegt. Die Fächer werden in der Regel unabhängig voneinander fachsystematisch beschrieben und schlagen sich dann entsprechend der formalen Bildungsgänge für bestimmte Jahrgangsstufen oder Ausbildungsberufe in Fach- und Lehrbücher nieder. Die daraus in der Praxis resultierenden jeweiligen konkreten Lehrgänge entsprechen dem institutionellen, materiellen Angebot.

Bildungsgang materiell unterscheidet sich vom materiellen Angebot. Diese so zu kennzeichnenden Bildungsgänge sind insbesondere durch die sich konkret ereignenden Anstrengungen der Lernenden geprägt. Also vornehmlich das, was tatsächlich individuell und oder kollektiv, jenseits von selbstprophezeiender Erfüllung und vordergründiger Bewertung vollzogen hat. Ein weiterer Abstraktionsgrad ergibt sich durch den objektiven Bildungsgang.

Bildungsgang objektiv meint die Festlegung und Ausformung durch das Curriculum bis hin zum konkret geplanten und durchgeführten Unterricht, also das was gemeinhin gelernt werden soll. Formale, organisatorische und materielle Anforderungen fließen im objektiven Bildungsgang bis hin zum durchgeführten Unterricht, wie er sich der Lerngruppe darstellt, zusammen. Aufgabe der Bildungsgangkonferenz ist die Konkretisierung der strategisch angelegten Kompetenzbeschreibungen in operationale Ziele des Bildungsgangs und die Erstellung der didaktischen Jahresplanung. Dabei soll es insbesondere um die gegenseitige Information über die Beiträge der Fächer zur Erfüllung des

gemeinsamen Bildungsauftrages und der Abstimmung fachlichen Lernens gehen, wie dies z.B. durch die Entwicklung fächerübergreifender Lehrformen in der Ausgestaltung der Lernfelder in Lernsituationen umgesetzt wird. Die Umschlagplätze in den Zwischenräumen von Einflüssen auf die Anforderungen der Curricular, die Ausgestaltung und Verknüpfung der Lehrinhalte mit den eigenen Intentionen der Lehrenden zur Ausgestaltung von Lehrformen und Lernsituationen für konkrete Unterrichtsvorhaben, bleiben der Lerngruppe verborgen.

Bildungsgang subjektiv meint den aktiven Prozess des Lernens der Schülerinnen und Schüler zur Aneignung ihrer Kompetenzen. Dies ist der Prozess konkreter Bildungsanstrengungen, der Umschlagplatz von konkreten Lernangeboten und tatsächlich realisiertem Lernen, von objektiven Anforderungen und subjektiven Ansprüchen, wobei Ziel und Realisation in der Regel auseinander klaffen und tendenziell gegenläufig erscheinen.

„Bildungsgang ist der Gang eines Menschen (einer Menschengruppe) durch verschiedene Stationen seines / ihres Lebens und Lernens hindurch, wobei in jeder Situation aus dem Zusammenprall von Problemen des Umgangs mit eigenen Antrieben und der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen sich neue Entwicklungsaufgaben stellen; von der Möglichkeit und Fähigkeit sich diesen Entwicklungsaufgaben zu stellen, hängt jeweils der weitere Fortgang der Bildung, des Bildungsgangs und damit auch die weitere Identitäts- und Kompetenzentwicklung des Menschen ab.“¹¹

Kern der bildungsgangbezogenen Forschung sind die tatsächlich handelnden Akteure im Prozess der Bildung, sie fragt nach realen (sich vollziehenden) normalen und darüber hinaus nach möglichen (exemplarischen) Bildungsprozessen der Menschen in der Wirklichkeit.¹²

Der auf die Studierenden bezogene Umschlagplatz Bildungsgang lässt sich wie folgt fokussieren:

¹¹ Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 21

¹² Vgl. Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 20

Umschlagplatz Bildungsgang



Während die gängigen Didaktiken global am objektiven Bildungsgang auf der Makroebene oder personalisiert an subjektiven Bildungsgängen auf der Mikroebene ansetzen, rückt die Bildungsgangdidaktik die Mesoebene und den damit verbundenen Bildungsprozesse systematisch in den Vordergrund. Hier treffen, prallen objektive und subjektive Bildungsgänge aufeinander. Das ist der im bildungsgangdidaktischen Sinn verstandene Bildungsgang, der sich notwendigerweise erst von der objektiven und subjektiven Seite her konstituieren kann (zwei Seiten ein und derselben Sache).

Auch die im Berufskolleg häufig forcierte handlungsorientierte Didaktik, die zwar die Handlungsmöglichkeit der Studierenden der Fachschule und der Lehrer in den unterrichtlichen Planungs- und Gestaltungsmöglichkeiten erweitert hat, ist der objektiven Seite verhaftet und bleibt letztlich primär darauf ausgerichtet die Unterrichtspraxis organisatorisch, instrumentell und inhaltlich auszuformen. Auch hier geht man von der Grundüberzeugung aus, dass durch nachhaltige didaktische und theoretische Anstrengungen, die sich vorzugsweise am objektiven Bildungsgang ausrichten, nachvollziehbare positive Resultate und Wirkungen im Lernfortschritt zeigen werden. Die ernsthafte, systematische

Einbeziehung der Subjektivseite bleibt verschwommen, dies zeigt sich u.a. im Lernaufgabenkonzept.

Die Bildungsgangdidaktik räumt dem Umschlagplatz des Bildungsgangs der Studierenden einen systematischen Stellenwert ein, sie will den tatsächlichen Lern- und Verstehensprozessen der Lernenden nachspüren, in dem sie reale Lehr/Lernprozesse beschreibt, rekonstruiert und bewertet, um zur Objektivseite hin angemessene Lernangebote planen zu können. Ob und welche Lernprozesse der Studierenden zur Geltung kommen, verdankt sich nicht allein der Anstrengungen des objektiven Systems des Bildungsgangs, sondern ist auch immer Ausdruck der Anstrengungen der sich bildenden Studierenden selbst. Dies ist der Bildungsgang als Umschlagplatz.

Objektiver und subjektiver Bildungsgang sind notwendigerweise als einander bedingende Subsysteme des Bildungsprozesses aufeinander bezogen. Der subjektive Bildungsgang ist auf die herausfordernden Anregungen und Angebote im Lern- Lehrprozess als Umschlagplatz angewiesen, um Lernprozesse in Gang zu bringen und zu halten. Objektive Bildungsgänge würden ohne die anregenden subjektiven Bildungsgänge hohl und ohne Bedeutung bleiben und auf der Ebene des Unterrichts zu einer mehr oder weniger gelungenen selbstgenügenden Aufführung tendieren bzw. zu einer Initiierung verkommen. Der objektive Bildungsgang bliebe solistisch verharrend in einem Lehrgang stecken. Der subjektive Bildungsgang ohne das gegenüber bleibt leer.

Die obligatorischen Didaktiken sind eher einer deduktiven Denkweise und primär der Arbeit an objektiven Bildungsgängen verpflichtet (was braucht die Gesellschaft?). Bildungsgangdidaktik, die sich vom Grundverständnis an subjektiven Bildungsgängen ausrichtet, ist tendenziell eine induktive Denkweise zu eigen (was braucht das Subjekt?). Diese gegenläufigen Prozesse zur Annäherung an den Umschlagplatz des Bildungsganges lassen sich durch pull- und push- strategische Überlegungen pointieren.

Deduktive Denkweise (push-strategische institutionelle Bildungsgänge)

Bildungsgang als Umschlagplatz von verallgemeinerten objektiven Anforderungen und subjektiven Ansprüchen der Studierenden. Vermittlung gesellschaftlicher „Notwendigkeiten“ an die subjektiven Ansprüche und Erwartungen.

Hier kommt man, ausgehend von einer Verallgemeinerung zu konkreten, auf die jeweilige Situation ausgerichteten Handlungsweisungen, die von oben nach unten durch Einengung des Spielraums durchgedrückt werden. Davon verspricht man sich über die formalen, materiellen, vor allem bis hin zu den objektiven Bildungsgangstrukturen konkrete subjektive Ergebnisse, die vornehmlich

überprüft werden können. „Jeder, der sich für einen Bildungsgangforscher hält, verurteilt mit Verve die Ergebnisse dieses institutionellen Lernprozesses.“¹³ Wenn es um die Spannung, den Zusammenprall von subjektiven Lern- und Entwicklungsaufgaben, (also was die Studierenden im Bildungsgang der Fachschule wirklich lernen wollen) einerseits, und den objektiven Bildungsgängen, (also was die Studierenden lernen sollen) andererseits, geht, werden insbesondere zudeckende und beschwichtigende Argumente aus dem institutionalisierten Bildungsgangsystem bemüht, um Bildungsabsolventen zuweilen idealtypisch zu suggerieren, was und wie sie sein könnten. Dies materialisiert sich in Bescheinigungen (Zeugnissen, Abschlüssen und Zertifikaten), die dann Auskunft über den Grad ihrer, in einer „Scheinwelt“ erworbenen Zukunftsqualifikationen für die reale Berufswelt, geben sollen. Darüber hinaus erwecken sie den Anschein, dass damit das Bildungsziel des Bildungsgangs durchschritten und abgeschlossen sei. Diese deduktive Druck- und Argumentationsweise steht komplementär zu einer system- und organisationsbildenden und organisationserhaltenden Sichtweise von Schule, die den expansiven Anforderungen der Wirtschaft an die Berufsausübung und den wachsenden subjektiven Ansprüchen nicht dauerhaft glaubwürdig standhalten kann. Die Studierenden der Fachschule befinden sich nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung und einer weiteren Zeit der Berufsausübung in einer erneuten Spirale der Weiterqualifizierung, in der sie die häufig schmerzlich wahrgenommene Kluft zwischen Anforderungen und Ansprüchen schließen wollen, sie sind ins Kalkül mit einzubeziehen. Die von den Studierenden individuell wahrgenommene Kluft ist häufig eine andere als die an der in der Fachschule gearbeitet wird. Tatsächlich lassen sich die Studierenden darauf ein, weil fälschlicherweise der notwendige berufsqualifizierende subjektive Kompetenzerwerb durch den formalen Qualifikationserwerb (Zertifikat) zugedeckt wird. Der Bruch zwischen formaler Qualifikation und tatsächlicher Kompetenz muss hier an dieser Stelle nicht ausufernd beklagt werden, er ist aber vornehmlich in der Erwachsenenbildung transparent zu machen.

Induktive Denkweise (pull-strategische individuelle Bildungsgänge)

Dies beschreibt den Bildungsgang als Umschlagplatz von subjektiven Ansprüchen der Studierenden vor dem Hintergrund objektiver Anforderungen, Vermittlung zwischen Ansprüchen individueller Entwicklung und Freiheit sowie gesellschaftlicher systemerhaltender Begrenzung der Individualität.

Für den hier zu skizzierenden subjektorientierten Ansatz des Lehrens und Lernens sollen nur wenige grundsätzliche Anmerkungen genügen, um richtungsweisend die Qualität des bildungsgangdidaktischen Umschlagplatzes

¹³ Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 43

im nächsten Absatz pointiert davon abzugrenzen. Eine subjektorientierte Pädagogik bezieht die Lern- und Erfahrungsprozesse von Lernenden auf ihre Lebenssituation. Lernen erscheint nicht als dynamischer, nichtlinearer widersprüchlicher Prozess, der sich aus dem Spannungsfeld zwischen Individuum und Institution, der eigenen und fremden Vorstellungen, entwickelt. Eine Einbeziehung der Studierenden über die Entscheidung, die Inhalte und Abläufe des Unterrichts als Objekte der Bildung ist grundlegend. Man geht in Anlehnung an die Reformpädagogik davon aus, dass Subjekthaftigkeit sich insbesondere dann entwickelt, wenn die latenten Kräfte freigesetzt werden, nachdem die blockierenden Gegenkräfte beseitigt sind. Dass Subjektentfaltung und damit Persönlichkeitsentwicklung auch und gerade in der Auseinandersetzung von Spannungsverhältnissen in Gang kommen und bleiben, bleibt ungenügend berücksichtigt.

Der Gedanke, der Bildungsgang als Umschlagplatz würde vermittelnd diese Ströme zusammenführen oder spannungsentladend umlenken, springt zu kurz. Eine interduktive Denkweise ist bezeichnend für den Umschlagplatz, dem das von Hagen Kordes entwickelte dynamisch-strukturelle Bildungsgangkonzept zugrunde liegt. Bildungsgang ist damit kein Modell, sondern ein wirklicher Vorgang. Der Bildungsgang verläuft weder allein nach einem institutionalisierten vorgedachten und vorstrukturierten Muster noch solistisch nach individualisierten, biografischen Lebensgeschichten auch dann nicht, wenn man dazu konstruktivistische Auseinandersetzungen zwischen Kultur und Natur unterstellt, als ob sich Subjekthaftigkeit und Lerninteressen entwickeln könnten, ohne gesellschaftlich vermittelt zu sein.

Interduktive Denkweise (dynamisch – strukturelle Bildungsgänge)

Beschreibt den Bildungsgang als Umschlagplatz von subjektiven Ansprüchen der Studierenden und objektiven Anforderungen, der diese Kluft authentisch wahrnimmt und zu bearbeiten hilft.

Hier kommt man, ausgehend von sich in der Wirklichkeit ereignenden, zu beobachtenden und gemeinsam zu bewertenden Prozessen, zu einer Sichtweise, die in ernsthafter Absicht die „Adressaten“ von Bildung einbezieht, (mit hineinzieht), damit sie als Spezialisten ihres eigenen Bildungsgangs auch konzeptionell gestalterisch Einfluss nehmen können. Dieser durch Konstruktion und Revision zu kennzeichnende Prozess ist durch Teilhabe an Bildungsgangarbeit und Beteiligung an Bildungsgangforschung gekennzeichnet. Die von dieser Studiengruppe durchgeführte „Marktforschung in eigener Sache“ ist der Ausdruck einer bildungsgangdidaktischen Denkweise. Sie stellt die subjektive Bildung und damit den realen Bildungsprozess in den Mittelpunkt, in dem einzelne Menschen oder Menschengruppen miteinander handeln, aufeinander einwirken, einander begleiten und beraten. Diese Überlegungen (das mit

„Hineinziehen“ und sich mit hineinziehen lassen) müssen auf allen Ebenen des konzeptionellen Bildungsgangs Fuß fassen. Dann könnte die Erforschung und Beschreibung subjektiver Bildungsgänge und die sich ggf. immer wieder neu und anders formierenden Bildungsprozesse auf allen Ebenen zusammenwirken. Die scheinbar vorgeschalteten Umschlagplätze wären nun nicht mehr hierarchisch, über oder untergeordnet, sondern räumlich lateral zu verorten. Dann könnte in einem virtuellem Raum, in dem Menschen oder Menschengruppen in verschiedenen Funktionen und zuweilen widersprüchlich mit unterschiedlicher Absicht miteinander handeln, aufeinander einwirken, einander begleiten und beraten, sich verändern, sich selbst bildend, als lernende „Schule“, als Bildung in Gang kommen.

1.2.2 Prägung der Bildungsgangarbeit

Bildungsgangtheoretische Prägung der pädagogischen Arbeit im
Berufskolleg, Umschlag zwischen Bewahrung und radikaler dynamischer
Bildungsgangentwicklung
Entwicklungsaufgaben, Lernaufgaben und die Forderung nach Projekten
eigener Entwicklung

Wenn man versucht, reale (normale und exemplarische) Bildungsgänge zwischen Anspruch und Wirklichkeit, von einzelnen oder von Gruppen, erforschend zu beschreiben, zu bedenken und zu beurteilen und dabei sowohl das Eigene (sich selbst), als auch das jeweils Fremde oder befremdliche nicht ausklammert, so wird man am ehesten (wenn auch immer vorläufig verstehend oder auch missverstehend) lernen zu Einblicken in Bildungsgängen zu gelangen, die bisweilen bedeutsame Rückschlüsse erlauben. Sie sind Weg und Instrument zugleich zur Einflussnahme auf die Ausformung und Gestaltung objektiver Bildungsgänge (didaktische Einsicht) und damit vor allem auf subjektive Bildungsgänge (Bildungsgangarbeit an fremden und am eigenen Bildungsgang und deren Wechselbeziehungen). Dabei richtet die Bildungsgangforschung ihr Augenmerk auf die individuellen Kompetenzen, Einstellungen und Orientierungen, sowie auf die Veränderung von Identität. Zentrales Konzept ist das Konzept der Entwicklungsaufgabe, in der subjektive Faktoren (Einstellungen, Interessen und Wahrnehmungen, Vorerfahrungen, Deutungsmuster, innere Antriebe und Kompetenzen etc.) und objektive gesellschaftliche Ansprüche an das Subjekt im Umschlag des Bildungsgangs zusammenstoßen. Von der Möglichkeit, aus den sich daraus ergebenden Problemen, Hindernissen und Widerständen Entwicklungsaufgaben zu regenerieren, hängt jeweils die Bildungsgangentwicklung ab.¹⁴

¹⁴ Vgl. Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 21

Das Entwicklungsaufgabenkonzept hat durch die neuere Bildungsgangforschung Spuren im berufsbildenden Bereich der Schule hinterlassen.

Dabei haben sich aufgrund von Studien, die als Begleitforschung zum Modell der Kollegschule in NRW durchgeführt wurden, zwei unterschiedliche Ansätze herausgebildet, die zum einen auf die „Erzieherstudie“¹⁵ von Andreas Gruschka und zum anderen auf die „französische Studie“¹⁶ von Hagen Kordes beruhen. Erstere hat auf die sich etablierende Lernfelddidaktik eingewirkt, letztere auf die Festschreibung der durch die Studierenden selbst verantworteten Projektarbeit als fester Bestandteil des Curriculums der Fachschule. Diese „Studienphasen“ sollen nach neueren Überlegungen künftig einen noch breiteren Raum erhalten.

Die „Erzieherstudie“ legt die entwicklungspsychologische Forschung von Havighurst zugrunde, er hat Entwicklungsaufgaben für drei verschiedene Altersstufen entwickelt die sequenziell aufeinander aufbauen. „Ich bin davon überzeugt, daß jede berufliche Sozialisation durch ein allgemeines Stufenmodell gekennzeichnet ist“¹⁷ (so Gruschka). Für diese Studie wurden aus der allgemeinen Entwicklungsaufgabe „Beruf“ die Entwicklungsaufgaben „Berufsfindung“ und „Berufsbildung“ herausgegriffen, verfeinert und sequenziert.

Aus formalen, organisatorischen und materiellen Bildungsgängen und daraus abgeleiteten Qualifikationsanforderungen für die Ausbildung zum Erzieher versucht man eine strukturelle Abfolge von Entwicklungsaufgaben abzuleiten. Verkürzt dargestellt, folgt man einem vierstufigen Modell von Entwicklungsaufgaben, die den Ausbildungsgang auch curricular gliedern.

1. die Entwicklung einer Berufsrolle
2. die Erarbeitung eines Orientierungsmusters der pädagogischen Fremdwahrnehmung
3. die Erprobung eines Konzepts für das eigene didaktische Handeln
4. die Konstruktion einer Strategie der Professionalisierung

¹⁵ Gruschka, Andreas, Didaktik der Berufsschule als Bildungsgangdidaktik, Ausarbeitung im Auftrag des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung zur Unterstützung der Richtlinien- und Lehrplanentwicklung des Referats Berufliche Bildung der Abteilung Curriculum, Soest 1992, vgl. auch Gruschka, Andreas, Wie Schüler Erzieher werden, Wetzlar 1980

¹⁶ Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 58

¹⁷ Gruschka, Andreas, Didaktik der Berufsschule als Bildungsgangdidaktik, Ausarbeitung im Auftrag des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung zur Unterstützung der Richtlinien- und Lehrplanentwicklung des Referats Berufliche Bildung der Abteilung Curriculum, Soest 1992, S. 34

Die Komplexität der beruflichen Qualifizierung ist in zu bewältigende Stücke und Phasen gegliedert, in deren Mittelpunkt jeweils übergreifende Problemstellungen gesetzt sind. Schulisches Fachlernen und Praxishandeln werden zeitlich versetzt in einer Abfolge konkreter fächerverbindender Aufgabenstellungen miteinander verknüpft und für die Schüler in „einsichtiger“ Weise evaluiert. Das daraus entstandene Konstruktionsprinzip einer Didaktik der Lernaufgaben erhielt auch z. B. Einzug in die Höhere Berufsfachschule für Wirtschaft (Höhere Handelsschule) und in dualen Bildungsgängen der Berufsschule. Dieses didaktische Prinzip stand Pate als es darum ging, integrative theorie- und praxisverbindende Lernsituationen zu schaffen, die sich als Lernfelddidaktik im jetzigen Berufskolleg in fast allen neu strukturierten Bildungsgängen niedergeschlagen hat. Auch hier gilt nach wie vor die These: „Die Lösungen der dabei von allen Schülern zu bewältigenden Aufgaben entscheiden darüber, wie weit formale bestimmte Qualifikationen dabei weiterentwickelt bzw. auf den Beruf hin adaptiert werden, die mit den Aufgaben verbunden sind.“¹⁸ Die didaktische Aufgabe des Lehrers besteht in diesem Konzept darin, entsprechende Unterrichtsinhalte und Lerngegenstände anzubieten, die individuelle, treffende Antworten für die Entwicklungsaufgabe der Schüler geben können und solche Hilfestellungen zu geben, die zu reichhaltigen Orientierungsmustern für die Aufgaben der Schüler anregen. Darüber hinaus ist beabsichtigt, dass es zu einer besseren Ausprägung der Entwicklungsaufgabe zu ihrer Subjektseite hin kommt. Die Lösungen und Lösungsstrategien sollen Rückschlüsse auf die Aneignung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben geben.

Dies entspricht einer formalen, vorgewussten, vorgedachten für alle in gleicher sequenzieller Weise geltenden Entwicklungsaufgabe, die damit den subjektiven Entwicklungsaufgaben entrückt zur Objektseite hin verschoben werden. Die so gedachte Lern- und Lehrarbeit wird im Kreuzungspunkt der fächerintegrierenden Lernaufgaben und der so konstruierten Entwicklungsaufgaben auf ihre Bedeutung für die berufsqualifizierenden, subjektiven und kollektiven Qualifikationsanforderungen hin evaluiert. Der Entwicklungsaufgabe folgt die Deutung, Orientierung und Lösung. Hagen Kordes bezeichnet dies als strukturell-dynamisches Konzept einer Entwicklungsaufgabe,¹⁹ im Gegensatz zu einem dynamisch-strukturellen Konzept, in der von ihm durchgeführten „Französisch - Studie“. Sie ging im Unterschied zur Erzieherstudie einen anderen Weg.

¹⁸ Gruschka, Andreas, Didaktik der Berufsschule als Bildungsgangdidaktik, Ausarbeitung im Auftrag des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung zur Unterstützung der Richtlinien- und Lehrplanentwicklung des Referats Berufliche Bildung der Abteilung Curriculum, Soest 1992, S. 34

¹⁹ Vgl., Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 77

„Im Mittelpunkt der Untersuchung stand also die Frage, ob, wie und inwieweit es den SchülerInnen gelingt ‚Knotenpunkte‘ zwischen Lehrgangs-Karriere (der obligatorischen Abfolge von Lernaufgaben) und ihrer Bildungsganggeschichte (der Abfolge ihrer eigenen Entwicklungsaufgaben) zu bilden.“²⁰ Grundlage dafür war zunächst die Schaffung eines Milieus, in der durch Kommunikationsaufgaben und Arbeitsbündnisse Entwicklungsaufgaben (Aufgaben eigener Entwicklung) entstehen konnten. Der Entwicklung eigener Aufgaben geht danach das kritische Ereignis voraus. Das Zusammentreffen von objektiven Anforderungen (Lernangebote) und subjektiven Erwartungen (Lernwünsche) wird in unterschiedlicher Form und Stärke erlebt. Durch die Auseinandersetzung und Bearbeitung einer kritischen Erfahrung oder Situation entsteht eine Dynamik des Bildungsgangs, die zu Deutung und Orientierung bis hin zu Projektionen und Projekten führen können. Die Bearbeitung der kritischen Erfahrungen dient den dadurch entstehenden Aufgaben der eigenen Entwicklung (Entwicklungsaufgaben). Die Art und Qualität der entwickelten Kompetenz hängt von der Dynamik und der Intensität ab, mit der Entwicklungsaufgaben, im Gegensatz zu den vorgewussten und vorgedachten Entwicklungsaufgaben, erzeugt und bearbeitet werden.²¹ Dies gründet m. E. auf die ehrliche Annahme, dass man für einen anderen Menschen nichts wollen kann, man wird hingegen helfen können es in ihnen zu wecken und zu entdecken. Entwicklungsaufgaben stellen sich nicht automatisch ein, sie werden weder ggf. von allen angegangen, noch stellen sie eine eherne Abfolge dar.

Bildung kommt dann in Gang, wenn Lernen und Erfahrungen, Schullaufbahn und Lebensgeschichte sich nicht nur berührend kreuzen und dann weitgehend, ohne gegenseitig bedeutsam zu sein, ihre eigene Logik und Struktur beibehalten und folgen, sondern dann, wenn aus einem Zusammenprall von gesellschaftlich kulturellen Ansprüchen (vielleicht auch in Lernaufgaben) und individuellen Bedürfnissen ein Knotenpunkt (eine Verschmelzung) entsteht. Knotenpunkte geben, wenn sie verdichtet werden, den Blick und die Aussicht auf eine entstehende, bedeutungsvolle Entwicklungsaufgabe frei, die sie zur Aufgabe eigener individueller oder exemplarischer Entwicklung machen können. Knotenbildung und Verschmelzung entstehen nicht selbstbildend, sie sind das Ergebnis des „Suchens“ nach Vervollständigung, Vergewisserung oder Neuorientierung und somit die Quelle der Entdeckung von „Möglichkeiten und Fähigkeiten, ein Verhältnis zwischen objektiven-gesellschaftlichen Problemen und kulturell-individuell möglich gewordenen Entwicklungen und Sehnsüchten, die Jugendliche für sich als legitim begreifen, herzustellen“²². Die Suchbewegungen stellen sich durch kritische erfahrene Situationen ein, wenn jemand etwas verloren hat oder in bedrohlicher Weise etwas zu verlieren glaubt,

²⁰ Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 59

²¹ Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 59

²² Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 79

wenn jemand es nicht mehr aushält, seine lebensgeschichtliche Situation oder Perspektive und damit einhergehend Orientierung und Orientierungsmuster in Frage stellt oder in Frage gestellt werden (Defiziterfahrung). „Die kritische Situation geht der Analyse voran.“²³ Die „Analyse“ beinhaltet einen Prozess von sich überlagernden rationalen und emotionalen Anteilen berechtigter Hoffnungen und Ängsten. Sie regt zur Auseinandersetzung mit neuen Themen an und ist potenziell in der Lage aussichtsreiche Problemlösungsstrategien für neue Vorhaben und Projekte zu erzeugen. Es kommen nur solche Strategien zum Tragen, die von der Person als gangbaren Weg übernommen werden, mit dem sie sich identifizieren kann.²⁴

Aus der Konfrontation der Studierenden mit einem gängigen Katalog von lohnenswerten zu erwerbenden Kompetenzen in der Fachschulausbildung, die von den Studierenden sehr kontrovers diskutiert wurden, entstand die „Marktforschung in eigener Sache“, in der sie Erwartungen von Personalverantwortlichen an Fachschulabsolventen erhoben haben. Die Ergebnisse und Auswirkungen dieser Studie werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit betrachtet.

Entwicklungsaufgaben stellen somit Herausforderungen dar, sie sind risikobehaftet, weil sie aus der Bahn werfen und sie sind chancenreich, weil sie Möglichkeiten der Selbstverwirklichung und Emanzipation enthalten. Ob aus der immer tendenziell enthaltenden Gefährdung eine Chance wird, hängt von einer notwendigen pädagogischen Ermutigung zur Entwicklungsaufgabe ab, weil der Einzelne häufig nicht allein der Erzeugung und Bewältigung gewachsen ist.²⁵ Folgt man der Weiterentwicklung der Bildungsgangdidaktik durch Hagen Kordes, so bleibt die Selbstverantwortung und zunehmende Mitbestimmung für die Lern- und Bildungsaufgaben des Heranwachsenden nicht mehr ausgeblendet, sie erhalten Gewicht. Mehr noch, so zeigen die Erfahrungen in dieser Studiengruppe, dass dieser Weg scheinbar zwangsläufig eine Eigendynamik entwickelt, die gleichsam neue Entwicklungsaufgaben und lernprojektiertes Arbeiten herausfordert, wenn man diesen Prozess, wie in diesem Lehrgang häufig in anderen Lehreinheiten geschehen, nicht mit von den Studierenden nachzuvollziehendem Frontalunterricht kolportiert. Die Akzeptanz eines derartigen Lernangebotes und das hybride Lernverhalten der Studierenden in den verschiedenen Fächern ist vordergründig und an dieser Stelle nicht hinreichend zu erklären.

Schule kann daher nicht mehr allein ausgehend von beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen her gedacht und konzipiert werden, in der

²³ Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 43

²⁴ Vgl., Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S.79

²⁵ Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 60 f.

dann, im besten Fall, die subjektive Bearbeitung, der durch den Lehrer vermittelten Aufgaben, vorgenommen wird. Dies, so stellt sich heraus, führt zur massenhaften Ersatz- und Halbbildung, zur Trennung von Leben (und Lebensgestaltung) sowie von Lernen (und Lerngeschichte). Sowohl Leben als auch Lernen bedürfen des Austausches, des Interesses, der aktiven Teilnahme und Anteilnahme, der gegenseitigen Einflussnahme, Begleitung und Beratung, also einer Entwicklung, statt einer wie immer gearteten Be- oder Verschränkung oder Abwehr, in der sich Lernende und Lehrende vor einer Selbst- oder Fremdzerstörung schützen müssen oder opportunistisch interesse- und freiheitsleugnend verbiegen und anpassen. Es geht also darum, sich auf die Seite der Studierenden zu schlagen und nicht darum, sich verhindernd davor zu stellen (der ausschließliche Frontalunterricht steht dafür sinnbildlich), in dem die Lernenden den Lehrer gleichsam überwinden müssen. Wenn Schule partizipatorisch, mit den Studierenden solidarisch, die Relation zwischen lebensgeschichtlichen Interessen und objektiven Arbeitsangeboten zur Vervollständigung von Entwicklungsaufgaben ausloten hilft, kann sie vermutlich in die Reichweite kommen, die dann dynamische Lehr-Lernprozesse nicht nur ermöglicht, sondern gleichzeitig Rahmenbedingungen in Frage stellt und gestaltend verändern hilft. Der emanzipatorische Mut ist herauszufordern, selbst dann, wenn ein gewolltes Projekt schon zu Beginn zu scheitern droht, wie es in der Auseinandersetzung um das Exposé mit dem Projektpartner im Marketingprojekt risikoreich geschehen ist.

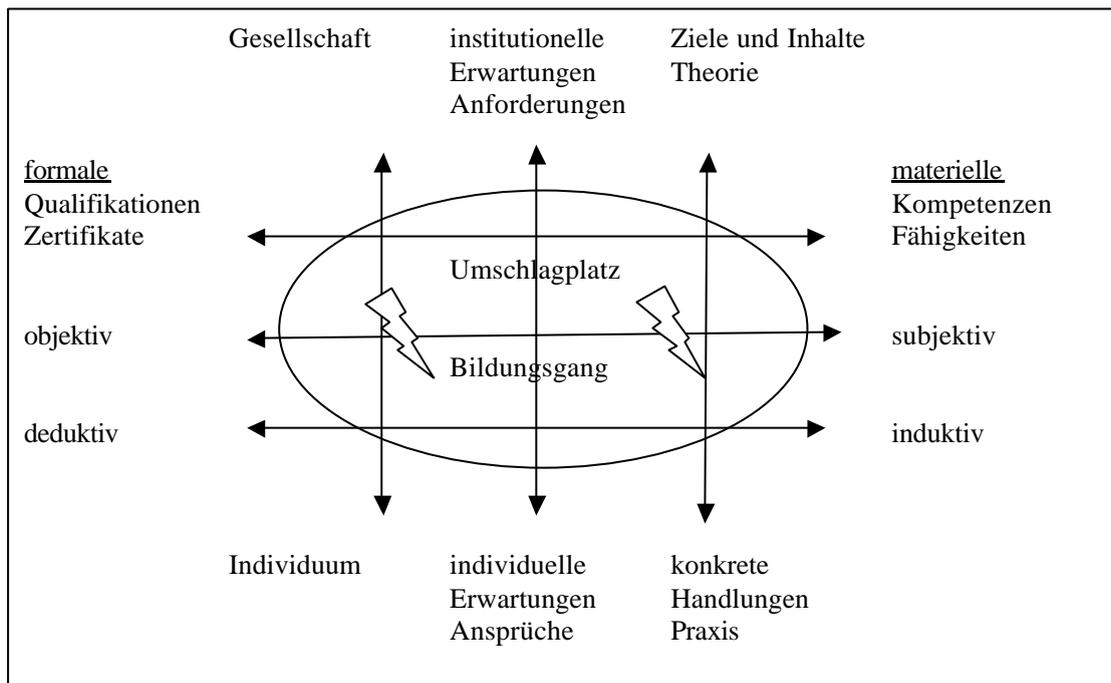
Eine herausfordernde, begleitende und prozessreflektierende Bildungsgangarbeit in individuellen, realen Bildungsgängen trifft im Umschlagplatz auf eine dreipolige Spannung, die in einer vertikal und horizontal angeordneten Darstellung die bisher aufgezeigten Spannungsbögen in ihren möglichen Verflechtungen aufzeigen kann.

Dabei geht es nicht um die vermittelnde Entspannung, sondern um die Nutzung der Energie, die durch das Aufeinanderprallen als ständig pulsierender Auslöser eines Bildungsgangsprozesses entsteht. Die dadurch in Gang gesetzte und in Gang zu haltende äußere Dynamik entwickelt den „Crossgang“, der seine lebendige Gegenwart durch die agierenden Akteure im Umschlagplatz des Bildungsgangs erfährt und die innere Dynamik der Entwicklungsaufgabe erzeugt.

„Bildung im exemplarischem Sinn, kommt dann erst in Gang, wenn kulturelle Gehalte nicht bloß Lernaufgaben und die lebensgeschichtlichen Identifikationen nicht bloß Träume (also nicht vervollständigte Entwicklungsaufgaben) bleiben – sondern die Jugendlichen ihre Erfahrungen und ihr Lernen zu *Kontenpunkten* verdichten und in *Kontenbildungen* zusammenziehen können.“²⁶

²⁶ Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 79

Spannungserzeugende Wechselwirkungen auf die äußere Dynamik des Crossgangs und die innerer Dynamik der Entwicklungsaufgabe.



Das Bemühen um die Thematisierung und Bewältigung einer „drängenden“ Entwicklungsaufgabe geht einer Kontenbildung in einer komplexen Genese voran, sie umfasst mindestens die folgenden Momente:²⁷

- „Die Generierung (Hervorbringung) eines Themas oder Problems durch kritische Situationen beziehungsweise durch kritische Erfahrungen
- Die Identifizierung mit einem neuen Thema oder mit einer aussichtsreichen Problemlösung

²⁷ Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 79

- Kontenbildungen sind daher kein ausschließlich intellektueller Vorgang, sondern bedürfen ebenso sehr zu ihrer Neuorientierung der emotionalen Aktivität.“

„Einem bildungsgangtheoretischen Curriculum ginge es ...um Versuche wirklicher und lebendiger Verhältnisbestimmung zwischen Ansprüchen der zunehmend selbstverantwortlichen Heranwachsenden und den ihnen aufgenötigten Anforderungen.“²⁸ Eine herausfordernde, begleitende und prozessreflektierende Bildungsgangarbeit in individuellen, realen Bildungsgängen trifft in ihrer aufgezeigten dreipoligen Spannung zweidimensional, zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen, subjektiven Erwartungen und Lernbedürfnissen der Studierenden, auf subjektive Arbeits- und Erwartungshaltungen von Lehrern, mit ihren rationalen und emotionalen, bewusst und unbewussten unvollständigen Anteilen ihrer leibeigenen Pädagogik. Es geht in diesem Spannungsverhältnis dann immer um das Aushandeln von Arbeits- und Lernbedingungen, um gegenseitige Zuweisungen, um Zumutungen, die zuweilen als Nötigung empfundenen werden.

Um dies bewerkstelligen zu können, wird man nicht eine Position des vorgesetzten Lehrers einnehmen können, sondern sich um eine persönlich bejahende Akzeptanz bemühen müssen, die im Stande ist, die Spannung soweit wie möglich transparent zu machen und auszuhalten. Dies ist notwendig, um den Studierenden die Übernahme von Verantwortung und die Gestaltung ihres eigenen Bildungsganges zu ermöglichen und sie mit hineinzieht anstatt sie in einer Ersatzbildung verharren zu lassen. Die übliche einpolige Positionierung des Lehrers als „Stadthalter“ der objektiven Anforderungen verändert sich im Umschlag des Bildungsgangs, er setzt sich in derartigen Kommunikations- und Arbeitsbündnissen unter Umständen Gefährdungen aus, die sein eigenes Lern- und Arbeitsschicksal mit dem der Studierenden verbindet.

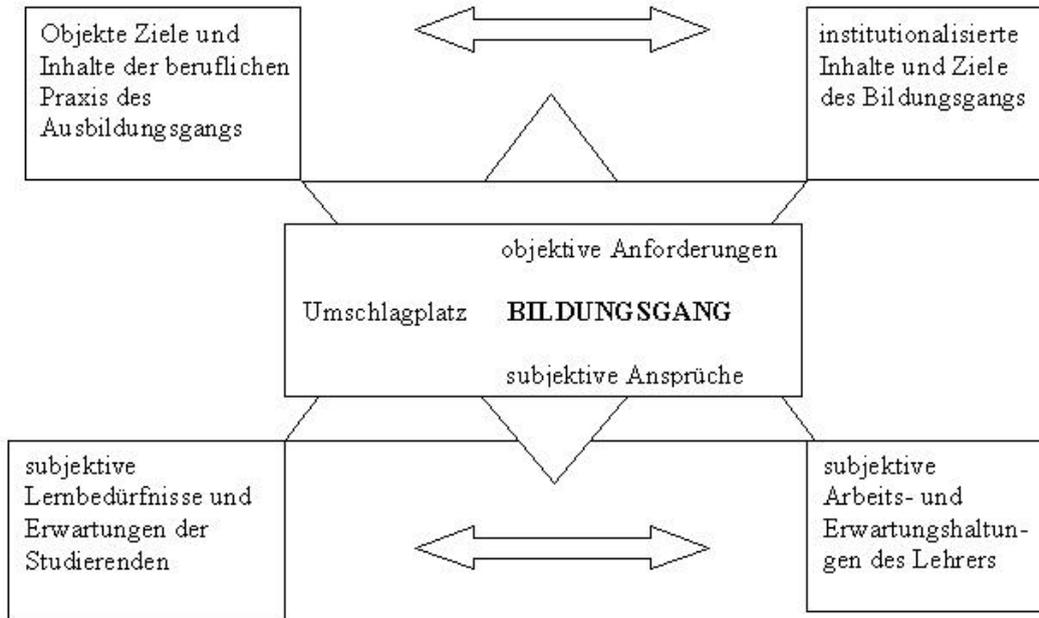
Entwicklungsaufgaben der Lernenden und der Lehrenden korrespondieren in einem dynamisch-strukturellen Bildungsgangkonzept, sie sind, ehrlicher Weise, in einem Kommunikations- und Arbeitsbündnis nicht voneinander zu trennen. Es geht in diesem hier darzustellenden kommunikativen Zusammenhang darum, die eigenen Verhaltensmuster und Verhaltensklischees, und die damit verbundenen Vorurteile, die blinden Flecke, im Umschlagplatz des Bildungsgangs besser wahrzunehmen und kennen zu lernen.²⁹

²⁸ Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 83

²⁹ Vgl. Luft, Joseph., Einführung in die Gruppendynamik, Stuttgart 1971, S 22

Das Joharie-Fenster ist ein Vier-Felder Schema, dem man im Zusammenhang mit der Bearbeitung „blinder Flecke“ immer wieder begegnet. Es zeigt die Bedeutung Feedback zu

Gesellschaftliche Erwartungen und Anforderungen aus Wirtschaft und institutionell verortetem Bildungsgang



Es soll aufgezeigt werden, dass Lern-, Entwicklungs- und Arbeitsschicksal der Studierenden und der Lehrer unmittelbar korrespondieren (können). Bildungsgangentwicklung kann demnach den Fokus erweitern und die spannungserzeugende und spannungsbearbeitende, gegenseitige Einflussnahme, das gegenseitige aufeinander Einwirkende nutzen und damit das Verändernde in die Dynamik der Bildungsgangarbeit und der korrespondierenden Entwicklungsaufgaben einbeziehen. (Dies folgt der Auffassung, dass wir als Lehrer nicht so tun könnten, weder vor den Studierenden noch hinter ihrem Rücken, als würden wir ihren Bildungsgang in die Hand nehmen.) Gelingende Bildungsgangarbeit geschieht nicht zwangsläufig und gelingt auch nicht immer, aber wenn es auch nur ansatz- oder zeitweise gelingt, dann, so meine Erfahrung, entstehen Arbeits- und Lernbündnisse die dazu beitragen, dass der Bildungsgang mehr ist als eine „Pflichtveranstaltung“ zum Erwerb eines Zertifikats. In diesem

geben und zu bekommen. Das Wort JOHARI steht für die beiden Autoren Joseph Luft & Harry Ingham.

Zusammenhang können auch die gemeinsam erarbeiteten und veröffentlichten Fallstudien zum Marketing gesehen werden.

Auch wenn Bildungsgangarbeit nicht an objektive, vorgedachte und vorgewusste Ziele und Inhalte, sondern tiefer an der Wahrnehmung und Bearbeitung kritischer Ereignisse und Situationen ansetzt, ist damit Bildungsgangarbeit nicht willkürlich oder beliebig. Lehrplanungen würden auch aus dieser Sicht einem forschenden Prozess der Konstruktion und Rekonstruktion unterliegen, die zur objektiven Seite hin durch Berichte und Veröffentlichung transparent zu machen sind. Sinn wäre es nicht die Spannung zwischen Lern-, Arbeitsinteressen und gesellschaftlichen Ansprüchen aufzuheben. Lehrplanungen und Realisation von Bildungsgangarbeit unterlägen einer vorläufigen, forschenden Entwicklung, die eine neue Spannung erzeugende Wirkung haben. Derartiges evaluatorisches Ansinnen hätte nicht primär die Funktion, von wem auch immer, die nicht mehr hinter dem Rücken der Studierenden und Lehrer verordneten Ziele und Inhalte zu überprüfen und gegebenenfalls die Ergebnisse zu sanktionieren, sondern die Funktion einer Selbstvergewisserung von Lernenden und Lehren, die sich um eine Komplettierung ihres gemeinsamen Lehrgangs bemühen (Selbstevaluation). „Genau damit beginnt ein Curriculum des Bildungsgangs: mit der zumindest zyklischen Vergewisserung von Schülern und Lehrern, in welcher Relation ihre lebensgeschichtlichen Interessen zu vervollständigen Arbeitsangeboten der Lehrorganisation stehen und inwieweit der Bezug auf sie kollektiv geteilt wird.“³⁰

Diese Ausführungen mögen utopisch erscheinen, doch sind schon heute im Berufskolleg (wenn auch anfänglich) Wege aufgezeigt, die es zu beschreiten, auszugestalten und zu nutzen gilt. Ein Beispiel dafür mögen die für alle formalen Bildungsgänge eingerichteten Bildungsgangkonferenzen sein.³¹

Aufgabe der Bildungsgangkonferenz ist es, die objektiven Vorgaben für den Unterricht auf konkrete (Aus-) Bildungssituationen mit ihren Rahmenbedingungen und Möglichkeiten konzeptionell umzusetzen:

- Konkretisierung der Ziele des Bildungsgangs in Bezug auf die Förderung umfassender Handlungsfähigkeit (Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz) – Zielvereinbarungen - ,
- Gegenseitige Information über die Beiträge der Fächer zur Erfüllung des

³⁰ Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 83

³¹ Hinzu kommen die erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten durch den Modellversuch „Selbstständige Schule“ in NRW.

- gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrages
- Abstimmung fachlichen Lernens,
 - Entwicklung fächerübergreifender Lernorganisationsformen

sowie in der Berufsschule

- Abstimmung der Schwerpunkte der Ausbildung in beiden Lernorten,
- Bestimmung der Möglichkeiten der Zusammenarbeit und
- Erstellung der didaktischen Jahresplanung (VV zu § 2 AP0-BK)³²

Mitglieder der Bildungsgangkonferenz sind Lehrkräfte, die im jeweiligen Bildungsgang unterrichten. Als beratende Mitglieder: zwei Vertreter der Schüler dieses Bildungsgangs, zwei Vertreter der Eltern minderjähriger Schüler und in Bildungsgängen der Berufsschule zwei Vertreter der Ausbildungsbetriebe.

Aufgrund einer zu entwickelnden didaktischen Grobstruktur des Bildungsgangs (ggf. nach Handlungsfeldern bzw. Lernfeldern mit lebens- und berufsbedeutsamen Handlungssituationen) haben dann die fachlichen Abstimmungen und Entscheidungen über bildungsgangbezogene fächerübergreifende Lernorganisationsformen zu erfolgen. Auch bildungsgangübergreifende Projekte unter Einbindung der Lernenden bei der Projektthemenwahl sind möglich. Die Detailarbeit erfolgt ggf. in Teilkonferenzen und Arbeitsgruppen. Über deren Arbeitsergebnisse wird im Plenum beraten und entschieden. Die sich aus diesen didaktischen Aufgaben ergebenden Anforderungen an die Unterrichtsorganisation und -gestaltung werden festgelegt. Soweit Fachkonferenzen eingerichtet sind, sind sie an die Entscheidungen der Bildungsgangkonferenz gebunden.

Eine Evaluation führt zur Verifikation des Bildungsgangskonzepts und ggf. zur Anpassung aufgrund gewonnener Erfahrungen.³³

Soweit die Konzeption

Nicht nur die Schwächen und die mangelhafte Umsetzung dieses Konzeptes in der Praxis sind zu bemängeln, sondern zu allererst beobachtend und forschend der Frage nachzugehen, wie dieses Konzept im Sinne der hier dargestellten Bildungsgangdidaktik Leben eingehaucht werden könnte, um die darin enthaltenen Chancen sichtbar werden zu lassen und um sie zu nutzen. Dies ist hier aber nicht weiter zu vertiefen, es wäre ein eigenständiges Forschungsprojekt. Angemerkt sei aber dennoch, dass die Bildungsgangkonferenz des hier zugrunde liegenden Fachschuljahrgangs über

³² Verwaltungsvorschriften zur Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Berufskollegs

³³ Die aufgeführten Verfahrensweisen sind sinngemäß in einer Arbeitsgruppe der Bezirksregierung Münster, an der ich beteiligt war, als mögliche Strukturierung ausgehandelt und formuliert worden.

die formale und organisatorische Bearbeitung dieses Lehrgangs nur zeit- und ansatzweise hinausgekommen ist. Dennoch so könnten die Lernprojekte zeigen, dass eine Arbeit an subjektiven Bildungsgängen, wenn auch nur partiell aber nicht nur auf die Fachschule beschränkt, möglich ist.

Auch wenn das Konzept der neueren Lernfelddidaktik für die Fachschule, auf deren Arbeitsfeld sich diese Arbeit stützt, curricular (noch) nicht etabliert ist, so soll doch hier anhand der neueren, in Anlehnung an die Bildungsgangdidaktik entwickelten Lernfelddidaktik, in die das Konzept der Entwicklungsaufgabe operational fast zu ersticken scheint und nur noch erahnt werden kann, kurz nachgegangen werden. Der unterschiedliche Ansatz zwischen der theoretischen (forschenden) Arbeit an push-strategischen, institutionellen Bildungsgängen und pull-strategischen, individuellen Bildungsgängen soll, wie in dieser Arbeit schon abgrenzend konstruiert, verdeutlicht werden. Das gleiche gilt für die geforderten evaluatorischen Maßnahmen.

Womit sich Bildungsgangkonferenzen in der Regel beschäftigen sind formale Aspekte der Lehrgangsgestaltung. Didaktische Jahresplanungen gliedern und planen den jeweiligen Lehrprozess, der auf der Grundlage von festgelegten Handlungsfeldern des Lehrplans durch Lernfelder konkretisiert und durch die Konstruktion von Lernsituationen umgesetzt werden soll.³⁴ Das Lernfeldkonzept gilt für alle neu geordneten Berufe der dualen Berufsausbildung. Auch im Lernfeldkonzept verharrt der Schüler weiterhin in der Position des Objektes der Bildung, obwohl das Bemühen der Öffnung zur Subjektseite hin zu erkennen ist. Wahrzunehmen ist aber, dass dieses Modell, das konzeptionell durch die Beteiligung der Lernenden an der Konstruktion von Lernsituationen in den Bildungsgangkonferenzen bewerkstelligt werden sollte, so nicht umgesetzt wird oder werden kann.

Das Lernfeldkonzept geht von Handlungsfeldern aus und konkretisiert die pädagogische Handlungsplanung in Lernsituationen. Der Einfluss des im Modellversuch der Kollegschule entwickelten Lernaufgabenkonzepts ist zu erkennen.

³⁴ Vgl., Bader, Reinhard, Schäfer, Bettina, Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. In berufsbildende Schule, Heft 7/8, 199, S. 229- 234

Handlungsfelder

Handlungsfelder sind zusammengehörige Aufgabenkomplexe mit beruflichen, lebens- und gesellschaftsbedeutenden Handlungs- und Problemsituationen, zu deren Bewältigung qualifiziert werden soll.

Lernfelder

Lernfelder sind die Zusammenfassung didaktisch begründete und durch die Schule aufbereitete Handlungsfelder, die sich an typischen Aufgabenstellungen orientieren und grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten einbeziehen. Sie sind gekennzeichnet durch Zielformulierungen und Inhaltsangaben. Ihre Aufgabe ist es, fachsystematische Anteile in den Erklärungs- und Handlungszusammenhang zu integrieren. Deshalb sind sie handlungs- und fachsystematisch strukturiert. Lernfelder sind durch den Bildungsgang ausgestaltbar. Die Inhalte sind nach Möglichkeit offen formuliert. Die dadurch gegebene Bandbreite unterstützt den Gestaltungsspielraum der Bildungsgangkonferenz. Lernfelder sind nicht als isoliert nebeneinander stehend zu sehen, sondern zu verknüpfen. Die Planung der zeitlichen Abfolge ist Aufgabe der Bildungsgangkonferenz.

Lernsituationen

Lernsituationen sind Teilaufgaben innerhalb eines Lernfeldes, im Sinne eines Curriculums mit zunehmendem Komplexitätsgrad didaktisch konstruiert. Didaktische Bezugspunkte sind Situationen, die für die Berufsausübung und die Bewältigung betrieblicher, gesellschaftlicher und privater Aufgaben bedeutsam sind. Lernsituationen werden von den betroffenen Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen der Bildungsgangkonferenz an der jeweiligen Schule konzipiert, wobei dem Schulprofil und den regionalen Besonderheiten angemessen Rechnung zu tragen ist. (Didaktische Jahresplanung)

Die Gliederung zeigt, dass die Inhalte vom formalen, über den materiellen bis hin zur objektiven Bildungsgangbeschreibung reicht, die auf den subjektiven Bildungsgang einwirken sollen.

Objektive institutionalisierte Bildungsgangarbeit fragt also danach was passieren soll oder sollte, damit die Lernenden an den geforderten gesellschaftlichen, berufsspezifischen und fachwissenschaftlichen Qualifikationsbeschreibungen ihre Kompetenzen in einem Prozess des Erwerbs institutionalisierter Bildungsgangänge aneignen können, um dort hinzukommen wo sie hinkommen sollen, um die an sie gestellten beruflichen Anforderungen zu erfüllen. Entsprechende Lernsituationen werden konstruiert und deren Ziele durch (im Vorhinein gesetzte) entsprechende Kriterien und Indikatoren mit evaluatorischen Maßnahmen überprüft. Die Ergebnisse der Evaluation sollen als

Grundlage zur Optimierung von pädagogischen Maßnahmen dienen, um die Ziele besser zu erreichen.

Subjektorientierte Bildungsgangarbeit fragt hingegen zu allererst danach, was wirklich passiert, forscht an realen Bildungsgängen, um Prozesse der Kompetenzaneignung zu verstehen. Sie versucht von der Subjektseite her die Such- und Pendelbewegungen bei der Konstruktion und Bearbeitung persönlicher Entwicklungsaufgaben der Studierenden, die in der Konfrontation von subjektiven Ansprüchen und Erwartungen mit den an sie herangetragenen Anforderungen entstehen, zu begleiten. Evaluation würde ebenso einen entgegengesetzten Weg nehmen, sie sucht nicht ergebnisorientiert, sondern sucht prozessorientiert nach Kriterien und Indikatoren tatsächlicher Bildungsanstrengungen, um Rückschlüsse und Selbstvergewisserung der Bildungsgangarbeit (des pädagogischen Handelns) auf tatsächlich realisierte Bildungsgänge zu bekommen. Stehen die (so hoffe ich vorläufig formulierten) Lernsituationen und deren Ziele im Spannungsfeld zu den Subjekten der Bildungsgangarbeit und deren erzeugende Wirkung von Entwicklungsaufgaben, so sollten die Ergebnisse subjektorientierter Bildungsgangarbeit konfrontierend in das Spannungsfeld zu den planerisch objektiven Bildungsgängen (angefangen bei den konstruierten Lernsituationen) gestellt werden. Die Chance, dass auf dieser Ebene, über diesen Weg neue individuelle Entwicklungsaufgaben aufbrechen, sich vielleicht aufdrängen und die Bearbeitung in Angriff genommen würde, ist zumindest aussichtsreich (dynamisch strukturelles Konzept). Allerdings, und dies ist das Selbstverständnis, würden die Such- und Probebewegungen nicht aufhören. Es geht um Annäherungen und auch um Entfernungen, um Brüche, Vorläufigkeit und um Sperrigkeit der Bildungsgangarbeit, nicht um ein glattes, aufpoliertes, starres Strukturkonzept einer Machbarkeit (Rezeptpädagogik), sondern um die Erfahrung, Erfassung und Bearbeitung einer sich immer wieder neu konstruierten und sich immer wieder neu auftuenden rauen Wirklichkeit.

Die formulierten Forderungen und Anforderungen an eine bildungsgangdidaktischen Arbeit können hier nur im Konjunktiv formuliert werden, weil in diesem und in vielen anderen Bildungsgängen des Berufskollegs eine gemeinsame didaktische Arbeit in Bildungsgangkonferenzen an strukturell dynamischen Konzepten (was nahe liegend wäre), geschweige denn an dynamisch strukturellen Konzepten der Bildungsgangpädagogik, gearbeitet wird. Dennoch bieten sich aus meiner pädagogischen Alltagssicht (insbesondere in den Weiterbildungsgängen der Fachschule) Chancen an, die Studierenden in die bildungsgangdidaktische Arbeit mit „hineinzuziehen“. Damit können Voraussetzungen geschaffen werden, die eine indirekte oder exemplarische, vornehmlich projektorientierte Bearbeitung von Problemen ermöglichen, die sie im doppelten Sinne bewegen.

Dieser hier aufgezeigte Weg ist nicht perfekt, er müsste sich im Sinne einer dynamischen Bildungsgangarbeit in die Bildungsgangkonferenzen übertragen lassen und intensiv genutzt werden (und auch genutzt werden dürfen). Obwohl die Schulpraktiker eine Transparenz und die damit verbundene Evaluation an ihrer eigenen Praxis scheuen, wie der Teufel das Weihwasser, könnte gerade eine bildungsgangtheoretisch verstandene Evaluation zur Transparenz und zur partizipatorischen, in einer größer werdenden selbstverantwortlichen Weise zur Bildungsgangarbeit, Bildungsgangentwicklung und zu einer Arbeit an einem mehrdimensionalen Curriculum beitragen.

„Ein mehrdimensionales Curriculum im doppelten Sinne ist also mit dem Bildungsgang gemeint. Erstens eines, indem vorab Geplantes durch neue Schwerpunktsetzungen verändert und neue Aufgaben umfassendere begleitende Planungen erfordern, zweitens eines, indem eine Entwicklungsaufgabe durch einen Lehrgang (direkt oder indirekt) beziehungsweise ein Lehrgang durch Projekte vervollständigt werden.“³⁵

Dies weist auf die scheinbar verloren gegangene Aktionsforschung³⁶ als Praxisforschung hin, die nicht nach Rezepten und Methoden sucht, die da glaubend machen könnten, dass man nur die richtigen Rezepturen verwenden müsse, um die zu erzielenden Bildungsergebnisse zu erreichen. Sich also einer Pädagogik verpflichtet fühlen würde, die vom Ansatz her den institutionellen Bildungsgang subjektorientiert betrachtet, um ihn von dort aus weiter zu entwickeln. Sinn einer vom Lernenden aus konzipierten Theorie der beruflichen Qualifizierung und fachlichen Identität ist es, die Studierenden möglichst dort abzuholen und zu begegnen wo sie sich in ihrem Bildungsgang befinden, um sie zu begleiten, zu unterstützen, damit sie dort ankommen wo sie hinwollen, um im Beruf erfolgreich handeln und sich bewähren zu können.

Ausgangspunkt ist daher nicht in erster Linie an Lehr- oder Bildungsgangtheorien der formalen oder institutionellen Bildungsgänge zu arbeiten, sondern zu allererst an materiellen, tatsächlich erlebbaren, spannungsvollen Lernereignissen und somit der Wahrnehmung und Bearbeitung von besonderen Erfahrungen, die sich durch die Arbeit an Entwicklungsaufgaben in der pädagogisch-didaktischen Praxis mit Studierenden der Fachschule einstellt. Erst ausgehend von dieser (auf den eigentlichen Zweck bezogene) pädagogischen Tätigkeit „lässt sich folgende dreifache Arbeit an methodischer, didaktischer und curricularer Arbeit unterscheiden:

³⁵ Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 84

³⁶ Altrichter, Herbert, Posch, Peter, Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 1998

im engsten Sinne eine Arbeit an methodischen Akten, etwa des misslingenden oder gelingenden Lehrstils und ihre Beziehungen mit den Lernprozessen der Lernenden;

in mittlerer Reichweite eine Arbeit an didaktischen Handlungen, etwa der Unterrichtspläne und Unterrichtsstrategien und ihrer Auswirkung auf die Leistung oder Kompetenzentwicklung der SchülerInnen;

im weiteren Sinne eine Arbeit an curricularen Handlungen, etwa der Auslegung und Auswertung von Lehrplänen und ihren Implikationen für die Lern- und Lebensgeschichten der Heranwachsenden.³⁷ Hagen Kordes verweist damit auf die Arbeit an der eigenen Praxis, die nicht unvermittelt und unmittelbar praktisch, sondern auch immer theoretisch erfolgt. Zwischen unseren materiellen Handlungen schieben sich auch Deutungen über die jeweilige Praxis. „Und mit diesen Deutungen orientieren, rechtfertigen und analysieren wir unser pädagogisches, didaktisches und methodisches Handeln.“³⁸

Das bedeutet aber auch, dass gerade Lehrer, die in Bildungsgängen der Fachschule arbeiten, ihre eigene berufsqualifizierende Entwicklung mit den Lern- und Arbeitsschicksalen der Studierenden verknüpfen sollten. Eine wie auch immer geartete Entwicklung der Schule und einer berufsqualifizierenden schulischen Weiterbildung ist ohne eine permanente Weiterbildung und Entwicklung der darin arbeitenden Lehrer nicht möglich.

Beseelt davon, dass ich, wie viele im Praxissystem der Schule, glaubte Schülerbildung nach Prinzipien der Machbarkeit gleichsam planen und herstellen zu können, muss ich, wenn ich distanziert rückblicke, mit Ernüchterung feststellen, dass Lernen durch Lehrer, nach dem Prinzip der Machbarkeit, trotz Erreichung vieler (vermeintlich lohnenswerter) Lernziele nur annähernd die Wirkung hat, die man sich gemeinhin davon verspricht. Lernen hat eine andere Dynamik, einen anderen Ort und eine andere Zeit.

Bildungsgangarbeit verdankt sich eines forschenden Lehrens, das sowohl die eigene Person als auch das jeweils Fremde und Befremdliche nicht ausschließt und zugleich das Praxishandeln zirkulär, forschend der Analyse und Deutung der zugrunde liegenden Auffassungen über das tatsächliche Handeln unterzieht.³⁹ Damit ist sowohl ein Aufruf zur Aktionsforschung als auch zur Praxisforschung verbunden. Aktionsforschung versteht sich dabei traditionell als in und für die Praxis aktivierendes, partizipatorisches Vorgehen, auf der Suche nach brauchbaren Praxislösungen, die praktische Umsetzbarkeit der Lösungen steht dabei im Vordergrund. Praxisforschung sucht hingegen aus einem

³⁷ Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 91

³⁸ Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 91

³⁹ Vgl. Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 93

Anschluss an die wissenschaftliche Diskussion und aus wissenschaftstauglichem Arbeiten heraus zu Erkenntnissen zu gelangen, die dem Anspruch und der Prüfung nach praktischer Tauglichkeit unterzogen werden. Dieser auf die „Theorie-Praxis-Theorie“ Wenigers beruhende pragmatische Funktionalismus ist vom zugrunde liegendem methodologischen Standpunkt bedeutsam. „Es geht um die Analyse der Auffassungen (Theorien, Deutungen) und tatsächlichen Handlungen.“⁴⁰ Durch die Reibungen, die durch das Hin- und Herpendeln zwischen Theorien unterschiedlichen Grades und unterschiedlicher Geltung und funktionalen Ansprüchen entsteht, können Erkenntnisse für praktische Zusammenhänge gewonnen werden.

1.2.3 Forschend Lehren lernen

Praxisforschung in der Bildungsgangarbeit

Umschlag zwischen objektivierender Wissenschaft und subjektiver Praxis, subjektive Präsentation und diskursive Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit in der forschenden Praxis der Bildungsgangarbeit

Wissenschaft und Praxis. Die Wissenschaft schöpft ihre Fragestellungen einerseits aus praktischen Anliegen in einer Gesellschaft, andererseits bringt sie selbst aus sich heraus jede Menge Fragen hervor. Zwischen Wissenschaft und Praxis besteht ein Spannungsverhältnis. Unterwirft sich die Wissenschaft einerseits zu sehr praktischen Interessen, besteht die Gefahr, dass sie nur wenig allgemeine und kaum grundlegende Erkenntnisse erzeugt. Der Praktiker ist in der Regel primär an der Lösung seines Problems interessiert. Warum die Problemlösung (nicht) funktioniert, interessiert ihn zumeist erst zweitrangig. Hebt die Wissenschaft sich andererseits zu sehr von der Praxis ab, läuft sie Gefahr, sich mit sich selbst zu beschäftigen („Elfenbeinturm der Wissenschaft“). Jeder Wissenschaftler und Forscher muss für sich die Balance finden zwischen der Freiheit, nach wissenschaftlichen Erkenntnissen zu forschen, und der Notwendigkeit praktischer Problemlösungen. Umgekehrt sollten auch die Praktiker eine wissenschaftliche Haltung einnehmen und nach einem Verständnis von Ursachen- und Wirkungszusammenhängen suchen (verstehen Lernen), bevor Maßnahmen getroffen werden. Nichts ist praktischer als eine praxisbezogene Theorie und eine theoriebezogene Praxis. „Wissenschaft ohne Praxis bleibt leicht leere Theorie, Praxis ohne Wissenschaft droht bei kurzsichtiger Praxis stehen zu bleiben.“⁴¹

⁴⁰ Vgl., Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 93

⁴¹ Moser, Heinz, Praxisforschung. Eine Einführung in die Praxisforschung, <http://www.schulnetz.ch>, 14.07.01, S. 8

Aktions- und Praxisforschung. Die subjektiven Bedeutungen, welche die Akteure in der Bildungsgangarbeit ihren Handlungen zuschreiben und die darin enthaltenen „Schnittstellen“ zur gesellschaftlichen Objektivität, sollten professionelle Bildungsgangarbeiter in ihren eigensinnigen Bezügen und Rückbezügen rekonstruieren können. Anders gesagt: um den Anspruch auf Veränderungen durch Handlungen praktisch umsetzen zu können, ist Bildungsgangarbeit auf eine feldausgerichtete und rekonstruierende Forschung verwiesen, denn nur mittels dieser ist ein verstehender Zugang zu den Betroffenen möglich. Darüber hinaus kann der oftmals praktizierten Selbstverständlichkeit entgegengewirkt werden, die Handlungen anderer Menschen nur im Bezug auf das eigene Selbstverständnis verstehen zu wollen und daher andere im eigenen Deutungshorizont verharrend miss zu verstehen.⁴² In diesem Rückbezug hat Aktions- und Praxisforschung eine Notwendigkeit, denn nur eine genaue Kenntnis des alltäglichen Handlungsortes ermöglicht Situationsanalysen, die in jedem Fall die Grundlage von Handlungskonzepten und situativen Interventionen sind und darüber Selbst- und Einzelschicksale beeinflussen. Dies gilt für die Arbeit in betrieblichen oder sozialpädagogischen Arbeitsfeldern genauso wie in der Weiterbildung und insbesondere in der Schule, in denen die kommunikativen und sozialen Strukturen besonders missverständlich erscheinen und mit festgefahrenen Vorurteilen verhaftet sind. „In vielen Fällen hängt von der Leistungsfähigkeit alltäglicher Praxisforschung lebensentscheidend Erfolg oder Scheitern von Bildungsprozessen ab.“⁴³

Ein so verorteter Prozess der Aktionsforschung und Praxisforschung konstituiert sich auf drei Ebenen: erstens der adäquaten Beschreibung des Alltags, als einer fundierten Dokumentation der Alltagspraxis, auch in ihren unscheinbaren Banalitäten; zweitens dem Aufzeigen darin stattfindender Kommunikation und Interaktion, sowie dem rekonstruierenden Begreifen derselben in ihren konstitutiven Elementen; drittens dem erklärenden Aufzeigen impliziter und expliziter kontextrelevanter Zusammenhänge. Dieser Dreischritt macht es möglich, dass problematische Situationen und Lebenslagen nicht nur beschreibend und (vorschnell) verständnisvoll bestätigt werden, sondern auch Ressourcen entdeckt werden können, die durch die Bildungsgangarbeit eine qualitative Veränderung von Lebenswelten ermöglicht.⁴⁴

Wenn also Aktionsforschung dem Praxissystem eher verpflichtet ist und sich, wenn auch nicht immer systematisch, an den Erkenntnissen aus dem

⁴² Vgl., Arnold, Thomas, Struktureigenschaften sozialer Arbeit und ihre Auswirkungen auf das Verhältnis von Theorie und Praxis in: neue praxis, H. 5, 1992, S. 468

⁴³ Prengel, Annedore, Perspektivität anerkennen. Zur Bedeutung von Praxisforschung, in: Friebertshäuser, Barbara, Prengel, Annedore, Hrsg., Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim u. München 1997, S. 601

⁴⁴ Vgl., Prengel, Annedore, Perspektivität anerkennen, Zur Bedeutung von Praxisforschung, in: Friebertshäuser, Barbara, Prengel, Annedore, Hrsg., Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim u. München 1997, S. 599 ff

Wissenschaftssystem ausgerichtet und sich dessen vergewissernd bedient, geht die Praxisforschung von einer entgegengesetzten Strategie aus.⁴⁵

Beide Ansätze arbeiten mit dem Mittel der Rekonstruktion, die der Verfahrensweise der qualitativen Forschung entspricht. Wenn im Praxissystem die Rekonstruktion eher spontan und unsystematisch verläuft, so ist in der Praxisforschung, die sich dem Wissenschaftssystem als auch dem Praxissystem verpflichtet fühlt, eine heuristische, diskursive Analyse und Interpretation von Ursachen und Wirkungszusammenhänge der aufeinander zu beziehenden Systeme zur Erkenntnisgewinnung gefordert. Prinzipiell kann in der Bildungsgangforschung Theorie- und Praxisarbeit nicht getrennt werden. Die künstliche Trennung verhindert sowohl die inspirierenden als auch die irritierenden, spannungsgeladenen Momente und die daraus resultierenden komplementären Chancen.⁴⁶ Über meine eingeschränkten Möglichkeiten, einer in der Schulpraxis angewandten reflektierenden und situativ rekonstruierenden Aktionsforschung hinaus, möchte ich aus einer zeitlich versetzten Position (im Sinne der Praxisforschung) nicht nur „in“ der Praxis, sondern auch „an“ der Praxis arbeiten und verstehen lernen. Daraus ergibt sich eine Dialektik zwischen den Rollenzuweisungen bzw. Sichtweisen zwischen „forschendem Praktiker“ und „praktizierendem Forscher“ und damit die aufgeworfene Frage nach der Dialektik oder Dualität des Objektiven und Subjektiven.

Objektivität und Subjektivität. Wenn von Wissenschaft die Rede ist, assoziiert man zumeist Objektivität der Ergebnisse, die angestrebt und erwartet werden.⁴⁷ Man geht von der Annahme aus, dass prinzipiell jeder Wissenschaftler unter Verwendung der gleichen Methoden das gleiche Ergebnis in einem Forschungsprozess erzielen kann. „Diese Annahme ist jedoch nicht selbst empirisch überprüfbar.“⁴⁸

Zum Verhältnis von Subjektivität und Objektivität in der Praxisforschung stellt Moser die Frage: „Bringt der Einsatz engagierter Subjektivität ein ‚Mehr‘ an Erkenntnisgewinn, oder wird dadurch im Gegenteil Resultaten Vorschub geleistet, die durch die Brille des Forschenden verzehrt wird?“⁴⁹ Der in der Praxisforschung gebräuchliche qualitative Forschungsansatz stellt nicht wie der Kritische Rationalismus (Popper) die Kritik an Theorien, noch wie der Kritische

⁴⁵ Zur Auseinandersetzung zwischen dem Ansatz und Anspruch von Aktionsforschung und Praxisforschung siehe: Moser, Heinz, Grundlagen der Praxisforschung, Freiburg 1995

⁴⁶ Vgl., Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 26

⁴⁷ Zur Subjektivität und Objektivität in der Praxisforschung:

Vgl. Moser, Heinz, Grundlagen der Praxisforschung, Freiburg, 1995, S. 113 ff.

⁴⁸ Scholl, Armin, Loosen, Wiebke, Seminar- Skript – Wissenschaftstheorie 1999, S. 5 (ursprünglich aus dem Kurs „Einführung in die Methoden der empirischen Kommunikationsforschung“, Institut für Kommunikationswissenschaft, Universität Münster, Wintersemester 1997/99

⁴⁹ Moser, Heinz, Grundlagen der Praxisforschung, Freiburg 1995, S. 113

Rationalismus (Adorno) die Gesellschaft in den Mittelpunkt der Überlegungen, sondern die Kategorie des Verstehens.

Im Kritischen Rationalismus wird eine logisch strikte Trennung zwischen Subjektivität und Objektivität vorgenommen, wobei Subjektivität nicht wissenschaftlich ist. Objektivität besteht in der intersubjektiven Überprüfbarkeit der methodischen Vorgehensweise. In der Kritischen Theorie bilden Subjektivität und Objektivität eine dialektische Einheit, man geht davon aus, dass eine Trennung weder logisch noch praktikabel möglich ist. Objektivität besteht in der kritischen Haltung gegenüber dem Forscher und dem Forschungsgegenstand.

Der qualitative Forschungsansatz begründet sich u.a. aus der Phänomenologie. Die radikale Trennung von Wissenschaftler und Forschungsobjekt (im objektivistischem Verständnis des Kritischen Rationalismus) wird hier abgelehnt. In der Phänomenologie, in deren Mittelpunkt die Sach- und Bedeutungszusammenhänge des in der Intentionalität Erfasstem steht, versucht man die Gesellschaft bzw. das Forschungsobjekt nicht von außen, sondern von innen zu betrachten bzw. sich in das Forschungsobjekt hinein zu versetzen. Methodisch wird dies mit der Heuristik umgesetzt, die mit Mitteln der Interpretation Sinnzusammenhänge in Lebensäußerungen zu verstehen sucht. Als weitere Säule des qualitativen Forschungsansatzes gilt in diesem Zusammenhang die Theorie des symbolischen Interaktionismus, der methodisch zum Verständnis von Symbolen,⁵⁰ insbesondere in Handlungsfeldern der Sozialpädagogik, Anwendung findet. In diesem Verständnis ist gesellschaftliche Wirklichkeit die mit den Forschungsobjekten ausgehandelte Deutung der erfahrenen und empfundenen Wirklichkeit. Vom Forscher wird die Bereitschaft und Fähigkeit erwartet, sich in das Forschungsobjekt (Texte, Personen), das hier primär als Forschungsobjekt verstanden wird, empathisch hineinzuversetzen. Der zugrunde liegende hermeneutische Verstehensprozess erfordert eine intensive empathische Kommunikation und Auseinandersetzung mit dem Forschungsobjekt und dessen Lebens- und Erfahrungswelt.

Übersicht methodologischer Grundpositionen der Sozialwissenschaft

<u>Methodologie</u>	<u>Erkenntnisziele</u>	<u>Vorgehensweise</u>
Demoskopie	Beschreibung	demoskopisch

⁵⁰ Symbol [griech.], Zeichen bzw. Sinnbild, das stellvertretend für etwas nicht Wahrnehmbares steht. So wird z.B. in der Religionsgeschichte eine profane Erscheinung durch das Zusammentreffen mit der Sphäre des Göttl. zu einem S. und erhält dadurch selbst einen religiösen Sinn und vermittelt die Gegenwart des Heiligen.- I.e.S. ist S. jedes Schrift- oder Bildzeichen mit verabredeter oder unmittelbar einsichtiger Bedeutung, das zur verkürzten oder bildhaften Kennzeichnung und Darstellung eines Begriffs, Objekts, Sachverhalts u.a. verwendet wird. (Meyers Lexikon)

Kritischer Rationalismus	Erklärung	empirisch-analytisch
Kritische Theorie	Kritik	normativ-analytisch
Phänomenologie	Verstehen	hermeneutisch

Mit der qualitativen Forschung greift man Überlegungen der traditionellen Hermeneutik auf. Diese bedient sich eines Forschungsansatzes, mit dem man Phänomenen des menschlichen Erlebens möglichst ganzheitlich und von innen heraus („E’subjektiv“) erfahren und verstehen möchte. Man bedient sich dabei offener, nicht standardisierter Erhebungsverfahren und interpretativer Auswertungsmethoden. Ziel ist es, theoretische Konstrukte über diese Phänomene zu entwickeln, nicht aber den Anspruch auf allgemein gültige Aussagen zu erheben. Folgt man Mayring sind fünf wichtige Grundsätze der qualitativen Forschung charakteristisch: „die Forderung stärkerer Subjektbezogenheit der Forschung, die Betonung der Deskription und der Interpretation der Forschungssubjekte, die Forderung, die Subjekte auch in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung, statt im Labor zu untersuchen und schließlich die Auffassung von der Generalisierbarkeit der Ergebnisse als Verallgemeinerungsprozess.“⁵¹ Dieser erkenntniserweiternde Verstehensprozess soll innerhalb der methodischen Anwendung einer hermeneutischen Spirale durch ein diskursives Verständnis der Relationen zwischen Allgemeinem und Besonderem und zwischen dem Ganzen und dessen konstitutionellen Teilen bewerkstelligt werden. Dieser global formulierte Zusammenhang soll näher erläutert werden.

Erklärung und Verstehen. Hermeneutik ist die Wissenschaft vom Verstehen. Verstehen als eine Erkenntnisform, die sich im Gegensatz zur Erklärung von kausalen Gründen und Ursachen auf die Erfassung von Sinn und Bedeutung bezieht.⁵² Sinn verstehen richtet sich auf Inhalte des theoretischen und praktischen Handelns und Verhaltens. Die Erfassung der Lebenswirklichkeit unterliegt der Auslegung und Interpretation, sie wird über das Erleben, das Handeln und Verhalten und das jeweilige Verstehen (im Sinne von Vorverständnis) vermittelt. Der Interpretationsvorgang ist ein zirkulärer Prozess, der von einem (auf konkreten Kontext- und Strukturwissen basierendem) Vorverständnis ausgeht. Kontextwissen ist ein Vorwissen über die konkrete Situation, Strukturwissen hingegen liefert Kenntnisse darüber, wie der konkrete Kontext in einem größeren Zusammenhang eingeordnet werden kann. Das so geartete Vorwissen bleibt trotz Bemühens um Vollständigkeit unvollständig und ungenau. Der Erkenntnisprozess zu einem „höheren Verständnis“ hängt ab von

⁵¹ Mayring, Philip, Einführung in die qualitative Sozialforschung, München 1990, S. 9

⁵² Vgl., Mayerhofer, Ludwig, – Internet - Lexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung, Hermeneutik, last update, 30. Dez. 1999

dem reflektierenden und kritischen Umgang mit dem jeweiligen Vorverständnis. Der zirkuläre Interpretations- und Arbeitsprozess soll spiralförmig zu neuen Erkenntnissen eines ganzheitlichen Verstehens von miteinander in Beziehung stehenden Lebensäußerungen führen.⁵³ Der Sinn soll dabei nicht in das zu Verstehende hineingetragen, sondern aus dem zu Verstehenden herausgeholt werden. Dabei ist man bestrebt eine objektive(re) Sicht auf allgemein gültige Zusammenhänge zu bekommen. Eine absolute Sicht bzw. ein absolutes Verständnis ist hingegen nicht möglich.

Die Reflexion des „Eigenen“ ist für diesen Verstehensprozess unabdingbar. Interpretierendes Forschen, das auf Andere und Anderes eingeht, hat stets über sein eigenes Verständnis von „Vorwissen“ und Vorurteilen Rechenschaft abzulegen. In dieser kritischen Selbstreflexion hat der Forscher zu akzeptieren, (ob er will oder nicht), dass er zwangsläufig nur mit Vorurteilen an Neues herangehen kann. Gleichzeitig bedarf es der Akzeptanz der eigenen Zugehörigkeit zum „Untersuchungsgegenstand“, damit es zu einem empathischen Zu-wenden und zu einer Verschmelzung mit dem Denken und Leben der Akteure im Bildungsgang kommen kann. Damit ist die Überwindung der hermeneutischen Differenz als Grundproblem aller reflektierenden Kommunikation und Interpretation gemeint. „Das was verstanden bzw. gedeutet werden soll, ist zunächst fremd, anständig, distanziert und muss erst im Verstehens- bzw. Deutungsakt angeeignet werden.“⁵⁴ Vorurteile und Einflüsse (Eigen- und Fremddanteile) im Handlungs-, Verstehens-, und Deutungsprozess müssen wahrgenommen, akzeptiert, reflektiert, adaptiert und revidiert werden.

Bei den Zirkelbewegungen der hermeneutischen Spirale sind die Einzelelemente nur diskursiv aus dem Gesamtzusammenhang verständlich. Das Ganze des Zusammenhangs wird nur verständlich, wenn wir die Teile verstehen. Dabei stellt sich das Ganze nicht als homogenes System dar, aus dem mit innerer Logik folgend ein Verständnis zu rekonstruieren wäre. Vielmehr handelt es sich um eine widersprüchliche Totalität, die sich aus Teilen zusammensetzt, dabei ist das Ganze größer als die Summe der Teile (dieses Paradox lehrt uns u.a. die Gestalttherapie). Das Zusammenspiel und auch die Widersprüche, die Bildung von Einheiten und die jeweiligen Veränderungen der Teile sind das Feld der Analyse und Deutungen. Die Brüche und Widersprüche bilden die Antriebskraft der Veränderung und des ständigen Wandels. Erkenntnisse und Anfang können dabei niemals stillstehen, sie unterliegen der permanenten Veränderung und können dennoch zu einem Blick oder Verständnis auf ein in Fluss, in Bewegung befindliches Bild der Wirklichkeit beitragen. Von diesem Grundverständnis des vorläufigen Verstehens (aufmerksames Nichtverstehen) und des forschenden,

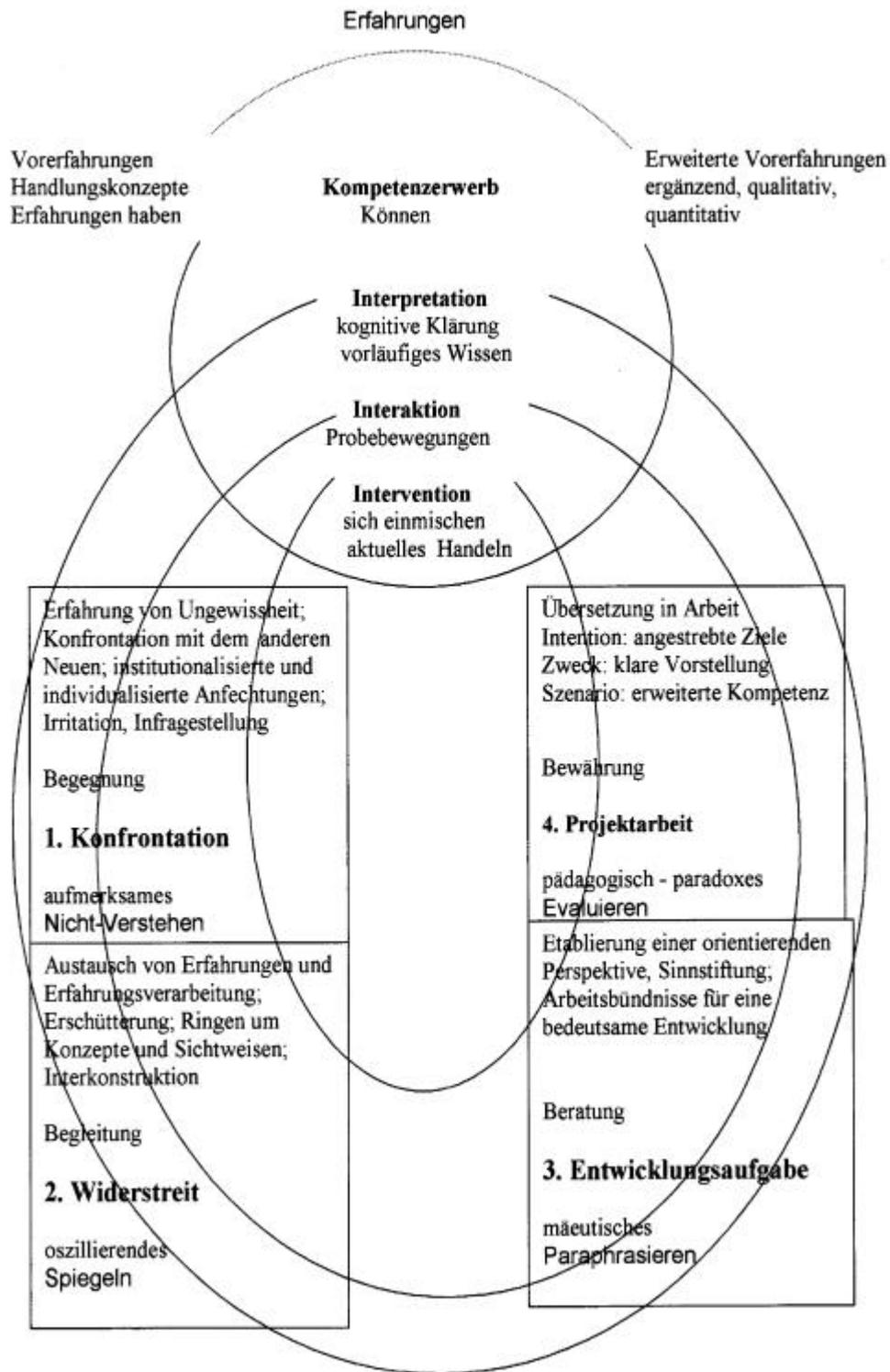
⁵³ Vgl., Stangel, Werner, Arbeitsblätter Erziehungswissenschaft, Hermeneutik, Linz 2002, S. 1-3

⁵⁴ Stangel, Werner, Arbeitsblätter Erziehungswissenschaften, hermeneutischer Zirkel, Linz 2001, S. 5

deutenden Erfassens von Wirklichkeit der Lebensäußerungen von lebendigen Menschen in realen Situationen geht die vom Bildungsgangforscher Hagen Kordes entwickelte Bildungsgangtheorie und von ihm gelebte Bildungsgangdidaktik aus.

Im Folgenden ist der Zusammenhang von Bildungsgangdidaktik und Bildungsgangforschung als spiralförmiger, im oben beschriebenen Sinn, dargestellt.⁵⁵ Die Darstellung lenkt darüber hinaus den Blick auf den Zusammenhang von Bildungsgangforschung und Bildungsgangdidaktik des nächsten Abschnittes.

⁵⁵ Vgl., Kordes, Hagen, Interkulturation und Exklusion, Manuskript, Münster, o. J., Teil II/9, S. 104, die Struktur und der systematische Zusammenhang wurden im Wesentlichen übernommen und auf die Thematik dieser Arbeit übertragen



Bildungsgangforschung und Bildungsgangdidaktik.

Wenn hier von gelebter Bildungsdidaktik die Rede ist, dann nicht unabsichtlich. Gelebte Didaktik versteht sich im Gegensatz zur angewandten Didaktik nicht als Methodik im Sinne von Rezepturen und Werkzeugen, sondern ist erst immer durch die vermittelnde authentische Person erfahrbar.

Dieser auch immer zwischen den Lebensäußerungen (der eigenen und der Fremden) zu verstehende interpretative Dialog wirft zugleich den Blick auf den forschenden Dialog mit der Bildungsgangtheorie. Bildungsgangforschung kann ihre theoretische und praktische Tätigkeit nicht voneinander trennen.⁵⁶ Während sich die didaktische – pädagogische Tätigkeit auf der Spirale des Begegnens, Begleitens, Beratens und Bewährens bewegt, findet dieses System Anschluss an die forschende Tätigkeit des Wahrnehmens, Verstehens, Deutens und Bewertens und umgekehrt. Die ineinander verschobenen Ebenen haben ihre Schnittstelle in den Lebensäußerungen (Interaktion und oder Intervention), durch die sie sich gegenseitig irritieren und inspirieren lassen, um die manifestierten Informationen oder Wahrnehmungen prüfend, prozessual nutzen zu können. Der Praxis-Theorie-Transfer und der Theorie-Praxis-Transfer ist aber nicht ohne einen Transformationsprozess durchgängig. Die Widerstände lassen sich am Grad der tatsächlichen oder vermeintlichen Sperrigkeit und Widersprüchlichkeit von theoretischen Erkenntnissen und der Praktikabilität messen.⁵⁷ Alles was praktikabel ist oder erscheint muss nicht zwangsläufig erkenntnistheoretisch der Wahrheit entsprechen, dies gilt auch in umgekehrter Weise. Dennoch sind beide Systeme dialogisch aufeinander verwiesen.⁵⁸ In diesem Zusammenhang stellt sich erneut exemplarisch als auch subjektiv die Frage nach meiner eigenen Orientierung und Positionierung in diesem Forschungsprojekt in einer Personalunion von „forschendem Lehrer“ und „lernendem Forscher“. Hagen Kordes gibt dazu folgenden Hinweis : „Die Tätigkeit beider Regelkreise verschmelzen nicht ineinander, sondern korrigieren, kritisieren und komplettieren sich, sie können in Arbeitsteilung (Kooperation, aber auch Konflikt) oder in Personalunion (Lehrer, praktizierender Forscher) vollzogen werden.“⁵⁹

Beide Systeme gehen von einem Kontext- und Strukturwissen basierendem Vorverständnis aus, um den zirkulären Prozess beginnen zu können. Der

⁵⁶ Vgl. Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 26

⁵⁷ Dies ist zum Beispiel dann der Fall wenn wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse aus Opportunitätsgründen, politisch verbrämten Machtinteressen oder auch aus ideologischen Gründen im Praxissystem nicht durchgesetzt werden oder durchgesetzt werden können. Ein Beispiel dafür sind die vielen Facetten der Bildungsreform, die zudem unter drastischen Kürzungen von Mittelzuflüssen leidet.

⁵⁸ Auf die möglichen Folgen der gegenseitigen oder auch einseitigen Ignoranz wurde schon hingewiesen.

⁵⁹ Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 27

Unterschied besteht darin, wie (selbst-)kritisch und reflektiert man in diesem Prozess mit dem Vorverständnis und den situativen Interpretationen umgeht. Nicht mit jeder Aktivität (besonders im Alltagsleben) wird ein gleich hoher Anspruch verbunden, obwohl dies aus der Sicht der Persönlichkeitsentwicklung erstrebenswert erscheint. Somit ist auch jede kritisch reflektierende und interpretierende handelnde Tätigkeit, die nicht explizit unter dem Primat des Adjektivs „forschend“ im Alltagsleben stattfindet, als Erkenntnistätigkeit aufzufassen. Diese Feststellung ist wichtig im Bezug auf das Lern- und Lehrverhältnis, das die Studierenden nicht ausgrenzt, sondern ausdrücklich in das dynamische Bildungsgangkonzept als Subjekt und nicht als zu beforschendes Objekt mit einbezieht.

Die Rolle der Bildungsgangforschung und des Bildungsgangforschers ist nicht dadurch gekennzeichnet, dass hier die schiere Vernunft versammelt ist, sondern durch das Bemühen, sich und andere in die Lage zu versetzen, mehr als nur eine Weltsicht wahrzunehmen und hilfreich dabei ist diese zu eröffnen und zu erschließen. Dies trägt dazu bei den Dialog zwischen Wissenschafts- und Alltagsrationalismus zu organisieren. Bildungsgangforschung hat somit auch immer einen vermittelnden Anspruch und Auftrag, der vornehmlich über die vermittelnde authentische Person in der konkreten Bildungsgangarbeit erfahrbar wird. Dies setzt eine Lebenshaltung des Bildungsgangarbeiters voraus, die nur im Zuge eines langwierigen Erfahrungsprozesses und reflektierender Lebensäußerungen im Hin- und Herpendeln zwischen beiden Systemen erreicht werden kann. Somit ist Bildungsgangarbeit mehr als eine theoretisch basierte, auf intellektuellem Wege anzueignende Arbeitsweise, sondern eine Lebensauffassung und Lebenshaltung, die im dynamischen Bildungsgang von Leben und Lernen zum Ausdruck kommt. Dies ist die eigentliche Herausforderung, eine Professionalisierungsaufgabe oder besser eine Aufgabe der Entwicklung, die u.a. in der pädagogischen Tätigkeit durch Kreativität und das Schaffen von Neuem in einem mühseligen Prozess erarbeitet und angeeignet werden muss. Professionalisierung ist im Sinne pädagogischer Bildungsgangarbeit aber damit keine solistische oder private Vorstellung. Als Entwicklungsaufgabe geht sie über die berufliche Professionalisierung hinaus, sie ist im Sinne der hier dargestellten Bildungsgangpädagogik die Aufforderung und das Angebot (das Mithineinziehen und Hineinziehenlassen), sich auf das „Abenteuer Bildungsgang“ als Bildungsgangarbeiter einzulassen.

Wissen und Handeln, Momente der Bildungsgangarbeit.

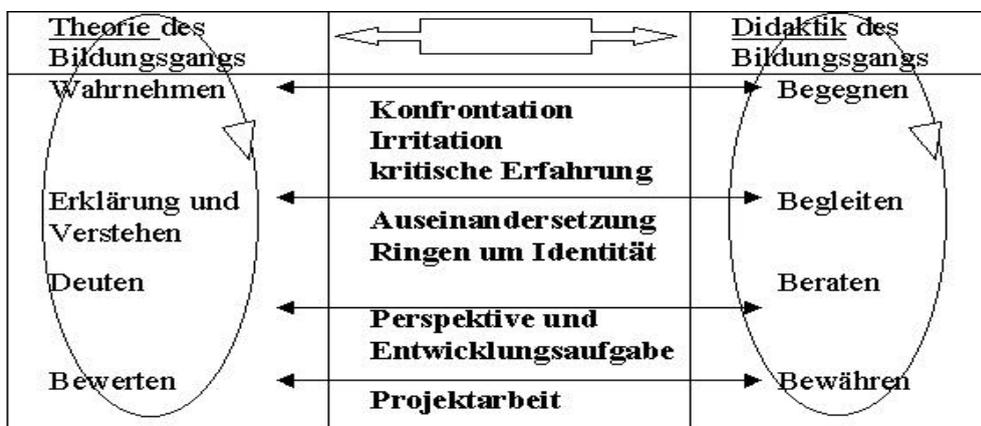
Ausgehend von den zunächst im vorherigem Abschnitt verkürzt dargestellten, verflochtenen Zusammenhangs der Regelkreise der Bildungsgangtheorie und ihrer Praxis⁶⁰ sollen Momente der Bildungsgangarbeit, die Verbindung von

⁶⁰ Vgl., Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S.26

theoretischer und praktischer Arbeit, in ihrer spiralförmigen, vernetzten Ausprägung weiter konkretisiert werden.⁶¹

Das Selbstverständnis, bzw. die Theorie und Praxis des Bildungsgangs und ihrer Arbeit sind nicht voneinander zu trennen, Begegnung, Begleitung und Beratung sind in ihrer Ursprünglichkeit subjektbezogen, d. h. an lebendige Situationen, an Kommunikation und Handeln in pädagogischen Handlungsfeldern gebunden. Bildungsgangforschung findet im Handlungsfeld statt, dennoch verschmelzen die Tätigkeiten nicht miteinander, sie sind in ihrer Selbstständigkeit aufeinander verwiesene unterschiedliche Tätigkeiten, sie ergänzen, korrigieren und kritisieren sich zu gleich. Nur in diesem aufeinander in Bezugsetzen kann das kritisierende und korrigierende Verhältnis immer wieder neu entstehen und erhalten bleiben.

Zusammenhang der beiden Regelkreise der Bildungsgangarbeit



Bei der Bildungsgangarbeit geht es in der lebendigen Begegnung mit Menschen und des partizipierenden Arbeitens nicht um die Bearbeitung von Fällen, Szenen oder gesellschaftlichen Problemlagen, sondern um Bildungsgänge, um Entwicklung, Entfaltung und Herausarbeitung. Während Fall-, Szenen- und Problemarbeit kritisch gewordene End-Zustände auf ihre Gründe und Ursachen zurückverfolgen, sich um die theoretische und praktische Rekonstruktion bemühen, stellt sich die Frage für die Bildungsgangarbeit im Hinblick auf die Berufsbildung anders. Sie fragt: *Wie entstehen Kompetenzen? Wie wird im*

⁶¹ Die hier anstehende erweiternde Konkretisierung basiert auf Ausführungen von Hagen Kordes zur Interkulturation und Exklusion interkultureller Bildungsgangarbeit und Bildungsgangforschung. Es gilt, daran anzuknüpfen, die grundlegenden Zusammenhänge für die berufliche Bildungsgangarbeit ggf. zu übertragen und zu nutzen. Die Ausführungen zur Interkulturation und Exklusion liegen z. Z. als Manuskript vor.
Kordes, Hagen, Interkulturation und Exklusion, Manuskript, Münster, o. J., Teil II, 7-10, S. 88 - 113

*Kontext bildungsgangdidaktischer Arbeit **Wissen und Handeln** über das, was die Beteiligten als problemhaltig wahrnehmen und bearbeiten, hergestellt.*

Kompetenzen liegen nicht einfach vor, wie in Katalogen aus denen man sich gleichsam bedienen könnte, es ist auch kein Baukasten oder Ersatzteillager (dies gilt auch für den in dieser Arbeit noch aufzuführenden Kompetenzkatalog als Zielkonstruktion der Kompetenz für die Fachschulausbildung). „Man“ kann nicht in ernsthafter Weise für andere, jenseits von autoritärem Machtgehabe, etwas wollen, geschweige denn lehren, man wird darum bemüht sein können, es gemeinsam in uns selbst zu entdecken.

Ebenso, wie Kompetenzen nicht einfach vorhanden sind, liegen sie dennoch als unverzichtbare Potenziale vor. Jeder, der am Bildungsprozess Beteiligten (auch und gerade in der Fachschule) bringt eine Menge von Erfahrungen, Perspektiven und bewährten und nicht bewährten Handlungsstrategien mit ein. Dieses Vorverständnis aus Wissen und Handeln, aus Theorie und beruflicher Praxis, gilt es wechselseitig (mit allen Beteiligten) in der Konfrontation mit dem anderen, Fremden und den durch das Curriculum symbolisierten Anforderungen des objektiven Bildungsgangs zu thematisieren, ggf. zu verschieben und oder zu vervollständigen. Die entstehenden Momente der Befremdung, die zwangsläufig entstehen, werden unterschiedlich, mit einem Anteil der Bedrohlichkeit erfahren und interkonstruiert. Es gilt diese spannungsgeladenen Erfahrungen aufzugreifen um sie bis zu einem bestimmten Grad bearbeitbar zu machen und bewerten zu können. Die berufliche Bildung kommt so eher in Gang, je mehr wir unsere momentanen Einstellungen und Vorerfahrungen durch die Konfrontation mit den anderen individuellen Vorverständnissen und institutionellen Anforderungen erweitern und in tragfähige Perspektiven als Entwicklungsaufgabe in wirkliche Arbeitsprojekte übersetzen. Die Arbeit an eigenen und fremden Bildungsgängen, an der Schöpfung, Vervollständigung und des Erwerbs von Kompetenzen, stellt sich in der zeitlich begrenzten Dauer der Fachschulausbildung als Passage der Bildungsgangarbeit ein; an dem alle mehr oder weniger, wenn auch in begrenzten Arbeitsbündnissen, durch Interaktion, Interpretation, Intervention und deren Verflechtungen zu beteiligen sind.

Nach der Skizzierung einer möglichen Genese der Bildungsgangarbeit in dem hier zu bearbeitenden Handlungsfeld der Fachschulausbildung, greife ich die beiden skizzierten Stränge der Theorie (Forschung) und Didaktik (Praxis) nochmals auf um sie in der folgenden Systematik abschließend in einen erweiterten Erklärungs- und Wirkungszusammenhang zu stellen.

Spirale der Bildungsgangarbeit¹

Momente der Bildungsgangarbeit		Interpretations- verfahren	Dokumentation <i>Codierung</i>	Viabilität	Validität
Erfahrung von Ungewissheit Begegnung Problem	Wahrnehmung, Befremdung Konfrontation mit dem anderen Neuen, Unerwarteten institutionalisiert individualisiert	aufmerksames Nicht-Verstehen	narrative Interspektion <i>symbolisieren</i>	Introspektive Viabilität	Sich (vor sich selbst) kompromittieren: eigene 'blinde Flecke'
Austausch von Erfahrung und Verarbeitung: Begleitung Widerstände	Konzepte und Sichtweisen Widerstreit , vermeintliche Gewissheit, Erschütterung Interkonstruktion	oszillierendes Spiegeln	antagonistische Interspektion <i>konzeptualisieren</i>	Interadaptive Viabilität	Spannung mit dem Fremden aushalten: egozentrisch Unbewusstes
Etablierung einer Perspektive: Beratung Lösungsansätze	Kommunikationsaufgabe und Arbeitsbündnisse, bedeutsame Entwicklungsaufgabe Sinnstiftung orientierende Perspektive	mäeutisches Paraphrasieren	perspektivischer Transfer <i>perspektivieren</i>	pädagogisch- perspektivische Viabilität	Selbstexploration alternativer Perspektiven: Selbstentwurf einer Entwicklungsaufgabe
Übersetzung in Arbeit: Bewähren Umsetzung	Kontrakt und gemeinsame Projektarbeit angestrebte Ziele: Intention klare Vorstellung: Zweck: erweiterte Kompetenz: Szenario	pädagogisch - paradoxes Evaluieren	regressive / progressive Analyse <i>theoretisieren</i>	pädagogisch- pragmatische Viabilität	I. kommunikative Validierung II. systematische Übung des pädagogisch- paradoxen Zweifels

¹ Vgl., Kordes, Hagen, Interkulturation und Exklusion, Manuskript, Münster, o. J., Teil III/13, S. 165
Struktur- und systematischer Zusammenhang wurden im Wesentlichen übernommen und auf die Thematik dieser Arbeit übertragen

2 Bildungsgangtheoretische Erkenntnisse und ihre Verdichtung zu bedeutsamen Projekten der Entwicklung Bildungsgangdidaktik in schulischen Lernprojekten und betrieblicher Personalentwicklung; Sicht- und Arbeitsweisen in Schul- und Arbeitswelt durch bedeutsames Lernen in Projekten

Es muss nicht besonders betont werden, dass man aus einer punktuellen Betrachtungsweise fälschlicherweise glauben könnte, dass in Lernprojekten nur gelernt und nicht gelebt oder gearbeitet würde, das gleiche gilt übertragen auf Arbeitsprojekte. Wie durch die Überschrift angedeutet, soll der gemeinsamen Perspektive in der Bildungsgangdidaktik und ihre mögliche Bedeutung für die Entwicklung bedeutsamen Lernens in Projekten in beiden Lebenswelten nachgegangen werden. Der Umschlag soll sich hier auf den Umstand beziehen, dass die Absolventen der Vollzeitform der Fachschule sich in der Passage zwischen Berufsausstieg, Neu-Orientierung und Wiedereinstieg befinden. Absolventen der Teilzeitform erleben im Hin- und Herpendeln zwischen Berufsausübung und Fachschulausbildung dies gleichzeitig.

2.1 Vorverständnis: Projekte der Entwicklung in unterschiedlichen Lebenswelten, die sich durch die lebendigen Akteure in diesen Projekten aufeinander beziehen

Geht man zunächst von der separierenden Sichtweise aus, dass es zwischen Lern-, Arbeits- und biografischen Lebensprojekten zu trennen gilt, dann entspricht dies der alltäglichen Zuordnung in verschiedene Bereiche (Schul- und Arbeitswelt und privater/gesellschaftlicher Lebenswelt). Diese grobe und verkürzte, abgrenzende Sichtweise suggeriert deren zeitliche und örtliche Teilung. Der gemeinsame Nenner in diesen Bereichen (und darum soll es gehen) ist das agierende und reagierende Subjekt. Das hier zu entwickelnde Verständnis von Projekt will diese Bereiche nicht einfach verschmelzen, sondern den Umschlag der komplementären und divergierenden Anteile herausstellen. Die lernende Entwicklung der lebendigen Akteure in ihren Bildungsgängen ist nicht isoliert voneinander zu betrachten. Sie würde der Anschauung des Subjekts in der Weiterbildung nicht gerecht. Lebenslanges Lernen (Weiter-Bildung) kann auch (wie schon angedeutet) durch das zeitlich versetzte oder auch synchrone Hin- und Herpendeln zwischen diesen Bereichen zum Ausdruck kommen. Die Verzahnung von Lernen und Arbeit erfolgt aber auch durch die mehr denn je notwendigen betrieblichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die besonders in den Anstrengungen betrieblicher Personalentwicklung zum Tragen kommt. Viele Fachschulabsolventen erhalten hierher die Anregung oder Unterstützung

an der Fachschulweiterbildung teilzunehmen. Qualifizierung durch mehr Identifikation (Corporate Identity) und Kompetenz (Verbindung von Fachkompetenz und Sozialkompetenz) heißt hier die Antwort auf die notwendiger werdende Flexibilität in einem sich immer schneller wandelnden risikoreichem Markt. Der Arbeitsmarkt steht dabei in unmittelbarer Abhängigkeit. Die Unterschiede in der Nutzung technischer Möglichkeiten sind heute weitgehend gering, die Produktionsverfahren sind weitgehend identisch und die Rationalisierungsmöglichkeiten vorläufig ausgeschöpft. Damit wird die Qualifikation, Kompetenz und Identifikation der Mitarbeiter zum entscheidenden Wettbewerbsfaktor. Nur dadurch sind die vergleichsweise hohen Löhne in Deutschland zu rechtfertigen. Die Unternehmen werden sich behaupten können, die über ein hohes Ausbildungs- und Weiterbildungsniveau ihrer Mitarbeiter verfügen. Die Fachschulen als Weiterbildungseinrichtungen im Berufskolleg sind für all diejenigen Unternehmen und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine Alternative zu betriebsinternen Maßnahmen oder ergänzenden Qualifizierungsmöglichkeiten, die im Gegensatz zu großen Unternehmen breit angelegte oder spezielle betriebsinterne Qualifizierungsmaßnahmen nicht anbieten wollen oder können. Die Grenzen zwischen Lern- und Arbeitswelt werden flüchtig. Die einen nutzen dies für ihre Forderung nach mehr schulischen und universitären Weiterbildungsmöglichkeiten und die anderen für ihre Forderung (mit Hinweis auf die bildenden Kräfte durch die Praxis), die betriebsexternen Qualifizierungsmöglichkeiten nicht überzubewerten und sie zu reduzieren. Entwicklungsaufgaben und deren bildende Kraft ist weder eine Domäne der einen noch der anderen Seite. Sie stehen übergreifend in der Verwiesenheit von subjektiven Bedürfnissen und objektiven Anforderungen, die sowohl intern als auch extern in den verschiedenen Bereichen entstehen und ihre Dynamik aus dem jeweilig empfundenen Spannungsverhältnis beziehen. Arbeitswelt und Lernwelt gehören zusammen, obwohl sie sich von den jeweils zugrunde liegenden Lebensäußerungen unterscheiden. Damit rückt die Binsenwahrheit zu Tage, dass Probleme, Orientierung, Aufgaben, Entscheidungen und Bedingungen zwischen Bedürfnissen und Anforderungen in den aufgeführten Bereichen immer komplexer und vernetzter werden. Aus der Sicht der beruflichen Aus- und Weiterbildung sei folgende These gewagt, je mehr wir die Komplexität des Subjekts in ihren Lebensäußerungen und Bezügen und Spannungen verstehen lernen, desto mehr Einsichten gewinnen wir in die Komplexität und deren Bezüge in der betrieblich ökonomischen Welt (und nicht nur in diese). Unternehmen können sich immer weniger, im Rückgriff auf ein technisches Verständnis, abgrenzend zu den Mitarbeitern, als ein eigenständig unabhängiges, der rationalen Logik folgendes System definieren. Dies lässt sich sowohl auf das Schul- als auch auf andere gesellschaftliche Systeme übertragen. Die gängige Erkenntnis im betrieblichen Bereich zielt darauf hin, dass vermehrt Wertschöpfung nur dadurch zu realisieren ist, dass man die Bedürfnisse der

Mitarbeiter „berücksichtigt“. Die Bildungsgangtheorie geht darüber hinaus. Bildungsgangtheoretisch bedeutet, dass an und mit den Entwicklungsbedürfnissen und Entwicklungsaufgaben der Mitarbeiter im Zusammenhang mit den Unternehmenszielen, vorzugsweise in Projekten, gearbeitet werden muss, in denen Lern- und Arbeitserfahrungen sich systematisch ergänzen und für eine Dynamik der Entwicklung, der von einander abhängigen subjektiven Entwicklung (auf die Mitarbeiter bezogen) und objektiven Entwicklung (auf das Unternehmen bezogen), sorgt. Projekte der Personalentwicklung und der schulischen Berufsbildung versuchen dies, wenn auch häufig opportunistisch, zu berücksichtigen.

„Im Projekt – soviel ist jetzt schon sicher – treffen sich Philosophie und Alltag, hochfliegende Visionen und handfeste Probleme.“⁶³

Im Alltag einer komplexen, hoch technisierten informationsüberfluteten Welt scheint nichts mehr als normale Routine, alles ist Projekt. Stadteilprojekte, Agendaprojekte, Schulprojekte, Unterrichtsprojekte, Urlaubsprojekte, Gartenprojekte, Forschungsprojekte, Fachschulprojekte, Marketingprojekte, Personalentwicklungsprojekte, Erziehungsprojekte usw., alles ist Projekt, alles wird strukturiert, rationalisiert, optimiert, maximiert und perfektioniert. Damit sind die modernistischen Trends zum inflationären Verständnis von Projektarbeit kurz angedeutet.

Wenn ich aber Projekte begreife als Anspruch mein Erleben zu verbessern, zu optimieren, immer aber auch nur vorläufig und nicht mit einem perfektionistischen, gradlinig rationalen Anspruch, sondern im Sinne von Zufriedenheit und angenehmer machen, dann nehme ich Distanz ein zu dem was ich vorhabe. „Ich werfe quasi ein Stück weit vor mich hin, um es in Augenschein zu nehmen. Pro-jekt. Projiziert liegt es vor mir und wartet darauf verwirklicht zu werden.“⁶⁴ Geht man nicht von einem technokratischen Projektverständnis aus, sondern von einer lebendigen, gestalterischen Perspektive als lohnenswerte, aussichtsreiche Aufgabe in einem Projekt, dann liegt es nahe, Lebensabschnitte und die darin enthaltenen Entwicklungsaufgaben aus dieser Perspektive nutzbringend zu entdecken, zu betrachten und zu bearbeiten. In einer Analogie zur Wirtschaft stellen Erträge den Einsatz und die Kosten der Zukunft dar, dann sind Vorhaben (Projekte) zugleich auch die Reflexion und Verarbeitung der erlebten Vergangenheit. Oder: „Besser machen als früher. Anders machen als bisher. Wiederholen wie es war. Aufheben und wieder vorauswerfen, um es wiederzufinden.“⁶⁵

⁶³ Mees, Jan, Projektmanagement in neuen Dimensionen, 2. Aufl., Wiesbaden 1995, S. 6

⁶⁴ Mees, Jan, Projektmanagement in neuen Dimensionen, 2. Aufl., Wiesbaden 1995, S. 6

⁶⁵ Mees, Jan, Projektmanagement in neuen Dimensionen, 2. Aufl., Wiesbaden 1995, S. 9

Das bildungsgangdidaktische Projektverständnis setzt systematischer vorher an. Hier geht man explizit von Mangelerfahrungen, die sich u.a. im Auseinanderklaffen von Anforderungen und Ansprüchen und den damit zusammenhängenden Orientierungsnöten zeigen können. Die problemhafte Situation ist die Triebfeder von Entwicklung. Sie geht von einem Prozess aus, der sich dann einstellen kann, wenn man sich bis an die damit zusammenhängenden über- und untergeordneten Entwicklungsaufgaben vervollständigend durchzuarbeiten versucht. Bildungsgangdidaktik „hilft mit, diesen Entscheidungsprozess in Projekten zu verdichten, in denen nicht Aufgaben zum Lernen, sondern Entwicklungsaufgaben zum wirklichen Problemlösen bearbeitet werden; sie ist bemüht, den Schülern bei der wachsenden Übernahme dieser Projekte und ihres Bildungsgangs (also Abfolge von Entwicklungsaufgaben und Projekten) behilflich zu sein.“⁶⁶

Von diesem Verständnis ausgehend lässt sich der Begriff Projekt aus dem lateinischen ableiten und bedeutet soviel wie „Plan, Entwurf oder Vorhaben“. Im Sinne praktischer Bedeutung ist ein Projekt nicht nur ein konzeptioneller Plan, es schließt die handelnde Ausführung in der Regel mit ein. Handeln in Projekten kann als Versuch verstanden werden auf die Lebenswelt einzuwirken und sie auszugestalten, um dadurch Wirkungen zu erzielen. Projekte lassen damit auch Rückschlüsse auf die „Sache“, als auch auf das „Vorgehen“, zu. Es geht hier nicht um einen handgreiflichen sachlichen Gegenstand, sondern es ist eine problemhaltige Situation gemeint, die bearbeitet und auf einen Lösungsweg gebracht werden soll. Es geht nicht allein um ein Erkennen und Erkunden, Projekte gehen darüber ein Stück handelnd hinaus. Methodische Phantasie, Übernahme von Verantwortung, Engagement und soziale Kompetenzen sind in der Projektarbeit untrennbar miteinander verbunden. In Entwicklungsprojekten werden komplexe Aufgaben aufgegriffen, die in den erfahrbaren Lebenssituationen der Projektarbeiter begründet liegen. In diesem Projektverständnis treffen individuelle Interessen und soziale, kulturelle, gesellschaftliche sowie ökonomische Ansprüche aufeinander. Damit besteht die Chance eigener lernender Entwicklung (Bildung) und das ernsthafte gestaltende Eingreifen in die Wirklichkeit der Lebensräume. Projekte können z.B. sowohl in schul-, betriebs- und sozialpädagogischen als auch in gesellschaftlich nicht organisierten Bereichen verortet werden. Sie sind in der Regel organisatorisch weitgehend voneinander unabhängig, faktisch jedoch nicht voneinander zu trennen.

⁶⁶ Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 33

2.2 Bildungsgangtheoretische Sichtweise: Stellenwert des Projektes in der Personalentwicklung

Projekte der Personalentwicklung als Dreh- und Angelpunkt der Unternehmensentwicklung, Werdegang statt Laufbahn

Bringt man Personalentwicklung in den Zusammenhang von Bildung (Personalbildung), dann ist damit auch der Kompetenzerwerb und die Identität der Mitarbeiter mit ihren Arbeitsaufgaben impliziert. Kompetenz wird hier als Beherrschung einer Aufgabe oder eines Aufgabengebietes verstanden, im Gegensatz zur Qualifikation, die vordergründig die Befähigung ausdrückt. Aus der Sicht verschiedener Managementlehren haben sich u.a. die wissenschaftlichen Arbeiten der Arbeitspsychologie zur Arbeitsmotivation um den Anstoß zur personenbezogenen Weiterbildung verdient gemacht. Personalentwicklung hat in einem allgemeinen Sinn die Aufgabe, die Fähigkeiten der Mitarbeiter so zu fördern, dass sie ihre gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben bewältigen können und ihre Qualifikationen den gestellten Anforderungen entsprechen. Hier stehen wiederum die vorgedachten, vorgeplanten Unternehmensziele im Vordergrund. Den Mitarbeitern muss man nach diesem Verständnis Hilfestellungen geben und Perspektiven aufzeigen, um den aus den Zielen generierten Aufgaben und deren zielgerichtete Bewältigung (mit dem Attribut selbstständig) zu entsprechen. Was geschieht, wenn man die überkommene Sicht- und Zugangsweise radikal auf den Kopf stellt, wie es die Bildungsgangtheorie nach Hagen Kordes nahe legt? Dann liegt die Erkenntnis nahe, dass Unternehmensentwicklung nicht von oben nach unten zu denken ist, sondern umgekehrt. Unternehmensführung hätte dann, mit einem anderen Selbstverständnis und unterstützend (dienend) durch schon bekannte und zum Teil etablierte Verfahren wie Moderation, Coaching, Zielvereinbarungen usw., dazu beizutragen, dass die Mitarbeiter mit „hineingezogen“ werden, um ihre subjektiven Entwicklungsaufgaben in Arbeitsprojekten gleichsam bearbeiten zu können.

Analog zur Bildungsgangdidaktik, in deren Mittelpunkt Projekte der eigenen Entwicklung stehen, wird der Lehrende seine Lehrerrolle neu finden müssen. „Nachdem wir einen Vertrag mit den Lernenden schließen und diesen beachten, müssen wir eher wie ein Gruppenführer oder Moderator, Mentor, Coach oder Trainer agieren.“⁶⁷ Die Vermittlung, Ermutigung Einladung und die aktualisierende Vergewisserung in der Begleitung und Beratung werden vornehmlich zu Hauptaktivitäten. Die Verfahren zur Übernahme dieses anderen Rollenverständnisses haben dabei keinen Selbstzweck zu erfüllen, sondern sind zu erlernende und anzuwendende Hilfsmittel zur Erfüllung der gemeinsamen Aufgaben der Kompetenzentwicklung auf allen Ebenen, zwischen Persönlichkeitskompetenz, Sozial- und Fachkompetenz. Die Rolle

⁶⁷ Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 112

und Funktion des Lehrenden als Lernender wird hier ausdrücklich mit einbezogen.⁶⁸

Die soziale und ökonomische Entwicklung des Unternehmens, so die Annahme, lässt sich durch die entgegengesetzte Sicht dynamisch in Gang setzen und in Gang halten. Die ökonomische Entwicklung wird über die Bearbeitung der subjektiven Entwicklungsaufgaben der Mitarbeiter gefördert und nicht umgekehrt.

Dies ist nicht so utopisch wie es zunächst scheinen mag. Auf der Suche nach einem Praxisbeispiel in dem Arbeitsprojekte und persönliche Entwicklung verbunden sind und dies dem Wahrnehmen der Unternehmensentwicklung entspricht, bin ich auf die Unternehmensphilosophie der CSC Ploenzke AG gestoßen, in der Personalentwicklung und Unternehmensentwicklung untrennbar und in der genannten Reihenfolge in Arbeitsprojekten miteinander verbunden sind. Die CSC Ploenzke AG ist das größte IT - Beratungsunternehmen im deutschsprachigen Raum.⁶⁹

Dieser Ansatz des Personalentwicklungskonzeptes soll in Anlehnung an die genannte Unternehmensphilosophie aus folgenden Gründen dargestellt werden, weil:

1. entsprechende Praxisbeispiele in dieser Dichte in der schulpädagogischen Literatur fehlen, die einen derartigen Ansatz möglicherweise für die Verzahnung von Schulpraxis und betrieblicher Praxis brauchbar erscheinen ließen;
2. diese Unternehmens- und Führungsphilosophie im Rahmen von universitären Veranstaltungen in Zusammenarbeit mit der Ploenzke AG den Studierenden als Perspektive einer möglichen beruflichen und persönlichen Entwicklung vorgestellt und diskutiert wird;⁷⁰
3. die Koppelung und Rückkoppelung von Erfahrungen und Modellen betrieblicher und schulischer Art in der Fachschule sehr groß und biografisch bedeutsam sind;

⁶⁸ Die angedeutete Methodenkompetenz ist Hilfsmittel, um in der Schulung als auch in der Führung von Mitarbeitern (Betriebspädagogik) nicht vordergründig die vorgegebenen Ziele zu bearbeiten, sondern Mittel, um zu den eigentlichen, vom Subjekt ausgehenden, spannungsgeladenen Entwicklungsaufgaben vorzudringen und sie zu bearbeiten. Die Methodik ist zweitrangig, erstrangig ist die nutzbringende Anwendung für eine grundlegende Arbeit an der eigenen Einstellung, dem Vorgedachten und Vorgewussten. Nur dadurch sind begleitende Hilfestellungen möglich, die nicht einer Machbarkeit durch Methodik oder einem Helfersyndrom verfallen.

Einige Verfahren habe ich als wichtige begleitende Instrumente bildungsgangrelevanter Projektarbeit im Anhang als mögliche Tools zusammenfassend dargestellt. (Anhang A1)

⁶⁹ Vgl., Fuchs, Jürgen, Querdenker statt Aufsteiger, ein innovatives Karrieremodell, Gablers Magazin, Wiesbaden, 8/ 1998, S. 38-41

⁷⁰ Vgl., uni-koblenz.de /~ist/Praxiskontakte/Archiv/SS2000/plonzke.html

4. die mögliche Bedeutung von Arbeitsprojekten und persönlicher Entwicklung in der Arbeitswelt exemplarisch, wenn auch modellhaft, dargestellt werden kann;
5. das idealtypische Personalentwicklungskonzept forschend fragend zu einer möglichen Vorstellung über die zu erforschende Projektarbeit in der Fachschule anregen kann;
6. diesem Konzept es nicht an bildungsgangtheoretischen Einsichten und Parallelen mangelt.

Das darzustellende Personalentwicklungskonzept lässt sich mit folgenden Schlaglichtern skizzieren:

- Die Mitarbeiter mit ihren Qualifikationen und ihrer ganzen Persönlichkeit sind die einzige Quelle der Wertschöpfung.
- Zur Personalentwicklung gehört der Mut zu einem innovationsfördernden Klima durch Gleichklang und Gleichrang von Fach- und Führungsaufgaben.
- Wertvoller werden, „Lebensunternehmer“, die statt Höhe, Fläche gewinnen.
- Werdegang heißt gehen und dabei werden.

Die Ploenzke AG arbeitet auf dem Gebiet der Kommunikation und Information. Sie bietet branchenübergreifend für Industrie, Handel, Banken, Versicherungen und für den öffentliche Sektor, sowie für private Dienstleister ihre Kompetenz zur aktiven Mitgestaltung, Beratung und Entwicklung kundenspezifischer Organisations- und Kommunikationsmodelle und dazu passende, unterstützende Softwarelösungen an. Aufgabenstellung sind z. B. ganzheitliche Vorgangsbearbeitung von Finanzplanung, umfassende Materialbewirtschaftungssysteme, komplexe Logistik- und Warenbewirtschaftungssysteme oder kundengruppenspezifische Vertriebsinformationssysteme, sowie dazu passende innovative Informatiklösungen. Die Informatiklösungen dienen der Unterstützung unternehmensweiter und ggf. unternehmensübergreifender Kommunikation und Informationsverarbeitung.

- Die Mitarbeiter mit ihren Qualifikationen und ihrer ganzen Persönlichkeit sind die einzige Quelle der Wertschöpfung.

Der Kern der Unternehmensentwicklung und Zukunftssicherung liegt nicht bei der Erforschung neuerer Technologie und der Entwicklung neuer Produkte (F&E). Nicht die technische Innovation, mit denen man auf den Markt drängen könnte, sondern die soziale Innovation ist der Kern der Entwicklung. Ein Klima und Umfeld, in dem Mitarbeiter ihre Fähigkeiten weiterentwickeln können, um auf die veränderten Bedingungen der Technik und auf die Anforderungen der Kunden schnell und kompetent reagieren zu können. Zur Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter werden alle Anstrengungen unternommen, um entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen. „Das was unsere Mitarbeiter vermögen, das ist unser Vermögen!“⁷¹ Die maßgeschneiderten Dienstleistungen (wertschöpfende Produkte) sind das Ergebnis der Arbeit, deren Quelle die Kompetenz der Mitarbeiter ist.

Das Human Resources Modell propagiert eben diese Integration von Personal und Arbeit bei allen unternehmerischen Entscheidungen.⁷² Das Modell geht von der Annahme aus, dass Menschen zu sinnvollen Zielen beitragen wollen, bei deren Formulierung sie mitgewirkt haben. Man geht davon aus, dass die meisten Mitarbeiter viel kreativere und verantwortungsvollere Aufgaben übernehmen könnten, als es die gegenwärtige Arbeit verlangt. Die Personalleitung hat die Aufgabe, verborgene Kompetenzen der Mitarbeiter aufzudecken. Sie soll eine Atmosphäre schaffen, in der die Mitarbeiter sich entfalten können. Dazu soll Mitbestimmung praktiziert und die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Selbstkontrolle entwickelt werden. Über die höhere Zufriedenheit der Mitarbeiter, die ihre Fähigkeiten steigern und besser nutzen können, erwartet man einen positiven Einfluss auf die Unternehmensentwicklung. Hagen Kordes spricht in diesem Zusammenhang von einer „Rundumnutzung der Arbeitskraft“, die in einigen Bereichen des Wirtschaftslebens beobachtet werden kann. Hieraus leitet er die Forderung nach einer „ganzheitlichen Tätigkeitsstruktur in der Schule“ ab, „statt nur minimale Segmente davon aufzugreifen und den Rest brachliegen und verkümmern zu lassen“.⁷³

Ein weiteres wichtiges Element der Personalentwicklung sind Spielräume. Solange man täglich mit dem „daily business“ zugedeckt wird, ist man früher

⁷¹ Vgl., Fuchs, Jürgen, Querdenker statt Aufsteiger, ein innovatives Karrieremodell, Gablers Magazin, Wiesbaden, 8/ 1998, S. 37

⁷² Vgl., Bröckermann, Reiner, Personalwirtschaft, Lehrbuch für das praxisorientierte Studium, 2. überarb. u erw. Aufl., Stuttgart 2001, S. 25

⁷³ Kordes, Hagen, Didaktik und Bildungsgang. Plädoyer für eine didaktische Vorgehensweise - die sich der 'wilden transversalen' Praxis tatsächlicher Lernprozesse aussetzt - und die Arbeit mit ihren Akteuren als einen Gesamtprozeß der Erfahrungssammlung und -verarbeitung begreift. (Texte zur Theorie u. Praxis von Bildungsgängen Bd. 1), Münster 1989, S. 119

oder später frustriert. Die Zeit rennt davon, die Arbeit wird nicht weniger, dafür nimmt die vorhandene Energie, Motivation und Freude an der Arbeit ab. Denn der Mensch ist keine Maschine, die ununterbrochen auf maximaler Drehzahl arbeiten kann. Spielräume stehen unserem Effizienzdenken zwar im Weg, doch es braucht sie. Regenerierungsphasen oder einfach auch gewisse Freiräume sind notwendig, um Ideen auszuprobieren, Erfahrungen auszutauschen und Kreativität zu fördern. Dazu gehört auch, dass Mitarbeiter Zeit bekommen, gerade weil es das kostbarste Gut ist. Dieses Modell ist absolut nicht neu. 3M, Ploenzke AG oder die Softwareschmiede SAP werden dazu immer wieder zitiert. Durch die Möglichkeit, einen gewissen Teil der Arbeitszeit einzusetzen um neue Ideen zu generieren und auszuprobieren, schafften sie sich einen wichtigen Teil ihrer Innovationskraft. Auch Tom de Marco zeigt auf, dass es wichtig ist, Spielräume jenseits von Burn-out, Stress und Effizienzwahn im Projektmanagement zu berücksichtigen. Weg vom purem Effizienzdenken hin zu einer nachhaltigen Entwicklung.⁷⁴

Lern- und Arbeitszeit haben dies gemein. Nachhaltige Entwicklung und „Gelassener Umgang mit der Zeit“ können ebenso für die Fachschularbeit gelten. „Jeder Lernende braucht seine Zeit, so müssen wir lernen, sowohl Zeit zu geben als auch zu ‚verlieren‘. Epochen freier individueller oder kollektiver Arbeit, ‚freie Wochen‘, in denen die Lernenden abgesprochene Produkte in eigener Regie und Zeiteinteilung herstellen, müssen sich abwechseln mit lehrgangmäßigen Unterrichtseinheiten.“⁷⁵

- Zur Personalentwicklung gehört der Mut zu einem innovationsfördernden Klima durch Gleichklang und Gleichrang von Fach- und Führungsaufgaben.

Führungskräfte verstehen sich als Dienstleister für Dienstleister. Deren vornehmliche Aufgabe ist es für ein Umfeld zu sorgen, in dem sich Mitarbeiter entwickeln und entfalten können. Fach- und Führungsaufgaben sind gleichrangig. Führungskräfte sind nicht solche Personen, die anderen Mitarbeitern vorgesetzt werden. Es wird der Gleichrang und der kommunikative Gleichklang „auf gleicher Augenhöhe“ von Fach- und Führungsaufgaben gesucht. Damit gibt es keine Untergebenen die da „unten“ sind und „geben“, sondern ein offenes Kommunikationsklima mit flexiblen Projektorganisationen und auf der persönlichen Basis beruhende und tragende fachliche Netzstrukturen. Statt Linie sind wechselnde Rollen von Führungsaufgaben und Fachaufgaben prinzipiell möglich und gewollt. Diese Strukturen sollen das Unternehmen und die Mitarbeiter lebendig halten. Führungsaufgaben sind

⁷⁴ DeMarco, Tom, Spielräume – Projektmanagement jenseits von Burn-out, Stress und Effizienzwahn, München Wien, 2001

⁷⁵ Kordes, Hagen, Didaktik und Bildungsgang, Münster 1989, S. 111 f

Beratung, Herausforderung und Anstiftung zur Kompetenzentwicklung und persönlichem Wachstum. Diese Aufgabe ist mit der eigenen Kompetenzentwicklung der Führungskraft verknüpft. Jenseits militärisch hierarchisch gegliederter Unternehmensstrukturen und formaler Macht erhalten diejenigen gestalterischen Einfluss, die gefragt sind. Gefragt sind Kolleginnen und Kollegen, deren Rat und Expertise man einholt, mit denen man Informationen austauscht, die man mit hineinzieht, anfordert und ihnen viel zutraut. Dies gilt für Fach- und Führungsaufgaben und in der Beziehung zum Kundenklientel, also für alle Mitarbeiter, die mit ihrer fachlichen und persönlichen Qualifikation und ihrer ganzen Persönlichkeit Dienst am externen und internen Kunden leisten. Die aufgeführten Grundsätze sind ebenfalls notwendig für die Schaffung und Gestaltung eines Lern- und Arbeitsklimas in der Fachschulausbildung, in deren Mittelpunkt die Kompetenzentwicklung der Absolventen steht. Sie werfen ein Licht auf ein Rollenverständnis in der beruflichen Bildung, die der Bildungsgangpädagogik nicht fremd, sondern zu Eigen ist.

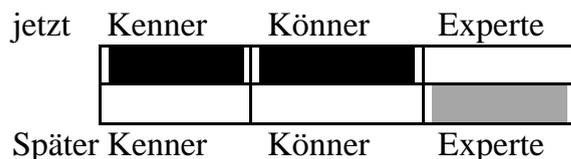
- Wertvoller werden „Lebensunternehmer“, die statt Höhe, Fläche gewinnen.

Karriere ist Persönlichkeit- und Kompetenzentwicklung. Es gibt weder Beförderungen auf einer fiktiven Leiter in eine Stelle, auf deren Stufen nicht vordringlich Kompetenz entwickelt, sondern verwaltet wird. Kompetenzentwicklung bedeutet nicht Aufstieg, sondern Erweiterung fachlicher, methodischer, sozialer und persönlicher Kompetenz. Es wird niemand befördert, aber alle werden gefördert, nicht zum Aufsteiger sondern zum Querdenker. Die Entwicklung wird durch zielgerichtete Folgen von Projekteinsätzen unter begleitender Beratung und Qualifizierungsmaßnahmen unterstützt. Die idealisierte Vorstellung dieses Personalentwicklungskonzeptes ist der Generalist mit Spezialwissen, der seine Kompetenz vom Kenner zum Köhner und zum Experten auf breiter Fläche entwickelt. Fläche statt Höhe gewinnen bedeutet, sich vom schmalspurigen Spezialisten zum professionellen Generalisten mit fundiertem, vielschichtigem Spezialwissen und großem Überblick zu entwickeln. Ein Auszug des Personalentwicklungsmodells⁷⁶ als Basis von möglichen, flexiblen Projekteinsätzen und Entwicklungsaufgaben soll folgendes Schaubild beispielhaft verdeutlichen.

⁷⁶ Vgl., Fuchs, Jürgen, Querdenker statt Aufsteiger, ein innovatives Karrieremodell, Gablers Magazin, Wiesbaden 8/ 1998, S. 38
Das Modell ist ursprünglich als „Speichenrad“ konzipiert.

Beispiele	Strategieberatung			Organisation u. Personalplanung			IT- Beratung Systemsoftware			Methodenberatung Datenmodelle Objektberatung		
Versicherungen	■	■		■						■		
			■								■	■
Banken							■	■	■			
				■	■							
Industrie	■									■		
		■										
Öffentlicher Sektor												
Private Dienstleister												

Legende :



Im Branchenschwerpunkt zeigt diese Abbildung, dass der Mitarbeiter den Grad des „Köners“ erreicht hat. Zukünftig soll er sich in diesem Bereich zum Experten entwickeln. Im Bereich Organisation und Personalplanung hat er im Branchenschwerpunkt Versicherungen Kenntnisse, die er mittelfristig auf den Branchenschwerpunkt Banken steigend übertragen soll bzw. will.

Mit diesem Modell, das hier verkürzt dargestellt ist, sind Grundzüge der Tätigkeitsfelder dokumentiert, die vom Mitarbeiter wahrgenommen werden können, andererseits wird verdeutlicht, welche Projektaufgaben zukünftig herausfordernd wahrgenommen werden sollen bzw. wahrgenommen werden wollen. Dies ist jeweils die Basis und in ihrer Fortschreibung das Ergebnis von Beratungs- und Fördergesprächen, die mittelfristig zur Entwicklungsplanung genutzt und angepasst wird.

Dabei trägt der Mitarbeiter die Verantwortung für den persönlichen Werdegang als „Lebensunternehmer“. Verantwortung kann jemand übernehmen, der Aufgaben und keine hierarchischen Vorschriften, die für die Bearbeitung der sonst gewöhnlich zugeteilten Aufgaben erteilt werden, übernimmt. Man geht davon aus, dass Mitarbeiter sich und ihre Persönlichkeit nicht durch den Arbeitsvertrag oder Lohnzuwendungen abkaufen lassen wollen, sondern aktiv,

kreativ und neugierig an herausfordernde Aufgaben gemeinsam mit ihren Kolleginnen und Kollegen arbeiten, den Prozess gestalten und die Ergebnisse vertreten und verantworten wollen. Herausfordernde fachliche Aufgaben sind von den persönlichen Entwicklungsaufgaben nicht zu trennen. Die Güte und Qualität der fachlichen Ergebnisse sind abhängig von der eingebrachten Kompetenz und damit von der persönlichlichten Entwicklung der Mitarbeiter.

- Werdegang heißt Gehen und dabei werden.

Schwerpunkt des Personalentwicklungskonzeptes ist über die Mehrqualifikation hinaus die Förderung der Initiative, Kreativität, die Lernfähigkeit und die Aufforderung zum Mut Neues zu wagen. Ständig neue herausfordernde Aufgaben und Tätigkeit im Team sind Antriebsfedern zu lebenslangem Lernen und „Wachsen“ der ganzen Persönlichkeit. Der Kompetenzzuwachs soll ohne die Beförderung zur Inkompetenz und den damit verbindenden Karriere – Knick ermöglicht werden. In jeder neuen Ausbildungsphase ist man wieder „Anfänger“, die neben der neu zu erwerbenden fachlichen Basis die Persönlichkeitsentwicklung fördert. Dieser Strategie liegt die Erkenntnis zugrunde, dass Menschen nur durch die Herausforderung von Änderung und Wandel lernbereit und lernfähig bleiben. Die Unternehmen können ihren Mitarbeitern keinen lebenslangen Arbeitsplatz zusichern. Nur durch die Wahrnehmung lebenslangen Lernens zur Kompetenzentwicklung ist eine berufliche Zukunftssicherung möglich. Damit einhergehend gewährleisten die Mitarbeiter die Zukunftssicherung des Unternehmens. Die Mitarbeiter mit ihren Qualifikationen und dem Willen zum Kompetenzerwerb sind die Quelle aller Entwicklung und Wertschöpfung.

Wenn man hier vordergründig meinen könnte, damit ein Konzept gefunden zu haben, das sich ohne Umstände leicht realisieren und in die Praxis umsetzen ließe, hat man weit gefehlt. Es geht um eine Orientierung, eine Vorstellung, die es zur Umsetzung in die Praxis nicht zum Nulltarif gibt. Man wird sich auf das risikoreiche Unterfangen von Engagement und Verweigerung, Niederlage und Erfolg, auf Missverständnisse und auf das eigene und fremde Beharren, auf neue und wieder andere hoffungsfrohe und enttäuschende Situationen einlassen müssen, d.h. auf transversale Strukturen der Bildungsgänge und der Bildungsgangarbeit.

2.3. Stellenwert der Projektarbeit in der Bildungsgangdidaktik
 Ermutigung an realen Problemen zu arbeiten, um sie in lebenswirklichen Projekten bedeutsam werden zu lassen

Zentraler Kern des hier zugrundeliegenden bildungsdidaktischen Ansatzes ist die Entwicklungsaufgabe in der Lern- und Lebensgeschichte der Lernenden, wie sie als dynamisch-strukturelles Konzept in dieser Bedeutung für die bildungsgangpädagogische Arbeit im Berufskolleg schon dargestellt wurde.⁷⁷

Es gilt mit dazu beizutragen, die Potenziale dieser eigenen realen Bildungsprozesse aufzudecken, in Gang zu setzen und zu halten. Sie muss zu allererst entdeckt und oder erzeugt werden. Erst wenn sie angenommen werden, können sie mit von außen gegebener Realität zwischen Entwicklung und Regression (Macht, Trennung und Entfremdung) ggf. bearbeitet und bedeutend für den jeweiligen Bildungsgang werden.

Der curricular verankerten Projektarbeit in der Fachschule kommt damit eine andere, eine bildungsgangdidaktische Funktion zu, die sich durch die zentrale Bedeutung der Entwicklungsaufgabe bestimmt. Das Verhältnis zur Entwicklungsaufgabe und der Stellenwert der Projektarbeit als chancenreiche Passage des Vorgehens der Bildungsgangdidaktik in der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben, lässt sich durch die folgenden fünf Schritte verdeutlichen und einordnen.⁷⁸

<p>1. Schritt Wir gehen von kritischen Erfahrungen und Situationen aus - ohne zu versuchen, diese zu glätten, zu überspielen oder zu verdrängen</p>	<p>Konfrontation <u>Begegnung</u> Erfahrung von Ungewissheit; Wahrnehmung von Befremdung Konfrontation mit dem anderen Neuen; institutionalisierte und individualisierte Anfechtungen; Irritation; Infragestellung</p>
<p>2. Schritt Wir setzen bei den ‚Konzepten‘ der Lernenden an - statt sie mit vorgefassten Unterrichtszielen und Unterrichtsinhalten ‚einzudecken‘</p>	<p>Widerstreit <u>Begleitung</u> Austausch von Erfahrungen und Erfahrungsverarbeitung; Erschütterung vermeintlicher Gewissheit; Ringen um Konzepte und Sichtweisen; Interkonstruktion</p>
<p>3. Schritt Wir suchen beides – kritische Erfahrungen und subjektive Konzepte – ‚durchzuarbeiten‘ bis zu ihnen zugrunde liegenden</p>	<p>Entwicklungsaufgabe <u>Beratung</u> Etablierung einer orientierenden Perspektive, Sinnstiftung; Arbeitsbündnisse für eine bedeutsame</p>

⁷⁷ Vgl. Gliederungspunkt 1.2.2 dieser Arbeit

⁷⁸ Vgl. Hagen, Kordes, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 95

Entwicklungsaufgaben - statt die Kreativität und die Motivation der Lernenden durch akademische Schul- und Hausaufgaben zu ‚ersticken‘	Entwicklung
4. Schritt Wir übersetzen die Entwicklungsaufgaben in reale Arbeitsprojekte, mit denen Probleme wirklich gelöst werden - statt Aufgaben nur zum ‚Lernen‘ zu geben	Projektarbeit <u>Bewährung</u> Kontrakt und gemeinsame Arbeit an Projekten zur Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben Szenario ist die Erweiterung von Kompetenzen und Problemlösungen
5. Schritt Wir suchen schließlich den Lernenden bei der wachsenden Übernahme ihrer Lerngeschichte in diesen Projekten und in ihrem Bildungsgang insgesamt behilflich zu sein - statt uns mit kurzatmigen Unterrichtskennntnissen und punktuellen Einzelfertigkeiten zu begnügen	Reflexion <u>Bewertung</u> Kritischer Rückblick und gemeinsame Bewertung. Übernahme der Verantwortung der materiellen und prozessualen Ergebnisse. Präsentation und Veröffentlichung Vorausblick, Projektion, kritische Übertragung

Die Struktur gibt keine strenge sequenzielle Abfolge von nachzuvollziehenden Lehrertätigkeiten wieder, sondern ist eher als „Navigationssystem“ zu verstehen, das im Hintergrund für den Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden im Bildungsprozess von Bedeutung sein kann. Es sei nochmals beschrieben, dass nicht das Erwartete, Glatte, die Regel darstellt, sondern man wird mit dem schrägen, unordentlichen, teilweise chaotischen Verlauf, mit dem Crossgang als Normalität und Regel rechnen müssen. Das ist mit den „Wildwasserströmen“ des Bildungsgangs gemeint, in denen man durch die Bearbeitung an Entwicklungsaufgaben in Projekten Chancen wahrnehmen kann, aber auch Gefährdungen ausgesetzt ist, die im Stande sind aus der Bahn zu werfen.

Damit widersetzen sich Bildungsprozesse institutionalisierter, hierarchisch geordneter Bildungsgangorganisationen ebenso, wie kontinuierlich evolutionäre, horizontale Strukturen in Schule und realer Arbeitswelt. Sie verlaufen weder gradlinig noch kontinuierlich, sondern schräg, chaotisch, in individuellen oder auch zuweilen in kollektiven Phasen. Damit entfällt die in den gängigen Didaktiken angenommene evolutionäre, progressive, fortschreitende Entwicklung, als auch die analogen curricularen Anordnungen, die ebenfalls einen systematischen, von einer Stufe zur anderen, fortschreitenden Entwicklungsprozess suggerieren. Bildungsprozesse haben ihre eigene Zeit, ihren eigenen Ort und ihre eigene Dynamik. Sie verlaufen quer und unsystematisch. Sie unterliegen progressiven als auch regressiven Tendenzen und nehmen in der Regel verdeckte chaotische Strukturen an, die sich, wenn sie

sich durch kritische Situationen an die Oberfläche spülen lassen, als laterale aktuelle Punkte wahrgenommen werden können (Crossgang).

Was bringt oder hält dann Bildungsprozesse in Gang? Sie entzündet sich an den in jedem Bildungsprozess und Bildungsgang widersprüchlichen Handlungsbereichen, die in entgegengesetzte Richtungen drängen.⁷⁹ Diese finden sowohl offen als auch verdeckt innerhalb individueller Lernprozesse oder in Interaktionen statt. Diese Tendenzen sind ausschlaggebend für transversale katalysatorische Situationen. „Sie manifestieren sich ... immer dann, wenn eine Transaktion zwischen Subjekten einen Moment erlangt hat, der zum Ausdruck einer Krise, eines Konflikts oder einer Störung führt. Dann entsteht eine katalysatorische Situation, welche die tieferliegenden Probleme der Institution Bildung an die Oberfläche des Routinealltags spült⁸⁰ ..., die als Herausforderung Entwicklung in Gang setzen kann. Der katalysatorische, transversale Prozess ereignet „sich nur dann, wenn die überkommenen, aber routinemäßig fortlaufenden institutionellen Verhältnisse einen kritischen historischen und /oder biografischen Punkt erreichen.“⁸¹ Dabei geht es in diesen kritischen Situationen nicht darum die widersprüchlichen, durch Bedeutungswandel und Bedeutungsbruch gekennzeichneten, gegensätzlich verlaufenden Handlungs- und Gestaltungsbereiche (also die Gegensätzlichkeit) einzuebneten und in integrative Übereinstimmung zu bringen, sondern es gilt die Schubkraft des Spannungsverhältnisses zu erhalten und in einem aktiven Auseinandersetzungs- und Bearbeitungsprozess zu nutzen, indem sich die Pole gegenseitig befruchten können.

Derartige Pole z.B., Erwartung und Enttäuschung, Theorie und Realität, Planung und Realisierung, Anstrengungen und Ergebnis, Investitionen und Gewinn, Anspruch und Verweigerung, Sicherheit und Verunsicherung, Selbstbewusstsein und empfundene Demütigung, Freiheitswille und Zwang, wollen und nicht dürfen, Emanzipation und Abhängigkeit, Glaube und Ernüchterung etc. und deren vielseitigen und vielschichtigen Nuancen und schillernden Facetten in den Zwischenräumen, die das Leben für uns zu verschiedenen Zeiten und in unterschiedlicher Intensität bereit hält.

Je besser es gelingt durch äußere Impulse, die stark genug sind, dass sie zur Bearbeitung herausfordern und die widerstrebenden Pole der Handlungsbereiche spannungsvoll aufeinander beziehen, sodass sie in einem voneinander profitierenden Verhältnis stehen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass es zu bedeutsamen biografischen Einschnitten und zu signifikantem Lernen kommt.⁸²

⁷⁹ Vgl., Hagen, Kordes, Didaktik und Bildungsgang, Münster 1998, S. 114

⁸⁰ Hagen, Kordes, Didaktik und Bildungsgang, Münster 1998, S. 113

⁸¹ Hagen, Kordes, Didaktik und Bildungsgang, Münster 1998, S. 113

⁸² Vgl., Hagen, Kordes, Didaktik und Bildungsgang, Münster 1998, S. 116 f

An dieser Stelle sei nochmals das schon vorgestellte Modell eines zweidimensionalen dreifachen Spannungsverhältnisses in Erinnerung gerufen.⁸³ Dabei gehen die Spannungen facettenreich von der Makroebene und der Mikroebene aus, die im Umschlagplatz des Bildungsganges auf der Mesoebene die innere Dynamik der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben, vornehmlich in Projekten, lebendig und bedeutsam für die Bildungsgangentwicklung werden lassen können.

Der Facettenreichtum bewegt sich z.B. zwischen Autonomie (individuell-biografisches Selbstbewusstsein) und Heteronomie (gesellschaftlich-historische Abhängigkeit), zwischen lebensgeschichtlicher Vorprägung und biografischem Zukunftsentwurf,⁸⁴ als auch zwischen Institutionalisierung und Individualisierung. Es sind immer zwei Seiten ein und der selben Sache, die sich einander bedingen und nicht ausgeblendet werden dürfen. In diesem pädagogischen Prozessen geht es zu allererst darum, diese spannungsgeladenen Pole zu beleben, nicht zwischen ihnen kräftezehrend zu vermitteln sondern energetisch zur Bearbeitung von authentischen Entwicklungsaufgaben, der lebendigen Akteure im Bildungsgang zu nutzen.

„Doch noch immer herrscht das Getrennte und Unvermittelte: das Subjekt ist vom Stoff abgetrennt. Der Stoff bleibt vorgegeben, das Subjekt kann nur nachträglich - methodisch über Motivierung oder Sinnverständigung - überzeugt, verführt oder verprellt werden. Das Vermittelnde zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Lernen und Stoff, das die Spannung zwischen ihnen nicht nur nicht aufhebt, sondern allererst wieder belebt, fehlt sowohl bei den frühen Bildungstheoretikern als auch bei den heutigen Schulpraktikern. Dieses Vermitteln aber ist - die Entwicklungsaufgabe.“⁸⁵

Bildungsaufgaben sind dadurch gekennzeichnet, dass Menschen aus den spannungsgeladenen Situationen sich handlungsbezogen mit etwas identifizieren oder für etwas engagieren, indem sie für Aufgaben Kräfte entwickeln, zur Bearbeitung einsetzen und dadurch eigenes Können erproben und eigene Bedeutung erfahren. Wenn sich das Subjekt in der Bearbeitung dieser Aufgaben der Spannung von Abhängigkeit und Emanzipation, seinen geschichtlichen Vorprägungen und einem neuen biografischen Zukunftsentwurf stellt und sich um die Lockerung von Abhängigkeiten und Unmündigkeit gegenüber Institutionen, Vorgesetzten und Generationen bemüht, erst dann handelt es sich um Entwicklungsaufgaben im bildungsgangtheoretischem Sinn.⁸⁶

„Von der Möglichkeit oder der Fähigkeit, sich den Gefährdungen und Chancen solcher spannungsvoll geladenen Situationen zu stellen, hängt es ab, ob der

⁸³ Vgl., Gliederungspunkt 1.2.2 dieser Arbeit

⁸⁴ Vgl., Hagen, Kordes, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 40

⁸⁵ Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 43

⁸⁶ Vgl., Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 40

lernende und handelnde Mensch Entwicklungsaufgaben erzeugt, thematisiert, bearbeitet und bewältigt.“⁸⁷

Bildungsgangdidaktik geht vom Konzept des Lerners aus und knüpft an kritischen Situationen und den daraus zu erzeugenden Entwicklungsaufgaben an. Sie geht aber im Gegensatz zu einer symbolischen Bearbeitung und Aktivität von Projektaufgaben hinaus, indem sie die Lernenden anregt und mobilisiert wirkliche Arbeit fürs Lernen zu nutzen. Sie ermutigt dazu an realen Problemen, an Entwicklungsaufgaben, in lebenswirklichen Projekten zu arbeiten.⁸⁸

Es geht also nicht um irgendwelche Vorhaben, Routinetätigkeiten, spektakuläre Aktionen oder zu erledigende Aufgaben, die sowohl im schulischen und beruflichen Bereichen tagtäglich vollzogen werden, sondern darum, Chancen und Möglichkeiten von Entwicklung aus der Alltagsroutine heraus zu entdecken, um sie in lebendige Projektarbeit bedeutsam werden zu lassen. Dabei geht es auch nicht um irgendeinen Werdegang, um eine, wie auch immer geartete Karriere, sondern um die Entwicklung der sich bildenden Persönlichkeit.

2.4. Stellenwert des Projektes in der beruflichen Weiterbildung der Fachschule für Wirtschaft

Transformation zwischen Schule- und Arbeitswelt durch bedeutsames Lernen in Projekten

Die erste bildungsgangpädagogische Anknüpfung ist vielleicht darin zu sehen, dass die Fachschulen in der wirtschaftlichen und technischen Fachrichtung einen Projektansatz haben, der am ehesten dem dynamisch-strukturellen Konzept von Hagen Kordes entspricht. Im Gegensatz zur Fachrichtung Sozialpädagogik, die an einem Ansatz eines strukturell-dynamischen Konzepts der Entwicklungsaufgabe ansetzt und sich stärker, wie schon aufgezeigt, um die Lernfelddidaktik bemüht. Das Curriculum der Fachschule für Wirtschaft dagegen sieht eine Fächergliederung vor und bemüht sich darüber hinaus um fächerübergreifende und fächerverbindende Lernorganisationen besonders in Projekten. Über das „100 Stunden Projekt“ hinaus hat sich, wenn auch nicht flächendeckend, aus aktuellen Situationen und aus fächerspezifischen Gegebenheiten heraus, eine dynamische Ausformung projektorientierten Arbeitens gebildet. In der Revision der Fachschulbildungsgänge stehen für die Fachschule für Wirtschaft Überlegungen an, die eigenverantwortlichen Anteile des Lernens in projektorientierten Phasen deutlich zu erhöhen. Das Didaktikkonzept sieht ausdrücklich die Arbeit an inhaltlich relevanten und

⁸⁷ Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 41

⁸⁸ Vgl., Kordes, Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996, S. 112

problemhaltigen Situationen vor, die auf die Bearbeitung neuer Praxisprobleme übertragen werden können.⁸⁹ Von diesem Ansatz ausgehend rückt der Projektansatz in die Nähe des bildungsgangdidaktischen Ansatzes, er geht über die symbolische Bearbeitung von Projektaufgaben hinaus, bleibt aber an der Grenze zur Bearbeitung von Bildungsaufgaben stecken, die emanzipatorische Vertiefung zur Entwicklungsaufgabe wird in diesem Ansatz nicht explizit berücksichtigt. Die Ausführungen im Lehrplan zum Projekt behandeln verstärkt projektstrategische Gesichtspunkte.⁹⁰ Ausgehend von den wenigen projektpädagogischen Ausführungen lässt sich der Projektansatz im Sinne dieser Arbeit wie folgt interpretieren und beschreiben:

Projekte als Realisation eines anderen Lernens.

Das Projekt konkretisiert sich in der Fachschule für Wirtschaft durch Projektlernen, in dem Inhalte des Lehrplans und die qualitativen Anforderungen der Unternehmen an Staatlich geprüfte Betriebswirte zu Projektaufgaben des Kompetenzerwerbs gebündelt werden. Projektaufgaben haben als Ergebnis Teilprodukte zum Ziel, die als Lerngegenstand konkret funktions- und anwendungsfähig sind. Die Verwendung geschieht auf mehrfache Weise:

- Das Projektlernen wird als prägendes Lernereignis auf der Prozessebene, für die am Projekt Beteiligten selbst zum Gegenstand des Lernens und der Erkenntnis.
- Durch die Entwicklung des fächerüberwindenden und wenn man will auch eines berufsüberschreitenden Projektlernens in Kooperation mit der Berufspraxis findet eine Integration statt, die im Stande ist, die subjektiv erfahrene Arbeitswirklichkeit der Studierenden besser abzubilden und nicht zerstückelt darstellt. Die Bezugsebene wird verdeutlicht. Die Lernereignisse finden handelnd auf dieser Ebene statt.
- Das Lernen in Projekten ist eine Ergänzung zum konventionellen fächerspezifischen Lernen, das sich häufig vornehmlich auf der Sachebene bewegt. Im Projektlernen werden Lerninhalte auf ihre Orientierungsmöglichkeit für das berufliche Handeln überprüft, neu konstruiert und angewendet. In einem kommunikativen Prozess lässt dieses Lernverfahren Erkenntnisse durch den Ereignischarakter entstehen. Dadurch findet eine erweiterte Förderung der Sachkompetenz aber auch der Sozialkompetenz statt, die wiederum Bestandteile der von der Praxis

⁸⁹ Vgl., Fachschule für Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaftslehre, Lehrplan zur Erprobung, Soest, Stand 14.12.2000, als elektronisches Dokument veröffentlicht, S.14

⁹⁰ Vgl., Anlage II (A II) Fachschule für Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaftslehre, Lehrplan zur Erprobung, Soest, Stand 14.12.2000, S. 61 f

so häufig geforderten Förderung und Ausbildung der Fachkompetenz sind.

- Dieser Ansatz des Projektlernens zeigt eine Möglichkeit auf, die ohne Rücksicht auf festgefahrene Strukturen in der schulisch beruflichen Weiterbildung, die zukunftsweisenden und in der Praxis schon häufig umgesetzten Forderungen der neuen berufsdidaktischen Literatur ernst nimmt und konsequent umzusetzen versucht. Dieses Vorgehen will zeigen, dass ganzheitliches Lernen unter Einbeziehung der Sachkompetenz und Sozialkompetenz und deren zugeordneten Dimensionen (Thema, Team und Individuum), sich nicht nur halbherzig in den Fächerstrukturen bewegt, sondern tatsächlich überwinden hilft und den Grad des effizienten Lernens und somit des kompetenten beruflichen Handelns erhöht. Deshalb ist es nicht das vornehmliche Ziel mit der Methode des Projektlernens alle Inhalte des Lehrplans in einer kontinuierlichen Projektfolge abzudecken. Das heißt aber nicht, dass dieses substanziell und organisatorisch nicht möglich wäre. Vielmehr muss man sich nach den jeweiligen Voraussetzungen richten, die eine Umsetzung des Projektlernens personell und strukturell erlauben. Zudem wären die hier vorgebrachten bildungsgangdidaktischen Überlegungen ins Kalkül mit einzubeziehen.

Weitere Grundlagen für die Projektarbeit in der Fachschule für Wirtschaft ergeben sich aus dem Entwurf der Rechtsverordnung über die Ausbildungs- und Prüfungsordnung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (APO-BK)⁹¹ und den Verwaltungsvorschriften VW z. APO - FS vom 9. Februar 1995.

Unterschieden wird zwischen formalen Vorschriften, curricularen Zielen und bildungspolitischen Leitlinien.

Die formalen Vorschriften umfassen harte, wenig Interpretationsspielraum bietende Vorgaben, während die curricularen Vorgaben und bildungspolitischen Leitlinien interpretierbare (weiche) Zielperspektiven verdeutlichen.

⁹¹ Stand 21. Oktober 1998, die Verordnung ist zum 1. August 1999 in Kraft getreten

<p>Formale Vorschriften</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung : <ul style="list-style-type: none"> - der Projektarbeit findet in der zweiten Hälfte des Ausbildungsgangs statt - zeitlich zusammenhängend, 100 Unterrichtsstunden • Benotung: Jede Absolventin und jeder Absolvent erhält eine Note für die Leistungen in der Projektarbeit. Die Note ist Bestandteil des Abschlusszeugnisses. • Zeugnis: Das Thema der im Fach durchgeführten Projektarbeit wird in das Abschlusszeugnis aufgenommen und doppelt gewichtet.
<p>Curriculare Vorgaben</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitziel: Entwicklung von Handlungskompetenz • Didaktisches Prinzip: Handlungsorientierung • Unterschied zu den Fächern: <ul style="list-style-type: none"> - Keine Angaben bzw. Vorgaben von Fachinhalten - Kein direkter Bezug zu einer Fachwissenschaft • Übereinstimmung mit den Fächern: <ul style="list-style-type: none"> - Praxis- und Anwendungsorientierung • Methoden: Projektlernen und Gruppenarbeit In der Projektarbeit soll jeweils ein Projekt bzw. eine Projektarbeit von den Lernenden in Gruppen- und nicht als Einzelarbeit durchgeführt werden • Aufgabenstellung: komplex und praxisrelevant.
<p>Bildungs-politische Leitlinien</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fachschule: Die Fachschule ist eine Einrichtung der Weiterbildung • Charakter der Weiterbildung: <ul style="list-style-type: none"> - praxisgerecht - Berücksichtigung aktueller und zukünftiger Qualifikationsanforderungen • Auswirkung: Akzeptanz in der Wirtschaft und Arbeitsverwaltung • Erwartung der Lernenden: <ul style="list-style-type: none"> - Aufstiegs- und Verwertungsorientierung - Sicherung des Arbeitsplatzes - Erhöhung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt

Ziele der Projektarbeit

Die Arbeit in der Fachschule erfolgt unter der Perspektive des Lernziels beruflicher Bildung: "Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz".⁹² Durch die Projektarbeit erhält die Kompetenzentwicklung der Lernenden eine (projekt-) spezifische Akzentuierung, die in der folgenden Übersicht verdeutlicht wird. Die in der Übersicht den Dimensionen der Handlungskompetenz zugeordneten Handlungen und Handlungsbereiche beschreiben für den Lehrenden und Lernenden die Zielrichtung der Arbeit. Eine operationalisierte Festlegung von zu erreichenden Zielzuständen ist damit nicht beabsichtigt.

Kompetenzdimensionen und ihre Akzentuierungen in der Projektarbeit

Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none">• Erwerb projektbezogener Kenntnisse und Fertigkeiten (aufgabenabhängig)• Erstellung eines Arbeitsproduktes, einer Arbeitsleistung unter professionellen Gesichtspunkten
Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none">• Projekt- und Aufgabenplanung• Entscheidungsvorbereitung• Planung von Gruppenarbeit• Problemlösung offener und komplexer Aufgaben (vernetztes Denken)• gezielte Nutzung von Beratung• gruppeninterne Abstimmungs- und Reflexionsprozesse (Selbstorganisation)
Sozialkompetenz (Teamkompetenz)	<ul style="list-style-type: none">• Aufbau klarer und verbindlicher Beziehungen in der Gruppe• Lösung von Konflikten• klare und verständliche Kommunikation• kommunikative Befähigung zu Überzeugungs- statt Durchsetzungsprozessen
Sozialkompetenz ⁹³	<ul style="list-style-type: none">• Selbst und Fremdwahrnehmung• reflexive Selbststeuerung
Lernkompetenz	<ul style="list-style-type: none">• Aufbau von Lernbeziehungen• sich selbst und anderen Rückmeldungen über Lernsituationen, Lernvorgängen und Lernergebnissen geben.

⁹² Vgl., Halfpap, Klaus, Lernen lassen, Ein Wegweiser für pädagogisches Handeln, 1. Auflage, Darmstadt 1996, S.15 f.

⁹³ Vgl., ebenda, S.15, Halfpap unterscheidet nicht zwischen Sozial- und Humankompetenz, er definiert auf dieser Systemebene die Sachkompetenz und Sozialkompetenz als Elemente einer umfassenden Handlungskompetenz

Die Ziele und somit die didaktischen Prinzipien der Projektarbeit unterscheiden sich grundsätzlich nicht von denen anderer, offener, projektförmiger Lehr- und Lernformen. Ihre Umsetzung erfolgt hier jedoch unter besonders förderlichen Rahmenbedingungen, da weder fachinhaltliche Vorgaben zu erfüllen sind, noch Fächergrenzen lernorganisatorisch überwunden werden müssen.

Transformation der Projektarbeit

Der aufgezeigte Projektansatz der Fachschule bleibt trotz der festgeschriebenen Kooperationen mit Unternehmen der Praxis in den herkömmlichen, zu kurz greifenden Projektdidaktiken stecken. Viele verdienstvolle pädagogische Anstrengungen und Erkenntnisse (insbesondere durch die handlungsorientierten Kompetenzmodelle), die uns im Berufskolleg ohne Zweifel weitergebracht haben, sind in die Didaktik der Berufsbildung eingeflossen. Sie haben u.a. der Fachschulausbildung ein besonderes praxisorientiertes Profil gegeben, das sie bislang den kleinschnittigen lernfelddidaktischen Lernaufgaben entgegenhalten konnten, sie bleiben letztendlich im fächergegliederten Denken verhaftet. Dort wo handlungsorientierte Projekte, die sich in glaubwürdiger Weise um die Verbindung von Theorie und Praxis in Arbeitsprojekten verdient gemacht hat, stehen bleiben, setzt die Bildungsgangpädagogik im Vorfeld an kritischen Situationen an und führt sie über die Konstruktion und Bearbeitung von Praxisaufgaben hinaus. Sie versucht eben nicht durch Projekte die Spannungen (wie sonst üblich) zu zudecken oder bis zur Unkenntlichkeit zu integrieren, sondern im Gegenteil, wie schon aufgezeigt, die Energie für den Bearbeitungsprozess und dessen Dynamik zu erhalten. Sie formuliert ein besonderes didaktisches Anliegen, sie ist insbesondere an einer Arbeit an Entwicklungsaufgaben in lebenswirklichen spannenden Projekten interessiert. Damit hat das handlungsorientierte Kompetenzmodell in der Projektarbeit der Fachschule seine Gültigkeit nicht eingebüßt, es bekommt erst jetzt einen tieferen Sinn und eine bildungsgangdidaktische Dynamik.

Meine Haltung schwankt von einer praxis bezogenen pädagogischen Arbeit in der Schule hin zu einer pädagogisch bezogenen Ausbildungs- und Weiterbildungspraxis im Unternehmen und zurück. Ein Beweggrund mag darin liegen, dass es neuerdings durch eine bildungsgangdidaktische Brille betrachtet wieder spannender geworden ist. Ein anderer Grund dafür kann in meiner beruflichen Sozialisation liegen, die ich durch meine kaufmännische Berufsausbildung und -tätigkeit mit den (meisten) Fachschülern teile. Mit meinen Studienfächern Marketing und Personalwesen, die ich in der Fachschule unterrichtete, hatte ich seiner Zeit beabsichtigt, in der Personalausbildung und Personalentwicklung tätig zu werden. Dieser Bezug schwingt auch heute noch in meinen pädagogischen Überlegungen mit (man kann aber nur in einem Fluss schwimmen).

Aus welchem System man es auch betrachten mag, berufliche Weiterbildung und beruflicher Kompetenzerwerb sind in beiden Systemen unabhängig voneinander vorhanden, in denen Theorie und Praxis jeweils grundlegend verankert sind (oder sein müssten). Eine vielfach zu beobachtende Trennung, die vornehmlich in den Köpfen stattfindet, muss überwunden werden. Studierende des Bildungsgangs der Fachschule für Wirtschaft verstehen sich hauptsächlich als Vertreter der Berufspraxis. Sie sind ein Garant dafür, dass sie im Bildungsgang an ihren praktischen, beruflichen Erfahrungen anknüpfen und den Projekten Lebenswirklichkeit verleihen. Die in dieser Arbeit schon geführte Theorie-Praxis-Diskussion ließe sich an dieser Stelle wiederholen, sie trifft in gleicher Weise zu. Wie viel Praxis verträgt das Weiterbildungssystem und wie viel Theorie verträgt das Praxissystem, damit sie als solche erkennbar bleiben? Diese hypothetische Fragestellung weist auf die Notwendigkeit eines daraus resultierenden Spannungsverhältnisses von Theorie und Praxis. Es lässt sich zudem übertragen auf das Spannungsverhältnis von beruflicher und schulischer Wirklichkeit untereinander und auf die mitschwingenden Erwartungen und Anforderungen, das Auseinanderklaffen von idealisierten Sollvorstellungen und nüchterner Wirklichkeit, die sich in den Aufgabenstellungen, in der betrieblichen Praxis und in der schulischen Weiterbildung als problemhaltige Situationen manifestieren können. Dies trifft die Fachschüler in besonderer Weise, wenn Kommunikation, Rollenverständnis, Werthaltungen und subjektive Erwartungen, sowie die damit einhergehenden oft diffusen, objektiven Anforderungen übergreifend und innerhalb der Systeme auseinander klaffen.

Je mehr es gelingt, diese spannungsgeladenen diffusen Situationen wahrzunehmen und bedeutsam (spannend) mit den Studierenden in Entwicklungsaufgaben zu übersetzen und in Projekten direkt oder symbolisch (stellvertretend) zu bearbeiten, desto mehr bewegen wir uns in die Nähe der Bildungsgangpädagogik.

Je besser es uns gelingt über eine symbolische Bearbeitung der Projektaufgaben hinaus die Studierenden dazu zu ermuntern die jeweiligen individuellen Anteile an der Projektaufgabe zu entdecken, auszuweiten und in die eigene Hand zu nehmen um daran authentisch zu arbeiten, statt aus zweiter Hand zu reproduzieren, desto eher werden wir spüren, erleben und verstehen lernen, was mit Bildung im Sinne der Bildungsgangpädagogik gemeint ist.

Die Transformation von Spannungen innerhalb der Berufsausübung und innerhalb der schulischen Weiterbildung in der Fachschule als auch untereinander und was die Bildungsgangpädagogik damit zu tun haben könnte, lässt sich an einer mir trivial erscheinenden und auch weniger geglückten pädagogischen Situation dennoch ansatzweise veranschaulichen.

Situation: Ein Studierender aus dem Teilzeitbereich der Fachschule versäumt am Freitagnachmittag eine wichtige, zuvor angekündigte Klausur im Fach Personalwesen zum Themenbereich Konfliktbearbeitung wegen zeitlicher Engpässe im betrieblichen Bereich, in dem er als Sachbearbeiter beschäftigt ist. Der Studierende steht zwischen der Erwartung des Arbeitgebers: „Die Arbeit muss getan werden“, und meiner Erwartung, dass alle Studierende am vereinbarten Klausurtermin teilnehmen, weil Nachholklausuren einen erheblichen Mehraufwand nach sich ziehen.

Einlenkung: Der fehlende Leistungsnachweis kann durch eine „Sonstige Leistung“ nachgeholt werden (vorläufige Lösung).

Aufrechterhaltung der Spannung: Der Studierende wünschte als Leistungsnachweis ein Referat über dieses Thema anfertigen zu können. Ich erklärte ihm, dass ich an einer nochmaligen „Aufwärmung“ nicht interessiert sei, zumal die Unterrichtseinheit abgeschlossen sei.

Kontraktvorbereitung: Der Studierende sucht in der Beratung eine praxisorientierte Aufgabe für eine Hausarbeit, das Themengebiet habe ich ihm freigestellt. Motto war allerdings, dass er nicht über etwas schreiben, sondern an einem ihm betreffenden wichtigen Problem arbeiten solle und die Lösungsstrategie auf der Grundlage eines möglicherweise in der Fachschule behandelten Ansatzes aufbauen solle.

Rückverlagerung: Verlagerung von „Trockenübungen“ aus dem Fachschulunterricht in eine lebendige betriebliche Praxis und als Hausarbeit zurück (Theorie-Praxisspannung).

Kontrakt: Der Studierende suchte sich eine aktuelle betriebliche Situation aus (Konfliktsituation), die für ihn bearbeitbar erschien und an der er sich herantrauen wollte. Nötige Basisliteratur stellte ich ihm dazu zur Verfügung. Ich erklärte ihm gegenüber auch meine Bereitschaft ihm ggf. beim Überwinden von „Klippen“ und „Kanten“ bei der Arbeit behilflich zu sein. Es wurde verabredet, eine zunächst grob geschilderte Situation zu beschreiben und eine mögliche Fragestellung zu formulieren und diese mit mir zu besprechen.

Bearbeitung: Bearbeitung eines Konflikts zwischen Anforderungen, gegenseitige Erwartungen und Verantwortungs- und Schuldzuschreibungen in einer beruflichen Arbeitssituation (Konfliktmanagement).⁹⁴

Prozess: Der Studierende beschrieb eine Situation aus seinem Arbeitsbereich, in dem er zwischen die Mühlen verschiedener Interessen der Leistungsebene und Interessen von Innendienst und Außendienst in eine Überlastung geriet und nicht mehr wusste, was er zuerst oder zuletzt tun sollte oder wie er sich vermittelnd oder auch abgrenzend verhalten könnte.

Über die Beschreibung der Situation hinaus vertiefte er für sich theoretische Erkenntnisse und versuchte (mit neuer? Wahrnehmung) mit einer neuen

⁹⁴ Vgl., AIII, die Ausarbeitungen zu diesem Thema befinden sich in der Anlage III.

Sichtweise das Problem initiativ zu bearbeiten. Er führte Gespräche mit Betroffenen und unterbreitete schließlich der Abteilungsleitung praktikable Vorschläge, die von seiner ursprünglichen Ausgangsfrage abwichen, die Sichtweise hatte sich aufgrund der praktischen Arbeit an diesem Problem erweitert und verändert. Die Vorschläge wurden wirklich umgesetzt. Weiterhin, so ist der Arbeit zu entnehmen, bekam die „Projektarbeit“ eine Eigendynamik, die ihm Zutrauen in seine Wirkkraft gab. Die konsensfähige Neustrukturierung der Arbeitsabläufe und Zuteilungen fanden Beachtung. Es liegt nahe, dass dies sein Selbstbewusstsein stärken und der Arbeitssituation emanzipatorische Züge verleihen könnte.

Dies ist für mich bis hierher auch kritisch betrachtet nachvollziehbar. Dass hier aber nicht alle Möglichkeiten einer Bildungsgangarbeit ausgeschöpft werden konnten liegt u.a. daran, dass ich in die pädagogische Begleitung und Prozessberatung hätte mehr Zeit einbringen müssen. Nach der gemeinsamen Erarbeitung des Konzepts und des Kontraktes ist die Zeit verstrichen, ohne dass der Studierende sich gemeldet hatte. Das Angebot zwischenzeitlich gemeinsam „auf den Fortgang der Arbeit zu schauen“ nahm er aus Zeitgründen nach dem Unterricht oder zu einem anderen Zeitpunkt nicht wahr. Der Studierende legte die Arbeit nach Fertigstellung vor. Der Abschlusstermin schien mir um so wichtiger. Wir gingen die einzelnen Stationen des Projektes noch einmal durch. Der Studierende war von dem Ansatz einer wirklichen Aufgabenbearbeitung, der er zunächst skeptisch gegenüber stand, im Nachhinein angetan, was mir durchaus in dieser Situation selbst gefallen hat. Eine vernünftige Reflexion und gemeinsame Bewertung ist voll daneben gegangen. Sie hätte für den Studierenden, die aus seiner Sicht abgeschlossene Arbeit, perspektivisch wieder aufbrechen können. Die Spannung konnte nicht wiederbelebt werden, die Arbeit war fertig, die Zeit vorbei und somit die Luft heraus.

Auf der einen Seite werde ich die unbeantwortete Frage stehen lassen müssen, ob die Arbeit nicht auch starke opportunistische Züge beinhaltet. Andererseits habe ich wahrgenommen, dass dem Studierenden die Arbeit wichtig war und vielleicht für ihn über den Leistungsnachweis hinaus Bedeutung hatte, vermutlich aber eine andere als für mich (das ist auch gut so). Dies soll kein Ersatz für eine nachträgliche Analyse sein. Das Anliegen war hier zunächst ansatzweise und vorläufig die Transformationsmöglichkeiten und die katalysatorische Wirkung transparent zu machen.

An diesem Beispiel wird für mich zumindest deutlich, dass man sich Bildungsgangdidaktik nicht einfach aneignen (übernehmen) kann, sondern in einem langen Erfahrungs- und Reflexionsprozess erarbeiten muss (aber auch kann), durch den sich häufig mehr Fragen stellen als gemeinhin in und zu dieser Zeit beantwortet werden können.

Diesem Prozess soll letztendlich auch die hier vorliegende Arbeit dienen.

- 3 Hintergründe und Bedingungen der Organisation eines Jahrgangs in der beruflichen Weiterbildung der Fachschule für Wirtschaft
 Elemente des objektiven Bildungsgangs, subjektive Erwartungen, Vorerfahrungen und szenische Selbstpräsentation als Ausdruck von Marketing in eigener Sache

- 3.1 Organisatorische Ausprägung des Bildungsgangs als schulisches Angebot der beruflichen Weiterqualifikation im Berufskolleg

Ausprägung des Bildungsgangs im Berufskolleg in Steinfurt

Am Berufskolleg in Steinfurt wird die Fachrichtung Betriebswirtschaft mit den Schwerpunkten Wirtschaftsinformatik / Organisation und Absatzwirtschaft / Marketing angeboten.

- Im fachrichtungsübergreifenden Bereich:
 Deutsch / Kommunikation, Englisch, Volkswirtschaftslehre / Politik, Wirtschafts- und Arbeitsrecht
- Im schwerpunktübergreifenden Bereich:
 Betriebswirtschaftslehre, Rechnungswesen, Wirtschaftsmathematik / Statistik
- Im Zusatzfach: Personalwesen und Außenwirtschaft
- Im Wahlbereich: Spanisch

- Aktuelle Stundentafel: Unterstufe⁹⁵

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
Wirtschafts- u. Arbeitsrecht	Wirtschaftsinformatik	Mathematik Statistik	Betriebswirtschaftslehre	Personalwesen	
Wirtschafts- u. Arbeitsrecht	Wirtschaftsinformatik	Mathematik Statistik	Betriebswirtschaftslehre	Personalwesen	
Volkswirtschaftslehre	Wirtschaftsinformatik	Rechnungswesen	Betriebswirtschaftslehre	Deutsch Kommunikation	
Volkswirtschaftslehre	Wirtschaftsinformatik	Rechnungswesen	Betriebswirtschaftslehre	Englisch	
Außenwirtschaft	Marketing	Rechnungswesen	Marketing	Englisch	
Außenwirtschaft	Marketing	Rechnungswesen	Marketing	Englisch	

Da es sich in der Regel um eine Lerngruppe zwischen 20 und 28 Lernenden handelt, werden alle Fächer für die Studierenden aus beiden

⁹⁵ Stundentafel erstes und zweites Semester

Schwerpunktbereichen gemeinsam angeboten. Für die Schwerpunktfächer Informatik / Organisation und Absatzwirtschaft / Marketing werden separate Lerngruppen gebildet. Die Informatikgruppe erhält zudem als Zusatzfach Absatzwirtschaft mit einem gegenüber dem Schwerpunktfach verminderten Stundenvolumen. Umgekehrt gilt dies auch für die Absatzwirtschaftsgruppe.

Wahl des Schwerpunktfaches

In diesem Ausbildungsgang (FS1W9)⁹⁶ wurde erstmals eine andere Organisationsform „durchgedrückt“. Im ersten und zweiten Semester⁹⁷ (erstes Jahr) werden die beiden Lerngruppen für die Ausbildung in den Schwerpunktfächern nicht getrennt, sondern gemeinsam unterrichtet. Das Lernangebot gilt je nach Wahl des Schwerpunktfaches als Zusatzfach oder als Grundlage für das Schwerpunktfach. Erst im dritten und vierten Semester werden für die Fächer Informatik und Absatzwirtschaft mit erhöhter Stundenzahl alternativ - zeitlich parallel - Lerngruppen gebildet, um das Schwerpunktprofil auszubilden.

Damit ergibt sich nicht zuletzt eine neue Situation für die Studierenden. Mussten sie sich bisher bei der Anmeldung nach der möglichen Teilnahme an einer Informationsveranstaltung und / oder Beratungsgesprächen für einen Schwerpunkt entscheiden, somit war ein Wechsel der Schwerpunktwahl später kaum möglich. So wurde ihnen in diesem Ausbildungsgang angeboten eine vorläufige Entscheidung zu treffen. Die endgültige Festlegung soll dann am Ende des zweiten Semesters getroffen werden.

Auswirkungen auf die Studierenden und die Schulorganisation

Die Studierenden haben dadurch mehr Informationen. Sie können sich auf der Grundlage ihrer Erwartungen und Erfahrungen mit mehr Transparenz entscheiden. Dieses Angebot wurde von den Studierenden sehr positiv aufgenommen.

Die Schulorganisation sieht darin die Chance zur Verwirklichung eines flexiblen Angebots für die Absolventen und, nicht ganz uneigennützig, eine Einsparung von Unterrichts- bzw. Personalressourcen. Die parallelen Kurse für die Schwerpunktfächer entfallen für die ersten beiden Semester, außerdem müssen die zweistündigen Zusatzfächer über die gesamte Ausbildungsdauer für beide Lerngruppen nicht mehr angeboten werden, weil sie durch den Besuch im "Grundkurs" des jeweiligen anderen Schwerpunktfaches in den ersten beiden

⁹⁶ Diese Bezeichnung wird für die interne Organisation vorgenommen. FS= Fachschule, 1 als Platzhalter für die mögliche Bezeichnung, wenn Parallelklassen eingerichtet werden, W steht als Bezeichnung für Wirtschaft, - die Fachschule für Sozialpädagogik hätte hier z.B. zur Unterscheidung ein S stehen. Die 9 bezeichnet den Einschulungsjahrgang, hier 1999.

⁹⁷ Die Semester entsprechen den beiden Halbjahren der Unterstufe.

Semestern abgedeckt sind. Das vorgesehene 100-Stunden Projekt kann dadurch, wie sonst üblich am Ende des zweiten Semesters, erst im dritten Semester durchgeführt werden. Bei der Planung und Durchführung soll nämlich der schwerpunktbezogene Aspekt zum Zuge kommen.

Auswirkung auf die Organisation und Struktur des Faches Marketing

War es bislang so, dass es zwei Unterrichtsstrukturen für das Fach Marketing gab, kommt nun eine dritte Variante hinzu. Mit einer verschobenen zeitlichen Verteilung gibt es eine auf den „Unterrichtsstoff“ abgestimmte Bildungsgangplanung für die viersemestrige Vollzeitform und die sechssemestrige Teilzeitform mit 480 Stunden. Die so genannte Unterrichtsverteilung im Nebenfach, mit einem Unterrichtsvolumen von 160 Stunden, gilt für die Studierenden mit dem Schwerpunktfach Informatik. Das bedeutet für die Teilzeitform nach wie vor im Schwerpunktfach vier Semesterwochenstunden in sechs Semestern und für das Nebenfach zwei Semesterwochenstunden in vier Semestern.

Die neue Organisationsstruktur in der viersemestrigen Vollzeitform stellt sich nun so dar, dass für alle Studierenden des Schwerpunktfaches Marketing und der Studierenden des Schwerpunktfaches Informatik, die das Fach Marketing obligatorisch als Nebenfach bekommen, in den ersten beiden Semestern insgesamt die vorgesehenen 160 Stunden der Nebenfachvariante unterrichtet werden. Für die Studierenden im Schwerpunktfach Marketing sollte dann der Unterrichtsanteil im dritten und vierten Semester auf acht Semesterwochenstunden erhöht werden. Analog gilt dies auch somit für die Organisationsstruktur des Schwerpunktfaches Informatik. Die herkömmliche, an der Fachsystematik orientierte Struktur im Fach Marketing, die sich an den marketingpolitischen Instrumenten ausrichtet und dann im Marketingmix mündet, ist damit aufgehoben. Probleme ergeben sich jetzt dadurch, dass die Ansprüche der Ausbildung beider Studiengruppen in Übereinstimmung gebracht werden müssen. Offensichtlich ist der „Modularisierungsaspekt“ trotz Vorbehalte und schließlich Ablehnung des Konzeptes durch die Fachkonferenz Marketing umgesetzt worden. Die dadurch erreichten Vorteile der verlängerten Wahlmöglichkeiten der Studierenden sind ein Beitrag für offene „kundenorientierte“ Strukturen. Dennoch bleibt ein fahler Nachgeschmack. Der didaktische Druck, den unterschiedlichen fachlichen und persönlichen Erwartungen der Beteiligten, insbesondere den der neuen Studierenden, gerecht zu werden, steigt enorm. Die Fachlehrer der Schwerpunktfächer werden hier nicht nur in die Pflicht, sondern auch in die Verantwortung genommen. Erfahrungen aus anderen Standorten der Fachschule liegen nicht vor. Anhaltspunkte aus Fachbüchern oder den curricularen Vorgaben gibt es auch keine. Eine bildungsgangdidaktische Grundlegung bietet sich dagegen als Herausforderung an, die sich an alle im Lehrgang Beteiligten richtet, aber auch die Chance der Entwicklung und der Professionalisierung eröffnet.

3.2 Vorgriff auf eine szenische Selbstpräsentation als Ausdruck des Rollenverständnisses in der Projektarbeit Vermutungen über ihre tatsächliche und symbolische Bedeutung und Wirkung beim Neueinstieg in die Praxis

Wenn es in der hier zugrunde liegenden Bildungsgangdidaktik und Bildungsgangforschung um die Lebens- und Arbeitsgeschichten als Perspektive und Aufgabe und hier insbesondere um die berufliche Entwicklung als eines der Momente geht, rückt damit der Fokus auf die lebendigen Akteure, die in ihrer Arbeit an Bildungsgängen ihre berufliche Entwicklung neu, um oder ergänzend ausgestalten wollen, in den Vordergrund. Um die lebendigen Akteure nicht aus dem Auge zu verlieren, werden zur Beschreibung und Dokumentation üblicherweise ihre Vornamen verwendet. In der Abschlussphase der Dokumentation des noch darzustellenden 100-Stunden-Projektes leuchtet eine „neue“, weniger übliche, dennoch sinnvolle Möglichkeit auf, in der die Autoren im Anhang der Dokumentation nicht nur namentlich präsentiert werden sollten. Sie wollten sich einen „Namen machen“, aussagekräftig, als Ausdruck von Selbstvergewisserung und Werbung in eigener Sache. In Übertragung von Erkenntnissen aus dem Marketing, in denen man davon ausgeht, dass in der Markenkommunikation mit dem Markennamen auch immer eine bewusste oder auch unterschwellige „reizende“ Botschaft verbunden ist, wurden zu den Personennamen ein ergänzendes, symbolisierendes Attribut verwendet. Die Attribute sollen, wenn auch ihre Entstehung vom zeitlichen Ablauf her weiter zurückliegen, im Sinne der Studierenden für die weitere Darstellung und Dokumentation dieser Bildungsgangarbeit verwendet werden. Die symbolische Bedeutung der „Zusprüche“ als Ergebnis eines gemeinsamen Prozesses werden im unten dargestellten Verfahren in ihren Ansätzen verdeutlicht.

Die Studierenden verwendeten die Projektdokumentation für ihre Bewerbungen beim Neu- und Wiedereinstieg in die berufliche Praxis, insbesondere in den Vorstellungsgesprächen. Sie berichteten darüber, dass sie über die Inhalte des Projektes hinaus auf die „Selbstpräsentation“ angesprochen wurden. Nicht selten hatten Sie damit einen Ansatzpunkt gefunden, um ihre eigene Rolle, Kenntnisse und Erfahrungen und die damit verbundenen, erworbenen bzw. ergänzenden Kompetenzen in diesem Bildungsgang unkonventionell zu thematisieren. Nach ihren Kommunikationserfahrungen in der Bewerbersituation war dies ein Terrain in dem sie sich sicher und häufig erfolgreich bewegen konnten. Sie sprachen nicht über Erfahrungen und Wissen aus zweiter Hand, sondern von authentischen Aufgaben, nicht immer leicht zu bewältigenden Situationen und geglückten und zuweilen (auf Nachfragen) von missglückten Problemlösungen

als Herausforderung. Dies wurde nicht von allen Studierenden und Personalverantwortlichen in gleicher Weise intensiv wahrgenommen, dennoch ist die dadurch gewonnene Selbstsicherheit, manchmal auch in ihrer draufgängerischen unvoreingenommenen Weise in der Bewerbungssituation nicht zu unterschätzen, so die nachträglichen Wirkungserfahrungen der Studierenden.

Wie es zu den hier weiter zu verwendenden symbolischen Attributen kam und wie sie Bedeutung erlangten, soll kurz dargestellt werden.

Aus der Kursbesprechung über die noch anstehenden Aufgaben für den Abschluss der Projektdokumentation wurde eine komplexe Phase des Erarbeitens.

Thema war, zu entscheiden, wie die letzte Seite, die Darstellung und Präsentation der Arbeitsgruppe als Autoren der Dokumentation gestaltet werden sollte. Gruppenfoto? Liste der Namen? Der Vorschlag mit Bildern in Passfotoformat der einzelne Projektmitglieder, dazu der Name und der zuvor erlernte Ausbildungsberuf? Diese Seite so zu gestalten fand keine einhellige Zustimmung. Dann hätte der Krankenpfleger seinen ehemaligen Beruf an präsenierter Stelle angeben müssen, obwohl er sich doch jetzt auf dem Weg ins Management befand. Mein Input in dieser Situation war, charakteristische Bezeichnungen, zusätzliche Aliasnamen herauszusuchen, die den Schwerpunkt, die Rolle der Projektgruppenmitglieder während der Projektphase bezeichnen würden. Dies wurde doch auch mit Skepsis aufgenommen. „Der spinnt mal wieder“, so mögen einige gedacht haben. Ich schaute in erstaunte und verständnislose Gesichter. „Der meint das ernst“. Wenn schon, hier ging es an die eigene Haut, im wahrsten Sinne um den eigenen Kopf. Die Sinnhaftigkeit konnte dadurch ins Spiel gebracht werden, dass solche zusätzliche Bezeichnung zum Namen eine gute Möglichkeit ist, mit Personalverantwortlichen über die eigene Arbeit im Projekt ins Gespräch zu kommen. Marketing in eigener Sache! Wenn Marketingfachleute diese Chance im Wettbewerb um Arbeitsplätze als „Aufhänger“ nicht nutzen, wer dann? Das konnte insbesondere Dennis der Realist, der „lernen wollte, Produkte und Dienstleistungen zu verkaufen“ gut nachvollziehen. Die Sache war aber noch nicht entschieden. Der Realist bat die Mitstudierenden sich auf den Prozess der Suche nach solchen „Bezeichnungen“ einzulassen. Die Realisierung sollte nur dann stattfinden, wenn jeder einzelne sich damit identifizieren und zustimmen könnte. An diesem Verfahren, dass auch einen Feedbackaspekt mit einschloss, sollte ich teilnehmen. Durch meine Bereitschaft wich die Skepsis der Neugier, etwas über meine Sichtweise und meine Eindrücke zu einzelnen Gruppenmitgliedern und in der Einordnung dazu über sich selbst etwas zu erfahren. Der Horoskopeffekt, wenn er positiv ist, um so erfreulicher, wenn es nicht ins eigene Selbstbild passt kann man es möglicherweise ignorieren.

Die zwölf Namen wurden horizontal an die Pinnwand geheftet. Arbeitsauftrag: „Jeder schreibt für jeden in der Gruppe aus seiner Sicht eine typische Charakterisierung einer Rolle bzw. eines Verhaltens auf eine Moderationskarte und zwar so, dass sich Ihre Eindrücke während des Projektes darin widerspiegeln“. Es sollte darauf geachtet werden, dass es sich um eine „Stärkenanalyse“ handelt und um kein gruppendynamisches Selbstbehauptungstraining zur Festigung oder Neuverteilung von Rollen und Rängen. Die Karten wurden unter den jeweiligen Namen geheftet. In der Moderationsphase hatte nun jeder die Möglichkeit, „seine“ auf ihn bezogenen Umschreibungen zu betrachten, dazu Stellung zu nehmen und auch nachzufragen. „Welches Attribut gefällt mir oder habe ich ein ganz anderes? Mit welcher Umschreibung können Sie sich identifizieren?“ Das war die Fragestellung. Die Gruppe ging sehr fair miteinander um. Ausschlaggebender Punkt war, dass die Verantwortung für die Formulierung und die Auswahl bei jedem Einzelnen selbst lag, jeder konnte die Diskussion über seine Person selbst steuern. Jeder Proband stellte gegebenenfalls Nachfragen, die beantwortet wurden. Über die Absicht Kommentare abzugeben, musste vorher die Zustimmung des jeweiligen Probanden eingeholt werden. Die Gruppenmitglieder „diskutierten“ und argumentierten sehr konstruktiv, in dem sie einige formulierte Umschreibungen als Stärken besonders herausstellten und Indikatoren dazu beschrieben. Die Ernsthaftigkeit war bemerkenswert. Die Akteure hatten sich mehr oder weniger für „ihr“ Attribut entschieden. Jeder sollte nun die Möglichkeit haben, „eine Nacht darüber zu schlafen“. Wichtig war, dass jeder die Verantwortung selbst übernehmen sollte, mit der Möglichkeit, auch eine ganz andere als die zunächst gewählte Beschreibung zu wählen. Die Karten mit den Bezeichnungen konnte jeder zu seinen Unterlagen nehmen. Am anderen Tag wurde dann eine Karte an die Pinwand unter dem jeweiligen Namen zurückgehängt. Es gab keine Änderungen zu den Entscheidungen vom Vortag. Isabel die Flexible war beeindruckt: „Ich hatte nicht gedacht, dass wir ein solches, für alle zufrieden stellendes Ergebnis bekommen hätten.“ „Ich fand es positiv, von den anderen einmal zu hören, wie Sie das sehen, das war schon interessant,“ so Sven der Kreative.

Und so standen nun die Aliasnamen an der Pinwand:

„Der Wegweiser“, „Die Leitstelle“, „Die Flexible“, „Der Kreative“, „Der Macher“, „Der Verknüpfer“, „Der Weichensteller“, „Der Besonnene“, „Der kritische Denker“, „Der Realist“, „Der Teamplayer“ und die „graue Eminenz“. Die letztere Bezeichnung war nun für mich vorgesehen.

Die Informatikgruppe, die ihr eigenes 100-Stunden-Projekt hatte, führte im Anbetracht dessen, dass sie der Marketinggruppe in nichts nachstehen wollte,

ein ähnliches Verfahren durch. Das Verfahren muss aber nicht ganz so glücklich gelaufen sein. Wegen der mangelnden Akzeptanz und des vielleicht fehlenden Hintergrunds konnten sie sich nicht durchringen, diese in irgendeiner Weise zu verwerten. Dafür spricht, dass dies eher ein aufgesetzter Prozess mit mangelnder Authentizität gewesen wäre. Bildungsgangprozesse haben ihre eigene Dynamik und ihre eigene Gangart, die es zu bewahren und immer wieder zu entdecken und anzunehmen gilt, statt „vorgewusst“ übertragen zu wollen.

Die Dokumentation war so gut wie abgeschlossen und auch die Entscheidung über die Gestaltung der letzten Seite der Dokumentation konnte jetzt dem Drucker nachgereicht werden.

Die Erarbeitungsphase des Projekts wurde mit einer bemerkenswerten Dokumentation als gedruckte Broschüre und einer gelungenen öffentlichen Präsentation abgeschlossen.

In einem der nachfolgenden Kapitel will ich anhand der von den Studierenden gefertigten Berichte den Prozess des 100 Stunden-Projektes zurückverfolgen, um an einigen Stationen inne zu halten, um Gefahren als auch ergriffene oder verpasste Chancen zu betrachten. Die Ergebnisse der Marktforschungsstudie sind in der Broschüre dokumentiert und darüber hinaus in den gemeinsam erarbeiteten „Fallstudien und Lernprojekten zum Marketing“ veröffentlicht,⁹⁸ sie sind daher nur in ihren Kernergebnissen unmittelbar Gegenstand der weiteren Betrachtung. Hier soll zunächst zur zeitlichen Abfolge der Bildungsgangarbeit zurückgekehrt werden.

3.3 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studiengruppe Erwartungen und subjektive Vermutungen über Chancen des beruflichen Kompetenzerwerbs im Bildungsgang der Fachschule für Wirtschaft

Zu Beginn des ersten Semesters wurden in die FS1W9 23 Studierende aufgenommen. Davon sprachen sich 16 dafür aus, nach dem zweiten Semester das Fach Informatik als Schwerpunkt weiterzuführen, 7 Teilnehmerinnen und Teilnehmer wollten in der Vorauswahl das Fach Marketing weiterführen.

Bis Ende des ersten Semesters haben uns vier Studierende verlassen. Ein Teilnehmer ist, durch einen Unfall bedingt, seit 15 Wochen krank. Ein Studierender, der die Fachhochschulreife bereits erworben hatte, wechselte zur

⁹⁸ Balster, Willehad, Fallstudien und Lernprojekte zum Marketing, Ergebnisse bildungsgangdidaktischer Arbeit in Projekten, Münster 2002

Fachhochschule, ein weiterer verließ den Studiengang, um an einem Ausbildungsgang eines privaten Trägers teilzunehmen. Der vierte Studierende begründete seinen Weggang mit gesundheitlichen Gründen. Der Unfallkranke hat sich nicht abgemeldet, er wird den Studiengang voraussichtlich im Sommer neu beginnen. Die Fehlquoten sind hier bisher so hoch, dass ein Anschluss kaum noch möglich erscheint. Der vierte Studierende wiederholte diese Jahrgangsstufe bereits, in verschiedenen Fächern waren die ersten Klausurleistungen nicht ausreichend, sicherlich waren die hohen Fehlquoten ein Grund für die mangelnden Leistungen, dies führte konsequenterweise zur Abmeldung. Dieser Abgänger gehörte der vorläufigen Gruppe Absatzwirtschaft, die anderen drei der Gruppe der Informatiker an. Die Gesamtzahl der Kursteilnehmer war somit am Anfang des zweiten Semesters auf 19 Studierende gesunken. Nach meiner Erfahrung ist damit zu rechnen, dass damit die Konsolidierung abgeschlossen ist.

Was erwarten Studierende vom Besuch der Fachschule für Wirtschaft und vom Fach Marketing?

Hier einige Auszüge aus einer Kurzbefragung der Studierenden, die im Sommer 1999 die Weiterbildung in der Fachschule für Wirtschaft am Berufskolleg in Steinfurt (in der Vollzeit) begonnen haben.

Nach den ersten Wochen des Unterrichts bat ich die Studierenden für die weitere Planung des Unterrichts im Sinne eines „personenorientierten“ Vorgehens um Informationen. Diese Intention lässt sich sowohl aus der Pädagogik, als auch aus dem Postulat der Kundenorientierung des Faches Marketing ableiten. Bildungsgangdidaktisch geht es um Wahrnehmung und Konfrontation mit den institutionalisierten und individualisierten Herausforderungen und Anfechtungen in der diffusen Situationen des Anderen und Neuen.

Meiner Bitte, einen kurzen „Steckbrief“ über die eigene berufliche Sozialisation zu erstellen, sind alle Studierenden weitgehend nachgekommen. Dieses Vorgehen begründete ich damit, dass ich so der schon häufiger formulierten Bitte der Studierenden nach praxisorientiertem Unterricht besser nachkommen könne. Darüber hinaus bat ich darum, die jeweiligen Erwartungen an den Fachschulbesuch und insbesondere an das Fach Marketing zu beschreiben. Da es sich unter anderem um persönliche Daten und Einstellungen handelt, habe ich die Erstellung des „Steckbriefs“ den Studierenden freigestellt. Zu den Erwartungen an die Fachschulausbildung und an die Ausbildung im Fach Marketing haben nicht alle Studierenden Stellung genommen. Ein „Steckbrief“, aus dem die berufliche Sozialisation hervorgeht, liegt aber von allen vor.

Die folgenden Aufzeichnungen wurden von den Studierenden vor den Herbstferien formuliert.

Die Studierenden und ihre Erwartungen an die Fachschulausbildung und an das Fach Marketing

Informatiker		Absatzwirtschaftler
Der Wegweiser		Die Flexible
Die Leitstelle		Der Besonnene
Der Kreative		Der Verknüpfen
Der Ernsthafte		Der Weichensteller
Der Macher		Der kritische Denker
Der Taktiker		Die Fleißige
Der Optimist		
Der Meinungsmacher		
Der Administrator		
Der Vermittler		
Der Harte		
Der Realist		
Der Teamplayer		

Dreizehn Studierende, die in der ersten Spalte aufgeführt sind, hatten sich bei der Anmeldung für den Schwerpunktbereich Informatik entschieden. Weitere sechs Studierende für das Fach Marketing (Absatzwirtschaft).

Der Wegweiser

Michael ist 29 Jahre alt und verheiratet, er hat zwei Kinder im Vorschulalter. Seine Schulzeit schloss er mit der Fachoberschulreife ab. Er lernte den Beruf des Groß- und Außenhandelskaufmanns und trat am 01. 01. 1990 in die Bundeswehr als Zeitsoldat ein. Bis dahin lebte er in seiner Geburtsstadt Essen. Seine Ausbildung bei der Bundeswehr endete mit der Laufbahn eines Oberstabsfeldwebels. Den aktiven⁹⁹ Dienst beendete er zum Anfang des Fachschulbesuches. Zuletzt war er als stellvertretender Kompaniechef eingesetzt worden.

Erwartungen an die Fachschulausbildung

Ich besuche die Fachschule mit dem Ziel, meine Fähigkeiten und Erkenntnisse, die ich bei der Bundeswehr erworben habe, für die Privatwirtschaft umzusetzen und mit aktuellem Fachwissen zu bereichern.

⁹⁹ Nach Vollendung des aktiven Dienstes stehen Zeitsoldaten, je nach Umfang des geleisteten Dienstes, besoldete Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu, die sich bei den zu dieser Lerngruppe gehörenden Dienstleistenden zwischen 18 und 30 Monaten bewegt.

Erwartungen an das Fach Marketing

Meine Anforderungen / Erwartungen an das Fach Absatzwirtschaft sind zum einen die Bildung eines soliden Grundstocks aus dem Bereich Marketing, Informationen über die Möglichkeiten der späteren Verwendung des hier erworbenen Wissens, sowie die Auswertung aktueller und dem Unterricht in Bezug stehender Themen.

Zunächst interessierte ich mich für den Schwerpunkt Wirtschaftsinformatik, was sich jedoch nunmehr geändert hat. Wenn möglich, werde ich mein Schwerpunktfach in Absatzwirtschaft ändern.

Die Leitstelle

Holger ist ledig, hat in Münster, wo er auch aufgewachsen ist, die Schulzeit mit der Fachoberschulreife beendet. Er ist 28 Jahre alt. Nach seiner Ausbildung als Krankenpfleger und Rettungssanitäter war er neun Jahre bei der Bundeswehr als Zeitsoldat und zuletzt als leitender Anästhesiepfleger in Sarajevo tätig. Anfang 1999 ließ er sich in einer vollschulischen Ausbildung zum Bürokaufmann ausbilden. Damit erwarb er die Zugangsberechtigung zum Besuch der Fachschule für Wirtschaft. Seit Beginn der Fachschulausbildung wohnt er in Steinfurt.

Erwartungen an die Fachschulausbildung

Da ich nur geringe kaufmännische Erfahrungen habe, wünsche ich mir eine solide kaufmännische Grundausbildung, damit ich in diesem Bereich eine Chance habe und Fuß fassen kann. Ich hoffe mir genügend Motivation, auch wenn der Stoff mal wie im Rechnungswesen trocken ist. Wenn ich mir was wünschen dürfte, dann wäre das der Bereich Produktmanagement für Software oder Hardware. Aber genau weiß ich jetzt noch nicht, wie ich diese Ausbildung, wenn ich sie schaffe, verwerten kann.

Erwartungen an das Fach Marketing

Praxisnaher Unterricht ist mir aus oben genannten Gründen wichtig. Wenn ich den Unterricht mit Situationen verknüpfen kann, in denen ich mich auskenne, wie z.B. Krankenhausmanagement oder mit meinem Hobby Automobile und EDV, das kommt mir sehr entgegen.

Der Kreative

Sven ist in Herford geboren, dort besuchte er auch zuletzt die Höhere Handelsschule, die er mit dem schulischen Teil der Fachhochschulreife abschloss. Er ist zu Beginn des ersten Semesters 27 Jahre alt. Seine kaufmännische Grundausbildung absolvierte er als Verwaltungsfachangestellter. In den acht Jahren seiner aktiven Bundeswehrzeit wurde er in Logistik und Materialwirtschaft ausgebildet und eingesetzt. Sven wohnt weiterhin in Herford

und reist täglich zum Besuch der Fachschule nach Steinfurt an. Er ist nicht verheiratet.

Erwartungen an die Fachschulausbildung

Erweiterung der beruflichen Qualifikation um weitere Chancen nutzen zu können (späteres Studium?). Da die Betriebswirtschaftslehre kein einheitliches Erscheinungsbild hat, will ich die wirklich wichtigen und relevanten Erklärungsansätze praxisorientiert vermittelt bekommen und in die Lage kommen / versetzt werden, diese aus eigenem Antrieb erfolgreich zu erlernen und anwenden zu können. Vermittlung und Erklärung der allgemeinen Betriebswirtschaftslehre mit aktuellen Bezügen.

Erwartungen an das Fach Marketing

Erwartungen habe ich bis zum heutigen Zeitpunkt nicht gehabt. Da ich mir momentan überhaupt noch nicht sicher bin, welchen Schwerpunkt ich wählen werde, da mir mein ursprünglich gewählter Schwerpunkt in keiner Weise zuspricht.

(Falsche Erwartungen?)

Ich bin momentan auf der Suche nach einem Gebiet, das mich auch interessieren würde und, das ist mir am Wichtigsten, auch Spaß macht. Da ich erst langsam begreife, dass Marketing viel mehr als nur „Werbung“ bedeutet, ist es für mich momentan schwierig, mich über Erwartungen in Hinsicht auf den Stoff zu äußern, aber ich bin neugierig was auf mich zukommt. Hinzu kommt, dass mich Lehrbücher von jeher total langweilen und ich mich schon deshalb automatisch gegen das dort niedergeschriebene Wissen sperre, deshalb will ich eine Möglichkeit aufgezeigt bekommen, oder erkennen, wie ich für mich am besten lerne / studiere und dieses behalten und anwenden kann. Was ich für mich bis jetzt erkannt habe ist, dass ich durch erlebnisorientiertes Lernen einen größeren Erfolg erlange als im Vergleich zum sturen Auswendiglernen und dass dieses meine Motivation / Leistungsbereitschaft erheblich steigert. Da ich ein bildliches Denken habe würde ich gerne erlernen, wie ich das mit dem zu vermittelnden Stoff verbinden kann.

Der Ernsthafte

Marko ist 31 Jahre alt, ledig und hat zwei eigene Kinder und einen Stiefsohn im jugendlichen Alter zwischen 12 und 17 Jahren. Er wohnt in Ahaus, in Gronau verbrachte er seine Schulzeit, die er an der Realschule mit der Fachoberschulreife abschloss. Bevor er sich vor zehn Jahren bei der Bundeswehr als Zeitsoldat verpflichtete, erlernte er den Beruf des Einzelhandelskaufmanns in Gronau. Bei der Bundeswehr nahm er an verschiedenen Lehrgängen im Bereich der Fernmeldetechnik teil. Vor dem Besuch der Fachschule besuchte er eine dreimonatige Computerschulung bei einem freien Bildungsträger in Borken.

Erwartungen an die Fachschulausbildung

Praxisnahe Ausbildung vermitteln, um diese später im Beruf anwenden zu können.

Erwartungen an das Fach Marketing

Weiterhin mit Spaß an die Sache herantreten, praxisorientierter Unterricht.

Der Macher

Norbert stammt aus Haselünne bei Meppen. Dort besuchte er auch das Berufsgrundschuljahr Wirtschaft und Verwaltung, wo er die Fachoberschulreife erwarb. Es schloss sich eine Ausbildung zum Industriekaufmann an. Nach der Berufsausbildung war er bis zur Aufnahme der Fachschulausbildung in seiner Lehrfirma als Sachbearbeiter tätig. Während dieser Zeit besuchte er verschiedene EDV-Kurse. Seit dem Besuch der Fachschule wohnt er in Steinfurt. Norbert ist 26 Jahre alt und nicht verheiratet.

Erwartungen an die Fachschulausbildung

Aufgrund der heutigen Arbeitsmarktsituation muss man sich weiterbilden, um weiterhin gute Chancen auf eine Einstellung zu haben. Die Fachschulausbildung soll die Fachkenntnisse, die bisher erworben worden sind vertiefen bzw. ergänzen. Ich möchte mit erfolgreichem Abschluss dieser Fachschule die Möglichkeit nutzen, von einem "normalen Sachbearbeiter" wegzukommen.

Erwartungen an das Fach Marketing

Die Erwartungen an das Fach lassen sich mit o.g. verbinden, da ich mir auch wünsche, dass mir der große Bereich der Absatzwirtschaft näher gebracht wird. Der Bereich "Marketing" ist ein wichtiger Teil, um die produzierten Produkte auch in geeigneter Weise auf dem Markt an die Konsumenten zu bringen. Das Ziel sollte sein, dass ich später die Möglichkeit anhand des Erlernten habe, gezielt Einfluss auf die Konsumenten zu nehmen.

Der Taktiker

Christian reist täglich von Ahlen zum Fachschulbesuch an. Er ist in Ahlen geboren und aufgewachsen, hat hier die Schule besucht und war in Ahlen acht Jahre als Zeitsoldat stationiert. Er besitzt die Fachoberschulreife. Vor der Bundeswehrzeit hat er einen Berufsabschluss als Industriekaufmann abgeschlossen und bei der Bundeswehr einen Berufsabschluss als Bürokaufmann erworben. Zuletzt war er dort als Rechnungsführer der Truppenverwaltung eingesetzt. Zu Beginn des Fachschulbesuchs ist er 28 Jahre alt und ledig.

Erwartungen an die Fachschulausbildung und an das Fach Marketing wurden nicht geäußert.

Der Optimist

Claus ist 31 Jahre alt, in Steinfurt geboren und ledig. Er wohnt in Horstmar, besitzt die Fachoberschulreife. Er war nach einem einjährigen Praktikum beim Fernmeldezeugamt der Post in Steinfurt dort noch ein weiteres Jahr als Verwaltungsfachangestellter beschäftigt. Bevor er die Fachschule besucht, war er neunzehn Jahre im aktiven Dienst der Bundeswehr in Münster tätig. Dort bekleidete er zuletzt die Position eines Feldwebels als Personalsachbearbeiter. Während der Bundeswehrzeit schloss er eine Berufsausbildung zum Bürokaufmann ab.

Erwartungen an die Fachschulausbildung

Qualifizierung und Vorbereitung auf die zukünftige Tätigkeit. Vermittlung von Grundlagen.

Erwartungen an das Fach Marketing

Vermittlung von Grundlagen

Übermittlung von Zusammenhängen in der Absatzwirtschaft

Der Meinungsmacher

Peter war bis zum Beginn der Fachschulausbildung acht Jahre Zeitsoldat. Er ist 27 Jahre alt und ledig. Nach Absolvierung der allgemeinen Schulpflicht an der Realschule in seiner Geburtsstadt in Stadtlohn besuchte er die Höhere Handelsschule in Ahaus, die er mit dem schulischen Teil der Fachhochschulreife abschloss. Während der Dienstzeit nahm er an verschiedenen Ausbildungs- und Aufstiegslehrgängen teil, u. a. an einem Feldwebellehrgang im Bereich Logistik und Materialwirtschaft. In Abendform ließ er sich durch einen Lehrgang zum Bürokaufmann ausbilden. Er besitzt die Ausbildereignungsprüfung für die Fachrichtung EDV in der dualen Berufsausbildung. Prägend für seine Arbeitseinstellung war der Einsatz bei der Hochwasserkatastrophe in Frankfurt Oder. Betriebliche kaufmännische Praxis erwarb er sich durch ein Praktikum als Bürokaufmann bei einem Unternehmen des Maschinensonderbaus. Für diese Zeit wurde er vom Dienst freigestellt.

Erwartungen an die Fachschulausbildung

Seit meiner Zeit auf der Höheren Handelsschule habe ich mich mit Handel, Logistik und Absatz von Waren beschäftigt und möchte mich aus diesem Grund genau in dieser Richtung weiterbilden, um später einen Beruf auszuüben, mit dem ich mich aufgrund meiner Vorbildung identifizieren kann. Ich interessiere mich sehr für Materialwirtschaft. Was allerdings nicht heißen soll, das ich nicht auch „'nen Nagel in die Wand schlagen kann“.

Den Abschluss möchte ich als Sprungbrett nutzen, um später in einem Unternehmen eine Position einnehmen zu können, die mich und meine Ansprüche an einen guten Beruf ausfüllen und in dem ich mich wohlfühle.

Erwartungen an das Fach Marketing

Zu Beginn der Schule habe ich mich für die Fachrichtung EDV entschieden, da ich mich sehr für die Arbeit am PC interessiere, jedoch musste ich meine Überlegungen nach dem Start des Jahres umplanen, da mir der hier angebotene Unterrichtsstoff keine Weiterbildungsmöglichkeiten bietet. Mein Interesse liegt in der HTML-Programmierung und in der Netzwerktechnik.

Weiterhin denke ich auch, dass gerade die Fachrichtung Marketing in dieser Zeit immer mehr an Bedeutung gewinnt und gerade Marketing für alle Bereiche der Wirtschaft eine große Rolle spielt.

Der Administrator

Jens wohnt mit seiner Familie in Nordhorn, er ist 31 Jahre alt, dort geboren und aufgewachsen. Die Fachhochschulreife erwarb er an der Abendrealschule in Rheine. Ausgebildet wurde er als Zentralheizungs- und Lüftungsbauer. Während seiner neunjährigen Dienstzeit als Zeitsoldat bei der Bundeswehr absolvierte er eine Ausbildung zum Bürokaufmann. Vor dem Besuch der Fachschule erwarb er ein Zertifikat als Novel Administrator bei einem privaten Bildungsträger in Münster.

Erwartungen an die Fachschulausbildung und an das Fach Marketing wurden nicht geäußert.

Der Vermittler

Werner hat seine Fachoberschulreife an der Gesamtschule in Hochemmerich erworben. Er ist in Duisburg geboren, bis heute ledig und wohnt zurzeit in Coesfeld. Seine berufliche Ausbildung begann er als Bergmechaniker, die er aber nicht zu Ende führte. Nach dem Abschluss der Berufsausbildung als Einzelhandelskaufmann verpflichtete er sich acht Jahre bei der Bundeswehr. Davon hat er bis zu Beginn der Fachschule sieben Jahre aktiven Dienst geleistet, zuletzt als Fachgehilfe im Innendienst.

Erwartungen an die Fachschulausbildung

Ich wünsche mir eine fundierte, praxisnahe Ausbildung, die ich im Berufsleben anwenden kann und möglicherweise einen kleinen Wissensvorsprung gegenüber anderen Bewerbern habe, um mich erfolgreich für einen guten Job bewerben zu können. Ich erhoffe mir meine schon relativ guten EDV-Kenntnisse ausbauen zu können.

Erwartungen an das Fach Marketing

Ebenso wie die Erwartungen in der Fachschule, setze ich auch im Fach Absatzwirtschaft auf eine Ausbildung, die sich an der Praxis orientiert und einen Einblick in die Zusammenhänge der Absatzwirtschaft plastisch und leicht verständlich gibt und mir aufgrund der guten Ausbildung eine reelle Chance auf dem Arbeitsmarkt geben kann.

Der Harte

Frank wurde nach seiner Schulzeit in Hamm, wo er auch die Realschule mit dem Abschluss der Fachoberschulreife abschloss, zum Straßenwärter und Baumaschinisten ausgebildet. Danach war er arbeitslos und wurde durch die Frühvermittlung des Arbeitsamtes in verschiedene „Jobs“ vermittelt, wie zum Beispiel als Fliesenleger oder Hafendarbeiter. Längere Zeit arbeitete er im Straßen-, Garten-, und Landschaftsbau. Er war vier Jahre als Zeitsoldat bei der Bundeswehr. Hier erwarb er sich durch den Besuch mehrerer Fortbildungskurse umfassende Kenntnisse im EDV-Bereich. Vor dem Besuch der Fachschule absolvierte er ein halbes Jahr eine vollschulische Ausbildung zum Industriekaufmann, die er mit der Prüfung vor der Industrie und Handelskammer abschloss. Frank ist seit kurzer Zeit wieder ledig und wohnt während der Fachschulausbildung in Coesfeld.

Erwartungen an die Fachschulausbildung

Ich erhoffe mir einen Einblick in die Betriebswirtschaft. Die Weiterbildung soll mir alles Wissen vermitteln, das notwendig ist, um einen Einblick in die Wirtschaft mit all ihren Zusammenhängen zu bekommen, sodass ich in der heutigen Wirtschaft, nach absolvierter Prüfung, in meinem Beruf bestehen, mich behaupten und profilieren kann. Des Weiteren ist es für mich ein Sprungbrett für eine weitere Ausbildung bei SAP, wo ich eine Ausbildung in SAP-R3 anstrebe.

Erwartungen an das Fach Marketing

Ich gehe davon aus, dass ich alles gelehrt bekomme, was die Absatzwirtschaft betrifft und hoffe, dass alle damit in Verbindung stehenden Fächer genauso gut ausgebildet werden wie in Marketing.

Der Realist

Dennis¹⁰⁰ war als Zeitsoldat sechs Jahre bei der Bundeswehr, die überwiegende Zeit als Personalsachbearbeiter beschäftigt. Die Hälfte seiner Dienstzeit war er in Manitoba / Kanada stationiert. Mit der Fachoberschulreife und einer Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann erfüllt er die Voraussetzungen zum Besuch der Fachschule für Wirtschaft. Er reist täglich von Velen aus an. In

¹⁰⁰ Siehe Erfahrungsbericht zu Anfang dieser Arbeit

Kanada hat er das „Cambridge Certificate in advanced English“ erworben. Zu Beginn der Fachschule ist er 27 Jahre alt und ledig.

Erwartungen an die Fachschulausbildung

Ich möchte eine praxisbezogene, solide Ausbildung, während der ich meine Kenntnisse vertiefen und neues aktuelles Wissen erwerben kann.

Erwartungen an das Fach Marketing

Ich möchte lernen Produkte und Dienstleistungen zu verkaufen und mich durch meine (hoffentlich) erworbenen Kenntnisse von anderen abzuheben.

Das Fach Marketing und die Art wie uns der Stoff vermittelt wird, hat meine Erwartungen, die ich anfangs hatte, voll erfüllt und ich bin, abgesehen von meinen persönlichen Leistungen, sehr zufrieden. Der Unterricht macht Spaß und das ist meiner Meinung nach sehr wichtig, denn wer Spaß an der Sache hat, denke ich, kann das Erlernte besser verstehen und umsetzen.

Der Teamplayer

Christian besuchte nach Abschluss der Realschule in Arnsberg ein Jahr lang das Gymnasium, danach wechselte er zur Höheren Berufsfachschule für Wirtschaft und Verwaltung, die er mit dem schulischen Teil der Fachhochschulreife abschloss. Seine Berufsausbildung zum Industriekaufmann absolvierte er in Meschede. Nach der Lehrzeit war er für drei Monate Angestellter in seinem Ausbildungsbetrieb. Er wurde zum Grundwehrdienst eingezogen, den er zu Beginn der Fachschulausbildung beendete. Er ist Vorsitzender der Jungen Union des Kreisverbandes Hochsauerland und ist in verschiedenen politischen Ausschüssen und Gremien tätig. Zu diesem Zweck pendelt der 24-jährige Junggeselle häufig zwischen Arnsberg und Steinfurt, wo er für die Zeit des Fachschulbesuchs wohnt.

Erwartungen an die Fachschulausbildung

Ich wünsche mir eine Ausbildung, mit der ich eine gute Basis habe mich um einen guten Job im Management zu bewerben. Aus meiner Erfahrung weiß ich, dass ich an Praxisbeispielen am besten lernen kann. Mit nackter Theorie kann ich nicht soviel anfangen, trotzdem gehört sie auch wohl dazu. Neben der Auffrischung meiner Englischkenntnisse hoffe ich, im Bereich Rechnungswesen, Kostenmanagement und Controlling fundierte Kenntnisse zu erwerben.

Erwartungen an das Fach Marketing

Wie es im Marketingunterricht angefangen hat, wenn auch was los ist und man an Praxisfällen auch was erklärt bekommt, das motiviert und macht Spaß. Die Möglichkeit im Team zu arbeiten, das möchte ich besser können als bisher. Im Bereich der Absatzwirtschaft (Marketing) interessiere ich mich besonders für

das Eventmanagement und das Sponsoring. Ich meine damit auch Messegestaltungen und Produkt- und Unternehmenspräsentationen.

Die Flexible

Isabel ist vor 24 Jahren in Rheine geboren. In Emsbüren besuchte sie die Realschule und an ihrem Geburtsort Rheine eine private Höhere Handelsschule. In Verbindung mit dem Berufsabschluss der Einzelhandelskauffrau erwarb sie die Fachhochschulreife. Danach wurde sie im Lehrbetrieb als Angestellte übernommen. Weitere Tätigkeiten, zuletzt als Abteilungsleiterin, waren jeweils mit einem Ortswechsel verbunden. Sie ist nicht verheiratet und wohnt heute wieder im Elternhaus in Rheine. Sie hat ein Jahr vor dem Besuch der Fachschule einen vollzeitschulischen Lehrgang zur Handelsassistentin bei der Industrie und Handelskammer besucht und während dieser Zeit die Ausbildereignungsprüfung abgelegt.

Erwartungen an die Fachschulausbildung

Ausschlaggebend für den Besuch der Fachschule für Wirtschaft war das Ziel einer beruflichen Veränderung. Da die Qualifikationen und Anforderungen einen erheblich höheren Wert bekommen haben und zukünftig, gerade im Zuge der Globalisierung, ohne notwendige Weiterbildung ein Einstieg ins mittlere bis gehobene Management überhaupt nicht mehr denkbar ist, habe ich mich entschlossen mir durch eine weitere Fortbildungsmaßnahme die notwendigen Kenntnisse anzueignen.

Des Weiteren war für mich relevant, einen Bildungsgang zu wählen, der auf meine bereits erworbenen Kenntnisse aufbaut. Vor zwei Jahren absolvierte ich meinen Handelsassistentenlehrgang.

Entscheidend ist für mich, dass mir alles maßgebliche Know-how für mein zukünftiges Berufsleben effektiv und eindeutig vermittelt wird.

Ich hoffe, dass mir durch den Abschluss der Staatlich geprüften Betriebswirtin die Verwirklichung meiner Berufswünsche erleichtert wird.

Erwartungen an das Fach Marketing

Ich möchte, dass mir Möglichkeiten dargestellt werden, wie und in welchen Bereichen Marketing konkret einsetzbar ist und welche verschiedenen Ergebnisse damit erzielt werden können.

Ich stelle mir vor, dass die theoretisch vermittelten Kenntnisse des Marketings durch aktuelle Beispiele demonstriert werden und diese in der Praxis um- und einsetzbar sind.

Inwieweit auch nach einjähriger Arbeit in dem Fach Marketing meine Vorstellungen und Wünsche tatsächlich realisiert werden, vermag ich zum heutigen Zeitpunkt noch nicht 100%-ig zu beurteilen. Ich hoffe, dass mir nach einem gewissen Zeitraum die Entscheidung zwischen der Fachrichtung

Marketing und Informatik, was ja durchaus ebenso ein enorm wichtiger Faktor in der heutigen Geschäftswelt bedeutet, leichter fällt.

Ich kann noch nicht einschätzen, ob mir das Fach Marketing oder das Fach Informatik für meinen Beruf bedeutender ist, und erhoffe mir durch den Unterricht, dass mir diese Entscheidung wesentlich erleichtert wird, indem mir aufgezeigt wird, welche Energien und Chancen, aber auch welche Einschränkungen Marketing bietet.

Der Besonnene

Heiner reist täglich aus Lüdinghausen an um die Fachschule zu besuchen. In Lüdinghausen ist er geboren, hat die Fachoberschulreife an der Realschule erworben und hat anschließend eine Berufsausbildung zum Groß- und Außenhandelskaufmann abgeschlossen. Danach war er als Angestellter tätig. Er besuchte überbetriebliche Fortbildungsmaßnahmen im Bereich des Holzhandels und einen Fachberaterlehrgang für den Innen- und Außendienst. Er ist 24 Jahre alt, ledig und finanziert diese Ausbildung u.a. durch Teilzeitarbeit bei seinem früheren Arbeitgeber. Heiner wurde nicht zum Grundwehrdienst bei der Bundeswehr eingezogen.

Erwartungen an die Fachschulausbildung

Vermittlung von Fachwissen sowohl auf theoretischer Basis, als auch praxisbezogenen Unterrichtsstoff, der aktuell ist und nicht nur stur nach Lehrplan. Persönliche Zielsetzung: Erreichen eines qualifizierten Abschlusses, Fachwissen zu erweitern, einen anspruchsvollen Job nach der Ausbildung zu finden.

Erwartungen an das Fach Marketing

Vermittlung des Wissens hinsichtlich der Grundelemente des Marketing, des Einsatzes der marketingpolitischen Elemente; praxisbezogenes Marketing.

An den Lehrer stelle ich folgende Erwartungen: Verständliche Übermittlung des Wissens, informativer Unterricht, Förderung der Gruppenarbeit sowie der Eigenständigkeit bei der Erarbeitung der Aufgabenstellungen.

Der Verknüpfer

André wohnt seit seiner Kindheit in seinem Elternhaus in Wettringen. An der Hauptschule erwarb er die Fachoberschulreife und ließ sich in einem ortsansässigen Autohaus zum Bürokaufmann ausbilden. Nach seinem Grundwehrdienst bei der Bundeswehr in Rheine kehrte er als Angestellter in den Ausbildungsbetrieb zurück. Der 24-jährige arbeitet hier zeitweilig um seinen Fachschulbesuch zu finanzieren. Er gehört dem Schützenverein der Junggesellen an.

Erwartungen an die Fachschulausbildung

Die Ausbildung zum Staatlich geprüften Betriebswirt soll eine Grundlage für meine spätere berufliche Zukunft sein. Ich möchte auf meine bisherigen beruflichen Erfahrungen aufbauen, um in der Zukunft höherwertige Aufgaben wahrnehmen zu können. Ich hoffe auf motivierte Lehrer, die ihr Fachwissen an die Schüler in den einzelnen Klassen weitergeben und so eine Grundlage für gute schulische Leistungen schaffen.

Erwartungen an das Fach Marketing

Fundiertes Wissen im Bereich Absatzwirtschaft, auf dem sich eine berufliche Zukunft aufbauen lässt.

Gerechte Beurteilung der Leistungen jedes Schülers.

Vermittlung von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die einem in seinem weiteren beruflichen Werdegang zur Seite stehen.

Dass Handlungs- und Lernbereiche auch nachher in der Wirtschaft angewendet werden können und so zum Einsatz kommen können.

Der Weichensteller

Daniel stammt aus Osnabrück, dort ist er zweisprachig aufgewachsen, seine "Muttersprachen" sind deutsch und spanisch. Nach dem Besuch der Realschule schloss sich die Höhere Handelsschule, die er mit dem schulischen Teil der Fachhochschulreife beendete, an. Als gelernter Groß- und Außenhandelskaufmann im Kraftfahrzeugteilehandel war er später, bis zum Fachschulbesuch, im Schuhgroßhandel tätig. Er ist nicht verheiratet, 24 Jahre alt und wohnt zum Zweck des Fachschulbesuchs in Steinfurt.

Erwartungen an die Fachschulausbildung

Durch einen hoffentlich guten Abschluss der Fachschule erhoffe ich mir Möglichkeiten eines beruflichen Aufstiegs. Ich möchte dabei in der Lage sein, meine Fremdsprachenkenntnisse in Spanisch besser nutzen zu können.

Soviel Praxis wie möglich und soviel Theorie wie nötig. Ich wünsche mir Unterstützung wenn ich beim Lernen Probleme bekomme.

Erwartungen an das Fach Marketing

Im Fach Marketing erwarte ich Fähigkeiten zu erlernen, die man als Mitarbeiter im Management benötigt. Nicht nur die marketingpolitischen Instrumente besser kennen zu lernen, sondern den Gesamtzusammenhang, wie man ihn in der Praxis für Marketingprobleme benötigt. In einigen Unternehmen gibt es Problemverursacher und Problemlöser; ich möchte das Rüstzeug erwerben, um zu den Problemlösern zu gehören.

Der kritische Denker

Marcus, wohnhaft in seinem Geburtsort Hamm, ist 31 Jahre alt und ledig. Zur Fachschule nach Steinfurt reist er jeden Tag aus Hamm an. Nach dem Erwerb der Fachoberschulreife an der Realschule besuchte er eine Kollegschule, die er mit der Fachhochschulreife beendete. Er verpflichtete sich 1988 bei der Bundeswehr als Zeitsoldat. Nach neun Jahren aktivem Dienst, zuletzt als Rechnungsführer in Ahlen, absolvierte er eine einjährige Ausbildung zum Bürofachwirt im Personal- und Rechnungswesen. Während seiner aktiven Dienstzeit bei der Bundeswehr ließ er sich zuvor zum Bürokaufmann ausbilden.

Erwartungen an die Fachschulausbildung
Bessere Einstiegsmöglichkeiten ins Berufsleben
Erweiterung der Schulbildung
Möglichkeit für weitere Ausbildungen

Erwartungen an das Fach Marketing
Möglichkeit später "gut Geld" zu verdienen

Die Fleißige

Ljubov war zu Beginn der Fachschulausbildung 36 Jahre alt. Sie ist verheiratet und hat eine Tochter aus erster Ehe. Vor zwei Jahren hat sie einen Deutschen geheiratet und lebt seither in Deutschland. In Pavlodar, Kasachstan ist sie geboren und aufgewachsen. Hier erwarb sie ihr Abitur und studierte an der Industriehochschule mit dem Abschluss als Elektronikingenieurin. Das Fernstudium an der Unionswirtschaftshochschule in Moskau schloss sie als Ökonomin ab. Während dieser Zeit arbeitete sie als Meisterin der Reparaturausrüstung und als Ökonomin für Planung im Chemiewerk in Pavlodar. Nach dem Studium war sie Buchhalterin bei der Arkom GmbH.

Erwartungen an die Fachschulausbildung
Nach der Emigration im Mai 1998 sind folgende Schwierigkeiten für mich entstanden: Verständigungsprobleme, Anpassung an die neue Lebenssituation, Integration in einem neuen Land. Mein erster persönlicher Erfolg – die im Januar 1999 bestandene Prüfung nach der theoretischen Ausbildung (in deutscher Sprache) bei einer Fahrschule. Dann gab es weitere Fragen. Was kann für mich die Rückkehr ins Berufsleben ermöglichen?
Die Fachschule für Wirtschaft sehe ich als eine ganz wichtige Möglichkeit für Weiterbildung und als Hilfe meine Probleme zu lösen. Die Schule ist für mich die Hoffnung, ein vollwertiges Leben weiter zu führen. Obwohl das Lernen nicht leicht ist, macht es mir Spaß. Das vertrauliche Verhalten und das Wohlwollen der Lehrer, sowie die Anerkennung und Hilfsbereitschaft der

Mitschüler, unterstützt und begeistert mich sehr. Das Weitere liegt an mir selbst, an meinem Fleiß und meinen Fähigkeiten.

Erwartungen an das Fach Marketing

Beim Fach Marketing taucht besonders mein Mangel an Sprache auf. Mir fehlt der gesamte Überblick (die Zusammenfassung) über die Marketingtheorie. Obwohl es mich freut, wenn manche Sachen während der Unterrichtsstunden erklärt werden, finde ich es auch ganz wichtig, Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen und Arbeiten zu erlernen. Ich habe auch keine klare Vorstellung an praxisbezogenem Marketing. Wie wird das Marketing in der Praxis durchgeführt? Welche Aufgaben gibt es z.B. auf verschiedenen Hierarchieebenen im Marketingbereich eines Unternehmens? Das sind Fragen, die ich geklärt haben möchte.

Hintergründiges

Die Bildungsgangentwicklung und somit das Lernen auf ein Ziel hin, wird nicht nur von der organisatorischen, fachlichen und didaktischen Situation geprägt, in die man sich als Studierender neu einarbeiten und einleben muss, sondern auch von persönlichen Lebensumständen, die sich häufig auch durch die begonnene Fachschulausbildung verändert. Die neue Rolle als Studierende und die Lebensumstände können sich in positiver als auch in negativer Hinsicht gegenseitig beeinflussen. Oft scheint es so, dass Entwicklungen, Brüche, Schwankungen provoziert werden. Neue Konflikte und Probleme werden ausgelöst, andere, schon bewältigt geglaubte, stehen wieder auf der Tagesordnung. Vor allem aus der betrieblichen Personalführung weiß man, dass beide Seiten, die „berufliche“ als auch die „private“ nicht andauernd aus dem Gleichgewicht geraten dürfen, sondern langfristig in der Balance gehalten werden müssen, um die Entwicklungsressourcen nutzen zu können. Andererseits ergeben sich durch derartige Konflikte, wenn das Gleichgewicht aus dem Ruder zu laufen droht, Entwicklungschancen. Konflikte als zu lösende Aufgaben gilt es anzunehmen und zu bewältigen. In betrieblichen, und dies gilt auch für andere Bereiche wie z. B. für den Leistungssport, um eine weitere Analogie heranzuziehen, werden deshalb umfangreiche Personalbetreuungssysteme installiert. Maßnahmen sind Ausbildung und Fortbildung von Führungskräften und nicht selten der Einsatz von externen und internen Coachingmaßnahmen. Grundsätzlich lassen sich aber zwei Meinungspole unterscheiden. Der eine geht davon aus, dass private und persönliche Belange am Eingangstor des Betriebes hinter sich zu lassen sind, um sich in der beruflichen Tätigkeit und der Leistungsfähigkeit nicht beeinflussen zu lassen. Dies gilt manchmal als besondere Stärke der Persönlichkeit. Der entgegengesetzte Standpunkt geht davon aus, dass nur dann dem ständigen Leistungs- und Entwicklungsdruck qualitativ standgehalten werden kann, wenn der persönliche, private Bereich

synchron mitschwingt und zuweilen ausgleichend einwirkt. Nicht selten sind „Leistungsträger“ auf den positiven Rückhalt in der Familie stolz. Dies ist ein anderes Verständnis von Selbst- und Sozialmanagement. In diesem Sinne ist Coaching oder Pädagogik als „Begleitung“ und ganzheitliche Wahrnehmung zu verstehen.

Im Folgendem will ich nur einige Hintergründe betrachten und das Lernen als Selbstmanagement der Studierenden in Augenschein nehmen. Das pädagogische Handeln wird durch das Wissen darum, bewusst oder auch unbewusst, mitbestimmt.

Der Wegweiser. Während eines Kuraufenthaltes seiner Frau und der Kinder zerbricht die Beziehung. Dies bleibt nicht unbemerkt, weil die eigenen Eltern zur Nachbarschaft gehören. Es kommt zum Eklat, er verlässt die Familie. Er zieht zu seiner Bekannten, die selbst zwei Kinder im gleichen Alter seiner Kinder hat. Diese ungeheure emotionale Anspannung kann auch der Wegweiser nicht mehr verbergen. Kurze Zeit später zieht er mit der „neuen“ Familie an den Ortsrand in ein ländlich gelegenes Haus. Er hält Kontakt zu seinen leiblichen Kindern, übernimmt Betreuungsaufgaben und nimmt Arzttermine mit seinen Kindern auch während der Schulzeit wahr. Dadurch kommt es zwar auch zu einem Leistungseinbruch im Lernbereich, dies kann er aber durch die Übernahme von Sonderaufgaben und konsequenter Arbeit, die er zeitlich versetzt einbrachte, in den meisten Fächern nach kurzer Zeit ausgleichen. Mit seiner Lebensgefährtin baut er ein Gewerbe für Hundezucht und –ausbildung auf. Der Wegweiser versucht den Spagat in der Verantwortung zwischen Emotionalität und Rationalität.

Die Leitstelle ist von heute auf morgen wie verwandelt. Ich spreche ihn in einer Pause darauf an. Abends am Telefon erklärt er mir, dass er einige Tage fehlen müsse, seine Mutter sei sehr krank. Da er keine Geschwister hat, fühlt er sich verpflichtet, über seine emotionale Betroffenheit hinaus, sich zu kümmern. Angesichts seiner umfassenden medizinischen Kenntnisse wird dies auch augenscheinlich erwartet. Seine Mutter wird kurze Zeit später operiert. Zwischenzeitlich lässt er sich von einem Mitstudierenden alle Informationen und Arbeitsblätter per e-mail zuschicken. Die anfänglich lebensbedrohliche Diagnose der Krankheit seiner Mutter bestätigt sich nicht. Die Leitstelle kommt zu seiner ursprünglichen Arbeitsform zurück, dennoch lähmt ihn hin und wieder nach intensiven Arbeitsphasen eine depressive Angst, die ihn dazu veranlasst aufwendige Vorsorgeuntersuchungen durchführen zu lassen.

Der Harte lebt geschieden und ist unterhaltspflichtig für seine Frau und seine kleine Tochter. Da er nur vier Jahre bei der Bundeswehr war, ist die zur Verfügung gestellte besoldete Zeit für die Weiterbildung beschränkt. Sein Sold

ist entsprechend seines erreichten Ranges bei der Bundeswehr niedrig. Die Unterhaltspflicht strapaziert ihn finanziell nicht unerheblich. Seine Freundin, von der er getrennt lebt, erwartet ein Kind von ihm. Durch die zu erwartenden zusätzlichen Unterhaltsleistungen nimmt er neben der Fachschulausbildung einige Jobs an. Die zuvor nicht stabilen Leistungen in verschiedenen Fächern sinken. Die Versetzung ins zweite Jahr schafft er dennoch. In der Projektphase ist Teamleistung gefragt. Hier bringt er sich nach Meinung des Teams nicht genügend ein. Die anfängliche Unterstützung, die ihm das „Überleben“ halbwegs sicherte, sinkt auf den Nullpunkt. Die ersten Klausuren schreibt er nicht mit. Die Nachschreibtermine nimmt er nicht wahr. Die aufgelaufenen Defizite kann er nicht mehr aufholen. Er gibt die Fachschulausbildung auf. Die Möglichkeit, in der Teilzeitform Freitagsnachmittags und Samstagmorgens weiterzumachen, kann er nicht überblicken, er schlägt sie aus.

Der Teamplayer kommt in eine Krise, sie beginnt damit, dass sein Vater „verschwindet“. Der Teamplayer wohnt am Schulort und fährt jetzt mehrmals in der Woche zu seinem, über achtzig Kilometer entfernten, Heimatort. Der Vater hat sich an seiner Dienststelle in der Gemeindeverwaltung nicht krank gemeldet. Zuhause ist er seit drei Tagen nach einem Streit mit seiner Frau nicht mehr aufgetaucht. Der Teamplayer findet ihn, einige Kilometer vom Wohnort entfernt, bei einer bisher ihm nicht bekannten „Lebensgefährtin“ in einem Kellerappartement. Die „Lebensgefährtin“, die sein Vater erst seit zwei Wochen kennt, ist dem Alkohol zugetan. Der Teamplayer führt mit seinem Vater ein längeres Gespräch. Es wird offensichtlich, dass der Vater alkoholkrank ist. Das Drama nimmt in den nächsten Wochen seinen Lauf, vom Zugeständnis der Abhängigkeit über die Verleugnung, verzerrte Wahrnehmungen der Realität, bis zum körperlichen Zusammenbruch. Schmerzliche Erfahrungen der Ohnmacht und der Enttäuschung machen sich breit. „Alle“ im Ort, am Arbeitsplatz und in der Nachbarschaft haben es anscheinend schon lange gewusst, es ist Stadtgespräch. Seine Mutter, die Großeltern und der Teamplayer leiden über alle Maßen. Die bürgerliche Idylle und die Unvoreingenommenheit ist zerstört. Der Teamplayer hält die Situation im Griff. Er ist in der Lage Hilfe zu suchen und anzunehmen, führt souverän viele Gespräche, sowohl mit Vorgesetzten seines Vaters, mit Ärzten und nicht zuletzt mit seinen Eltern. Er lässt sich u.a. durch einige seiner Lehrer beraten, trifft Entscheidungen und Vereinbarungen und leistet Überzeugungsarbeit. Der Vater hat nach einer abgebrochenen stationären Behandlung in eine Kur als Langzeittherapie eingewilligt. Eine erste wichtige Etappe war erreicht. Der Teamplayer ist an dieser Situation nicht zerbrochen, sondern eher gestärkt hervorgegangen. Er konnte Ressourcen mobilisieren, die ich ihm zu vor nicht zugetraut hätte. Der Teamplayer zeigte sich fortan durch ein gutes Zeit- und Selbstmanagement und eine Konzentration auf das Wesentliche, indem er immer die Leistungserwartungen zum jeweiligen Zeitpunkt erfüllen konnte.

Die Fleißige entwickelt durch zunehmende Erfolgsgewissheit neue Lebensperspektiven. Sie gerät durch einen psychischen Dauerstress an ihre Belastungsgrenze ohne den Mut zu verlieren. Es ist die Lebenssituation, die sie zu enormen Anstrengungen für das Lernen veranlasst. Vor zwei Jahren ist sie mit ihrer jetzt dreizehnjährigen Tochter, ohne deutsche Sprachkenntnisse, von Kasachstan nach Deutschland gekommen. Seit dem ist sie mit einem mehr als zehn Jahre älteren Mann verheiratet. Von ihrem Mann und seiner Mutter, mit denen sie in einem Haushalt wohnt, wurden ihr die persönlichen Dokumente und Ausweise abgenommen und bis heute vorenthalten. Von der Mutter ihres Mannes, die den Haushalt nach wie vor führt, erhält sie häufiger die Mahnung dankbar und gut zu ihrem Sohn zu sein, sie hätte ihnen alles zu verdanken. Nach außen lässt sie sich kaum etwas anmerken. „Schwierigkeiten“ begegnet sie mit ungeheurem Fleiß. Zunächst dachte ich, dass schulische Schwierigkeiten sie dazu veranlassen würden. In einem Gespräch gegen Ende des ersten Jahres, wo abzusehen war, dass sie den Anforderungen für eine Versetzung mehr als entsprechen würde, bedankte sie sich für den immer wieder bekommenden mutmachenden Zuspruch durch die Lehrer. Da mir nach ihrem Bekunden als einzigem Lehrer ihre persönliche desolante Lebenssituation bekannt war, fragte ich sie, wie sie in der Lage sei die schulischen Anstrengungen bei der ungeheuren privaten Belastung aufzubringen. Die mutmachende Unterstützung der Fachlehrer hätten ihr sehr geholfen, sie wisse zwar nicht, ob sie nach dem nächsten Jahr den Abschluss schaffen werde, aber immer dann, wenn der Stress zu Hause steigen würde, würde sie noch mehr arbeiten. Sie sehe in dem hoffentlich erfolgreichen Abschluss der Fachschule eine Möglichkeit, ihre persönliche Situation grundlegend zu ändern. In einem (sonderbaren) Gespräch, um das die Fleißige bat und mich darauf vorbereitete, erkundigte sich ihr Mann in ihrem Beisein über die schulischen Leistungen seiner Frau. Das vorher abgesprochene Prozedere begann damit, dass ich seiner Bitte ohne die Einwilligung seiner Frau nicht nachkommen könne. Dies quittierte sie gegenüber ihrem Mann mit einem Stirnrunzeln und mir gegenüber mit einem Augenzwinkern. Mein Gott, so dachte ich mir, wo nimmt diese Frau diese Kraft her.

Wahrnehmung des Neuen, des institutionalisierten und des individualisierten Neuen. Was stellt sich im Gegensatz zur „normalen“ vollzeitlichen oder berufsbegleitenden dualer Bildung im Berufskolleg anders dar? Die üblichen Bildungsgänge haben bis hin in die duale Berufsausbildung eine durchgängig parallele schulische Ausbildung. Von der Grundschule bis zur Klasse 11/12 der Höheren Berufsfachschule oder neuerdings der gymnasialen Oberstufe Klasse 13 und häufig der daran anschließenden Berufsschulpflicht während der

Berufsausbildung (Lehre), nehmen sie an schulischen Bildungsgängen teil. Den Bildungsgang der Fachschule besuchen ausschließlich Studierende, die nach mehrjähriger beruflicher Praxis über eine duale Ausbildung hinaus die Schule nicht mehr besucht haben. Einige haben sich während dieser Zeit außerhalb der staatlichen Bildungsinstitutionen weitergebildet, neue Kompetenzen erworben oder bestehende berufliche Fertigkeiten ergänzt. Zweidrittel der Studiengruppe waren Zeitsoldaten mit einer Dienstzeit von vier bis zwölf Jahren. Sie sind auch während der Fachschulausbildung Angehörige der Bundeswehr und beziehen ihren Sold weiter. Zur Wiedereingliederung in den Beruf sind sie zu diesem Zweck vom Dienst befreit. Sie haben sich je nach Dauer der aktiven Dienstzeit von einem bis zu vier Jahren berufliche Fördermöglichkeiten erworben. Obwohl alle zunächst einmal als Studierende den gleichen Status hatten, wirkten die erreichten Ränge bis hin zum Oberstabsfeldwebel unterschwellig innerhalb dieser Gruppe weiter. Prägend für alle Absolventen in dieser neuen Situation ist, dass sie seit dem Erwerb der Fachoberschulreife an keiner längeren vollzeitschulischen Ausbildung teilgenommen haben. Sie fühlen sich nach zumeist langjähriger Erfahrung in Betrieben und bei der Bundeswehr nicht mehr so sehr als Schüler, sondern als Studierende. An diesem Berufskolleg hat sich inoffiziell die Bezeichnung als Studierende bewährt. Das hat für die Absolventen der Fachschule einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert, zumal sie gegenüber ihrem privaten Umfeld auf die Teilnahme an einem „Studium“ zum Staatlich geprüften Betriebswirt verweisen können. Im Vergleich zu Studenten der Fachhochschule haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Fachschulausbildung, außer der Fachhochschulreife, die gleichen Eignungen und Voraussetzungen. Mit dem Abschluss der Fachschule wird die Fachhochschulreife erworben. Dies scheint aber, bis auf eine Ausnahme, nicht der Grund für den Besuch der Fachschule zu sein. Ein Studierender könnte sich vorstellen nach der Fachschule ein Studium an der Fachhochschule zu beginnen. Vielmehr möchten die Studierenden auf vorhandene berufliche Erfahrungen aufbauen, sie ergänzen oder ganz neu erwerben. Die Dauer und Art der kaufmännischen Erfahrungen sind aber höchst unterschiedlich. Einige der Zeitsoldaten haben eine duale kaufmännische Berufsausbildung abgeschlossen und weitere Zeiten als Angestellte in Unternehmen gearbeitet. Die Gruppe der Studierenden, die nach dem Erwerb der Fachoberschulreife, zum Beispiel nach dem Besuch der Höheren Berufsfachschule, sofort als Zeitsoldat zur Bundeswehr gingen oder nach einer Ausbildung in einem nicht kaufmännischen Beruf, haben eine eigenartige Konstruktion der kaufmännischen Berufsausbildung absolviert. Nach dem Berufsbildungsgesetz ist es möglich, dass Berufstätige, die zum Beispiel bis zu fünf Jahren eine berufsspezifische Tätigkeit nachhaltig ausgeübt haben, eine der Tätigkeit entsprechenden Berufsprüfung vor der zuständigen Kammer, bei kaufmännischen Berufen der Industrie- und Handelskammer, in einem anerkannten kaufmännischen Beruf ablegen. Der Nachweis einer Vielzahl von Tätigkeiten bei der Bundeswehr

entspricht diesen Regelungen. Durch Vermittlung und Förderung der Bundeswehr, das Arbeitsamt verfährt ähnlich, bieten freie Bildungsträger Kurse zur Vorbereitung auf die Kammerprüfung an. Somit sind die kaufmännischen praktischen Erfahrungen der Studierenden sehr unterschiedlich. Dadurch unterscheiden sich die Motivation und die Erwartung an die Fachschulausbildung. Weiterhin fällt auf, dass sich von den zwölf Zeitsoldaten nur einer im Vorfeld für das Fach Marketing entschieden hat. Alle anderen wollten auf ihre zum Teil bei der Bundeswehr geförderten Kenntnisse in Informatik aufbauen und diese vertiefen. Die Erwartungen an die Fachschulausbildung stimmen in den Teilen überein, in denen eine praxisnahe Weiterbildung gewünscht wird. Einige möchten ihre Erkenntnisse aus der Wirtschaft oder aus der Bundeswehr mit aktuellem Fachwissen ergänzen, um sie für den Beruf nutzen zu können. Da geht es um anwendbares Wissen als Sprungbrett für einen guten Beruf, mit dem man sich identifizieren kann oder um die Möglichkeit erweiterte Kenntnisse zu erwerben, um sich für eine weitere berufsqualifizierende Ausbildung, z. B. bei SAP, bewerben zu können. Andere erwarten zunächst eine solide kaufmännische Grundausbildung, um in diesem Bereich Fuß fassen zu können. Damit soll ein Einblick in die Wirtschaft mit all ihren Zusammenhängen ermöglicht werden. Oder es wird der Wunsch nach einem beruflichen Aufstieg ins Visier genommen. Dies äußert der Macher so: „Ich möchte mit erfolgreichem Abschluss die Möglichkeit nutzen, um von einem normalen Sachbearbeiter wegzukommen.“ Wo einige erst Fuß fassen wollen, hat z. B. die Flexible andere, weiterreichende Motive und Erwartungen, diese seien hier nochmals exemplarisch genannt. Sie geht davon aus, dass die geforderten Qualifikationen und Anforderungen zukünftig einen erheblich höheren Stellenwert haben werden und deshalb, gerade im Zuge der Globalisierung, ohne Weiterbildung ein Einstieg ins mittlere bis gehobene Management überhaupt nicht mehr denkbar ist. Der Teamplayer möchte eine gute Basis haben, um sich für einen guten Job im Management zu bewerben. Er hat gute Lernerfahrungen mit Praxisbeispielen, mit nackter Theorie weiß er wenig anzufangen. Die Fleißige ist hinsichtlich einer Karriere sehr bescheiden und verbindet gar eine existenzielle Hoffnung mit dem erfolgreichen Besuch der Fachschule. Da ihr Aufenthaltsrecht noch nicht endgültig geregelt ist, wünscht sie nach langer Tätigkeit als Ökonomin in Kasachstan die Rückkehr ins Berufsleben. Sie sieht die Fachschule als eine ganz gute Möglichkeit um ihre Probleme zu lösen. Sie verbindet mit dem erfolgreichen Abschluss die Hoffnung ein vollwertiges Leben führen zu können.

Wenn es zunächst um die Erwartungen an die Fachschulausbildung insgesamt ging, dann geht es im Folgenden um die Erwartungen der Studierenden an das Fach Marketing, das über ein Jahr hinweg als Grundkurs für alle Studierenden und im zweiten Jahr als Schwerpunktfach gewählt werden kann.

Praxisorientierung und der Erwerb eines soliden Grundstocks anhand aktueller Themen, darüber besteht bei den meisten Studierenden ein Konsens. Diese Grunderwartung wird vom Wegweiser so formuliert, dass dies im Zusammenhang mit seinen Fähigkeiten und seiner Erfahrung als Oberstabsfeldwebel steht. Meinungen aus der „Truppe“ wahrzunehmen wird zu diesem Zeitpunkt immer deutlicher. Diese Meinung wird durch weitere spezielle Erwartungen ergänzt. So möchte der kritische Denker lernen, wie man später „gut Geld verdient“. Der Kreative spricht besonders die Motivation an; er ist auf der Suche nach einem Gebiet, das ihn wirklich interessiert und das ihm Spaß macht, damit steht er nicht alleine da. Hinzu kommt, dass er Lehrbücher total langweilig findet. Er möchte vornehmlich lernen, wie man trotzdem lernen kann. Damit spricht er auch den Wunsch anderer an, den Unterricht möglichst mit Erfahrungen und Situationen aus der beruflichen Praxis zu verknüpfen, um das Lernen dadurch zu erleichtern. Der Teamplayer möchte dies mit verstärkter Gruppenarbeit verbinden und meldet besonderes Interesse am Eventmanagement und Sponsoring an. Der Besonnene fasst dies aus seiner Sicht konkreter zusammen. Danach soll die Vermittlung von Fachwissen sowohl auf theoretischer als auch auf der Basis praktischer, aktueller Themen gestaltet werden und nicht nur stur nach Lehrplan. Persönliche Zielsetzungen wie das Erreichen eines qualifizierten Abschlusses, um einen guten Job zu finden, sind ihm dabei wichtig. Das erworbene Wissen soll direkt umsetzbar sein. Der Realist hegt sehr pragmatische Erwartungen, er möchte lernen, sich selbst, Produkte und Dienstleistungen zu verkaufen, um sich mit diesem Können von anderen abzuheben. Hier wird der grundlegende Wunsch angesprochen, in Vorstellungsgesprächen als qualifizierte Person zu überzeugen und sich im Beruf zu bewähren. Dies wird vom Verknüpfer unterstützt, indem er den Erwerb von Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die seinen beruflichen Werdegang stützen, erwartet. Er formuliert auch eine direkte Forderung an das Verhalten des Lehrers, indem er besonders eine gerechte Beurteilung der Leistungen jedes einzelnen Schülers erwartet. Der Weichensteller erweitert den geforderten Erwerb von Fähigkeiten und Verhaltensweisen, indem er im Fach Marketing die Fähigkeiten erlernen möchte, die man als Manager benötigt. Er möchte nicht nur die marketingpolitischen Instrumente besser kennen lernen, sondern den Gesamtzusammenhang, um in der Praxis Marketingprobleme lösen zu können. Er möchte das Rüstzeug erwerben, um in der Praxis zu den „Problemlösern“ und nicht zu den „Problemverursachern“ zu gehören.

- 4 Auf der Suche nach Perspektiven für die berufliche Zukunft
Orientierung in der Wahrnehmung der eigenen Erwartungen und der
Konfrontation mit den Anforderungen der beruflichen Praxis als
herausfordernde Aufgabe an die berufliche Entwicklung
Marktforschung in eigener Sache

- 4.1 Ringen um die Inhalte und die Konzeptionierung der Erhebung,
subjektive Interessen und antagonistische Interspektion

Zum Ende des ersten Semesters war, nach den Grundlagen des Marketings, die Marktforschung Thema im Fach Absatzwirtschaft. Um Marketingziele zu setzen bedarf es der Unternehmensanalyse und der datengestützten Forschung, wobei innerbetrieblich als auch außerbetrieblich Daten primär oder auch sekundär erhoben werden können.

Auf Lernprojekte statt auf Seminare setzen.

In diesem Lernabschnitt haben wir nicht, wie häufig üblich, vom Ablauf her die Theorie bemüht, um das Thema dann in einem Projekt „(ver)-enden“ zu lassen, sondern ein Lernprojekt durchgeführt. Im Lernprojekt geht es zunächst immer um ein aktuelles Thema, um ein Problem oder Ereignis, welches offen zutage tritt oder das es zu entdecken gilt und sich so im Bewusstsein als aktuelle, zu bewältigende Aufgabe aufdrängt.

Danach stellen sich u. a. folgende Fragen:

- Was ist das Problem?
- Was hat das mit mir oder uns zu tun?
- Mit welchem Ziel und mit welcher Motivation gehen wir das Problem oder das Thema an?
- Welche Mittel und Methoden stehen uns zur Verfügung?
- Was brauchen wir, was fehlt uns an Kenntnissen?
- Wer oder was kann uns bei der Aufgabenerfüllung zur Problemlösung helfen?

Das Problem stand, wenn auch nicht für jeden in der Lerngruppe in gleicher Intensität, als aktuelles Thema auf der Tagesordnung. Bei einigen Studierenden in diesem Studiengang war nach wie vor die Sorge groß am Arbeitsmarkt mit dieser Weiterbildung wettbewerbsfähig zu sein. Sie wollten, jenseits der von einigen Fachlehrern und vom Abteilungsleiter vermittelten Erfahrungen aus vorhergehenden Studiengängen, eigene „Gewissheit“ über ihre Möglichkeiten schöpfen.

Thema und Gegenstand des Lernprojektes, so stellte sich schnell einhellig heraus, sollten die Berufschancen (also die Erwartungen der Unternehmen an Bewerbern für einen „guten Job“ als Staatlich geprüfter Betriebswirt oder als Staatlich geprüfte Betriebswirtin) sein. Die unterschiedlichen Vermutungen sollten geklärt werden.

Die Aussicht, an einem Projekt mitzuarbeiten, das darüber hinaus auch auf ein starkes Interesse des Berufskollegs stieß, steigerte die Motivation. Also nicht nur für sich zu arbeiten, sondern auch eine aussichtsreiche Wertschätzung der Ergebnisse durch einen Abnehmer / Interessenten war wichtig.

Das zugrunde liegende Problem des Lernprojektes und die daraus abzuleitende Aufgabenstellung wurde durch folgende gemeinsam erarbeitete Fragestellungen verdeutlicht:

- Ist unsere Ausbildung bei den Unternehmen überhaupt bekannt?
- An welcher spezifischen Schwerpunktausbildung, Informatik, Rechnungswesen, Marketing, Finanzierung oder Personalwesen besteht zur Zeit Bedarf in den Unternehmen?
- Was sind die Herausforderungen oder interessanten Aufgaben für die es lohnt sich vorzubereiten?
- Welche Ausprägung von Fachkompetenz und Sozialkompetenz ist für die Bewältigung der beruflichen Praxis notwendig, welche vorteilhaft?

Formulierung des Arbeitstitels für das Lernprojekt:

Durchführung und Auswertung einer Erhebung über „die Perspektiven und die berufliche Zukunft für Staatlich geprüfte Betriebswirte /innen“.

Die Bedeutung für das Lernen in diesem Lernprojekt gestaltete sich so, dass produktives Lernen in einem sinnvollen Kontext eingebunden wurde. Die zu erwartenden Arbeitsergebnisse bekamen dadurch eine aktuelle und persönliche Bedeutung zur eigenen beruflichen Entwicklung und Orientierung.

Folgende Teilziele wurden ausgehandelt:

- Die Erhebung sollte Aussagen zur Einschätzung von Berufschancen für Staatlich geprüfte Betriebswirte/innen als Hilfe zur eigenen beruflichen Orientierung zulassen.
- Das Berufskolleg erwartet Erkenntnisse zur weiteren Entwicklung der Fachschule. Dazu sollten die angebotenen Schwerpunktausrichtungen Informatik und Absatzwirtschaft überprüft werden. Über den Grad der

Akzeptanz hinaus sollten von der Praxis erwartete Kenntnisse und Fertigkeiten als mögliche Eckpunkte für die inhaltliche und organisatorische Gestaltung des Ausbildungsprofils des Bildungsganges der Fachschule herangezogen werden können.

- Das Lernprojekt soll über die Erhebung von Daten Kontakte zu Personalverantwortlichen ermöglichen, die in einem, von jedem Studierenden zu gestaltenden, Gesprächskontakt, Erfahrungen und Erkenntnisse, u.a. für eine zukünftige Bewerbung, zulassen. Dazu sind insbesondere Unternehmen zu wählen, deren Ausrichtung dem aktuellen Berufswunsch, nach Branche oder Betätigungsfeld des Unternehmens, entsprechen.

Die Aufgabenstellung wurde im Einvernehmen aller am Lernprojekt Beteiligten folgendermaßen umschrieben:

Die notwendigen Kenntnisse für das Projekt werden gemeinsam erarbeitet. Ich sollte als Fachlehrer diesen Prozess unterstützt durch entsprechenden Input begleiten, indem ich entsprechende Interventionen anbieten würde. Dies bezieht sich sowohl auf die inhaltliche Gestaltung als auch auf Methoden und den Prozessverlauf. Zudem sollte ich die zu veröffentlichen Ergebnisse fachlich mitverantworten. Die Studierenden wollten nicht alleine etwas verantworten, deren Tragweite sie nicht absehen konnten und von dem sie bislang als Methode der Marktforschung nur einen Schimmer von Ahnung hatten. Daher war gewünscht, dass ich als Coach für die Gruppe und auch für Einzelprobleme zur Verfügung stehen würde. Die Gruppe einigte sich darüber, dass zwar alleine oder in kleineren Teams gearbeitet werden könnte, aber über den jeweiligen Arbeitsstand sollte, wenn immer möglich, für alle Gruppenmitglieder Transparenz hergestellt werden. Der Erhebungsbogen sollte offene Fragen zulassen, um nicht nur ein Abhaken und Abfragen, sondern ein Gespräch zu ermöglichen. Um eine Basis für „solide“ Aussagen zu bekommen, legte man sich auf eine Anzahl von 50 Erhebungen fest. Damit dies auch zeitlich erreicht werden konnte, sollte eine Gruppe der Studierenden aus der Teilzeitform gewonnen werden, von denen man vermutet, dass sie einen schnellen und unkomplizierten Zugang für die Erhebung in den jeweiligen Unternehmen, in dem sie arbeiten, haben.

Einzelaufgaben wurden wie folgt festgelegt:

- Kontaktaufnahme mit Unternehmen für eine Terminvereinbarung.
- Durchführung der Erhebung anhand des Fragebogens in einem persönlichen Gespräch.
- Erstellung eines Protokolls um Schwierigkeiten und Hintergründe, sowie persönliche Erfahrungen, Eindrücke und wichtige Inhalte, die nicht vom Fragebogen erfasst und vom Gesprächspartner geäußert wurden, festzuhalten.
- Jeder Einzelne trägt dafür Sorge, dass neben der Veröffentlichung der Ergebnisse im Internet, die Auswertungen der Erhebungen den beteiligten Unternehmen im Nachhinein, nebst eines Anschreibens an den Gesprächspartner, zur Verfügung gestellt werden.

Die Inhalte und Ergebnisse der Erhebung werden im nächsten Gliederungspunkt dargestellt.

Bevor die Erhebungsgespräche durchgeführt werden konnten, musste ein großer Meilenstein passiert werden.

Die Kontaktaufnahme gestaltete sich, wie zu erwarten war, nicht immer einfach. Dazu Auszüge aus einem Bericht eines „Marktforschungsteams“, dem der Realist, der Ernsthafte und der Meinungsmacher angehörten. Sie sind an diesem Meilenstein nur mit Mühe vorbeigekommen. Deshalb möchte ich diesem Verlauf (Schwerpunkt Kontaktaufnahme) einen Einblick in misslungene und geglückte Kontakte voranstellen. Die Studierenden berichteten wie folgt:

Wir empfanden es als äußerst schwierig über telefonische Kontaktaufnahme Termine mit den einzelnen Unternehmungen abzusprechen. Nach intensiver Überlegung haben wir dann gemeinsam den Entschluss gefasst, die Unternehmungen doch direkt und persönlich anzusprechen, da so die Gefahr des „Abwiegeln“ nicht so hoch ist. Jedoch auch hier, so haben wir dann bemerkt, ist die Gefahr der terminlichen Ablehnung sehr hoch. Die Unternehmen haben meistens keine Zeit oder wollen den Fragebogen erst genau überdenken. Wahrscheinlich ist die „Angst“ der Unternehmungen vor „Betriebsspionage“ doch erheblich höher als wir im Voraus angenommen haben. Aus diesem Grund war es uns fast nicht möglich, trotz unserer zahlreichen Versuche, ein Interview zu bekommen, mit kompetenten Leuten direkt vor Ort zu reden. Überall wurden unsere Fragebögen einbehalten und in den meisten Fällen von den Personalchefs selbst bearbeitet, was sich auch wieder auf den zeitlichen Aspekt bezieht. Um zu direkten Befragungen mit den jeweiligen Ansprechpartnern zu kommen, muss doch wahrscheinlich ein größerer Zeitraum für die Durchführung einer Befragung eingeplant werden.

Beispiele:

Fa. Stenau, Dr. Breer, Ahaus:

„Für diese Art von Fragen ist unsere Firma nicht geeignet. Auf Wiederhören!!“

Fa. Schmitz Cargobull, mehrere Gesprächspartner, Vreden:

Nach mehrfachen Verweisen auf andere Gesprächspartner wurden wir auf den Unternehmenssitz in Altenberge verwiesen. „Dafür bin ich leider nicht verantwortlich, ich verbinde Sie mit Herrn ...!“ „Nicht mein Themengebiet, aber ich leite Sie mal weiter zu Herrn ...!“ Obwohl wir jedem Gesprächspartner unser Anliegen vorgetragen haben, war man allem Anschein nach nicht in der Lage uns kompetent an den richtigen Mann, bzw. an die richtige Frau, weiterzuleiten. Nach diesem ständigen Hin und Her (Gesprächsdauer 27min.) wurden wir schließlich an den Unternehmenssitz in Altenberge weiterverwiesen, wo jedoch schon durch einen anderen Mitschüler unserer Klasse ein Interviewtermin vereinbart wurde.

Da wir schnell eingesehen haben, dass eine telefonische Kontaktaufnahme nicht zwingender Weise erfolgreich ist, haben wir uns entschlossen, bei den noch ausstehenden Unternehmen persönlich vorzusprechen. Jedoch müssen wir hinzufügen, dass bis auf zwei Ausnahmen (s. o.) wir eigentlich immer recht freundlich aufgenommen und behandelt worden sind.

Wie schon erwähnt, haben wir uns also vorgenommen persönlich ohne Voranmeldung zu den Firmen zu fahren.

Fa. Tobit Software, Ahaus:

Im Foyer des Unternehmens meldeten wir uns beim Empfang und baten darum mit einem leitenden Angestellten aus der Personalabteilung sprechen zu dürfen. Natürlich hatten wir unsere Absicht vorher dargelegt. Diese sehr nette junge Dame telefonierte mit der Personalabteilung und ließ uns einen Mitarbeiter der Personalabteilung kommen, da die Leiterin der Abteilung gerade nicht zu sprechen war. Die Dame vom Empfang bat uns Platz zu nehmen und fragte, ob wir die Wartezeit mit einem Kaffee überbrücken wollten. Kurze Zeit darauf kam eine Mitarbeiterin der Personalabteilung und begrüßte uns freundlich. Nachdem wir uns vorgestellt und unser Anliegen vorgetragen hatten, versicherte sie uns den Fragebogen für uns vorzulegen und bearbeiten zu lassen, um ihn später wieder an uns zurückzusenden. Aufgrund eines Seminars im Hause sei die Leiterin der Personalabteilung, Frau Maaß, nicht in der Lage den Fragebogen in Interviewform mit uns durchzugehen. Die Mitarbeiterin fühlte sich nicht kompetent genug die Fragen zu beantworten, da sie erst seit einigen Wochen in der Firma tätig sei. Obwohl wir einen sehr positiven Eindruck hatten, wurde uns

der Fragebogen bis dato nicht zugesandt. Auch nach dreimaliger telefonischer Rücksprache sind wir bis heute zu keinem Ergebnis gekommen.

Fa. ATG, Herr Lechtenberg, Ahaus:

Auch hier haben wir uns persönlich vorgestellt und sind nett empfangen worden. Man wollte auch hier den Fragebogen für uns ausfüllen, da gerade kein Mitarbeiter der Personalabteilung zu sprechen sei. Auf die Frage hin ob wir einen Termin vereinbaren könnten, teilte man uns mit, dass wir den Bogen dort lassen sollten, Herr Lechtenberg würde ihn für uns ausfüllen und uns den Bogen hundertprozentig zurücksenden. Wir könnten innerhalb einer Woche mit dem Fragebogen rechnen. Nach ca. 10 Tagen riefen wir dann bei ATG erneut an, da wir den Bogen noch nicht erhalten hatten. Nach erneutem Anfragen bezüglich unseres Fragebogens sollten wir durch die Vorzimmerdame mit Herrn Lechtenberg persönlich verbunden werden, welcher jedoch nach längerem Warten plötzlich nicht mehr für uns zu sprechen war. Dieses geschah zweimal an unterschiedlichen Tagen. Daher die Frage der Verleugnung?!?

Fa. Velen Textilverwerke GmbH, Herr Bertels, Velen:

Beim ersten eigentlichen Interview verlief vorab alles planmäßig. Jedoch auch hier wurde unser bereits fertig ausgefüllter Fragebogen in der Firma belassen, da der Geschäftsführer sich persönlich noch einmal mit diesem befassen wollte. Positiv für uns war das folgende Gespräch über die Erstellung einer Website für eben jenes Unternehmen.

Nun hat es doch nicht ganz geklappt; ein „geplatzt Interview“.

Fa. Gewing, Herr Dirk Gewing, Ahaus:

Wir führten ein langes Vorabgespräch, um die Stimmung aufzulockern. Während dessen fiel der Laserroboter im Unternehmen aus und unser Gesprächspartner wurde dringend in der Fertigung gebraucht. Aus diesem Grund haben wir den Fragebogen vor Ort gelassen, er wurde durch Herrn Gewing im Nachhinein ausgefüllt und uns zugesandt.

Vorherige telefonische Ankündigung bei der Unternehmung Gewing in Ahaus.

Positive Zustimmung zum sofortigen Termin mit Herrn Dirk Gewing.

- Vorstellung - Einleitung- - Gespräch:

Dauer ca. 40 Minuten über die Firma, Internet, Auswertung, Sohn (Azubi in der Firma) usw.. Plötzlich, mitten im Gespräch, platzte der Meister in den Raum, weil der Laserroboter der Firma ausgefallen war und unser Gesprächspartner dringend benötigt wurde. Wir bekamen aber noch zwischen „Tür und Angel“ gesagt, dass wir den Fragebogen ausgefüllt am Dienstag, um 16.30 Uhr abholen könnten. (Schade!) Als wir den Bogen dann abholten, hatten wir noch kurz die Möglichkeit mit Herrn Gewing zu sprechen. Wir bedankten uns noch mal für die

Bereitschaft des Unternehmens den Fragebogen für uns auszufüllen. Herr Gewing gab uns noch einen guten Rat mit auf den Weg: „Verlieren Sie nie Ihre Ziele aus den Augen. Für besonders wichtig halte ich es, wenn Sie stets versuchen, besser als die Konkurrenz zu sein!“

Eine positive „Geschäftsanhaltung“

Fa. Velener Textilwerke GmbH, Herr Bertels, Velen

Telphonische Kontaktaufnahme und Terminabsprache mit Herrn Bertels für Freitag 13.30 Uhr.

Nach der Anmeldung am Empfang der Velener Textilwerke GmbH wurden wir von Herrn Bertels persönlich abgeholt und gingen in den Konferenzraum. Bevor es um das eigentliche Thema ging, führten wir ein ca. 15-minütiges Gespräch über „Gott und die Welt“. Die Beantwortung der Fragen, die wir vorgetragen haben, erfolgten spontan ohne langes Nachdenken. Als die Befragung dem Ende zuzuging, betrat der Geschäftsführer, Herr Wevers, den Raum und bat darum den Fragebogen mitzunehmen, er wolle sich persönlich noch einmal damit befassen. Mit der Veröffentlichung der Auswertung im Internet sind die Velener Textilwerke GmbH einverstanden. Da die Firma noch nicht im Internet präsent ist, fragte Herr Bertels uns, ob wir Interesse hätten für sie eine Website zu entwerfen. Natürlich erklärten wir uns dazu bereit. Herr Bertels versprach den Vorschlag der Geschäftsleitung vorzutragen. Als wir Herrn Bertels fragten, warum das Unternehmen noch nicht im Internet präsent sei, sagte er uns, er habe mehrfach der Unternehmensleitung den Vorschlag unterbreitet. Jedoch wurde sein Vorschlag mit der Begründung abgelehnt, dass man nicht an den Endverbraucher verkaufen würde und sich die Kosten hierfür sparen könne. Herr Bertels sehe nun die Möglichkeit durch uns eine, wie er sagte „kostengünstige“ Begründung liefern zu können. Er halte die Präsenz im Internet für sehr wichtig, um von einem größeren Publikum erreichbar zu sein. Da das Unternehmen mehr und mehr projektorientiert tätig wird, empfahl er uns gerade in diesem Bereich unsere Kompetenzen zu erweitern. Kundenorientiertes Handeln und die Bereitschaft sich ständig weiterzubilden halte er für ebenfalls sehr wichtig. Nach ca. 1 1/2 Stunden verabschiedeten wir uns. Herr Bertels sagte, dass er sich noch telefonisch mit uns in Verbindung setzen würde.

4.2 Vergewisserung, alte und neue Gewissheit im Widerstreit Ergebnisse der Erhebung

Marktforschung
zum Thema:
Perspektiven und Zukunft für
Staatlich geprüfte Betriebswirte / innen

Wir über uns:

Die Fachschule für Wirtschaft bietet Fachkräften aus Wirtschaft und Verwaltung mit beruflicher Erfahrung die Möglichkeit, ihre berufliche Qualifikation praxisorientiert zu erweitern und zu vertiefen. Hierzu wird in kooperativen Projekten mit Unternehmen und Institutionen der Wirtschaft, insbesondere anhand von Praxisaufgaben, dieses fundierte Fachwissen erworben.

Dieser Ausbildungsgang vermittelt in 2 Jahren Vollzeitunterricht (oder in bis zu vier Jahren Teilzeit) betriebswirtschaftliches Fachwissen, in den Schwerpunkten Marketing oder Wirtschaftsinformatik.

Um den qualitativen Anforderungen der Wirtschaft an Absolventen der Fachschule noch besser gerecht zu werden, bitten wir um Auskunft von Experten und Entscheidungsträgern: Welche Erwartungen stellen Sie an die Qualifikationen von künftigen Staatlich geprüften Betriebswirten/innen? (So die forschungsleitende Fragestellung).

Die Grundlage für die Auswertung der Erhebung „Perspektiven und Zukunft für Staatl. gepr. Betriebswirte/innen“ umfasst 52 Fragebögen. Diese Erhebung wurde in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Hagen Kordes (Uni. Münster) und Unternehmen, vornehmlich aus dem Münsterland, durchgeführt.

Das Ergebnis der Befragung stellt sich wie folgt dar:

Frage 1:
Kennen Sie die Fachschule für Wirtschaft?

Von den befragten Unternehmen kennen 28 (=53,85%) die Fachschule für Wirtschaft.

12 (=42,85%) dieser Unternehmen ist die Fachschule für Wirtschaft in Steinfurt bekannt.

24 (=46,15%) Unternehmen kennen die Fachschule für Wirtschaft nicht.

Frage 2:

In welcher Weise haben Sie Bezug zum Bildungsgang Staatlich geprüfte/r Betriebswirt/in?

Mehrfachnennungen waren möglich

Von den befragten Personen haben 9 (=17,31%) persönliche Erfahrungen mit dem Bildungsgang zum Staatl. gepr. Betriebswirt/in. In 21 (=40,38%) Unternehmen sind insgesamt 70 Staatl. gepr. Betriebswirte/innen beschäftigt. Der Bildungsgang wird von 18 (=34,62%) der Unternehmen gefördert. Keinen direkten Bezug zu diesem Bildungsgang haben 27 (=51,92%) der Interviewpartner.

Frage 3:

Wie beurteilen Sie aufgrund Ihrer persönlichen Erfahrungen die derzeitigen und zukünftigen beruflichen Aussichten für Staatlich gepr. Betriebswirten/innen?

Die beruflichen Aussichten für Staatl. gepr. Betriebswirte/innen wurden folgendermaßen beurteilt:

- 4 (=7,69%) der befragten Personen beurteilten die Aussichten mit sehr gut.
- 37 (=71,15%) der befragten Personen beurteilten die Aussichten mit gut.
- 10 (=19,23%) der befragten Personen beurteilten die Aussichten mit durchschnittlich.
- 1 (=1,93%) der befragten Personen beurteilte die Aussichten als schlecht

Frage 4a:

In der Fachschule für Wirtschaft in Steinfurt kann zwischen zwei Schwerpunkten (Marketing / Wirtschaftsinformatik) gewählt werden. Landesweit werden mehrere Spezialisierungen angeboten. In welcher Reihenfolge würden Sie persönlich diese Schwerpunkte einordnen, wenn Sie die Nachfrage am Arbeitsmarkt einschätzen sollten?(1-6)

Die Nachfrage am Arbeitsmarkt stellt sich nach Einschätzung der befragten Unternehmen nach Schwerpunktbereichen wie folgt dar: (Gewichtung gem. Rangfolge 1-6; 1 = sehr gut und 6 = sehr schlecht.)

Marketing	2,14	Demnach ergibt sich folgende Rangliste:
Wirtschaftsinformatik	2,00	
Rechnungswesen	3,88	
Personalwesen	4,09	
Steuern	4,49	
Finanzen	3,87	
		1. Wirtschaftsinformatik
		2. Marketing
		3. Finanzen
		4. Rechnungswesen
		5. Personalwesen
		6. Steuern

Frage 4b:

Welchen dieser Schwerpunkte würden Sie zur Ausbildung empfehlen, um den Anforderungen Ihrer Unternehmenssituation zu entsprechen?

Aufgrund der vorliegenden Situationen in den befragten Unternehmen wurde folgende Empfehlung für die Wahl des Schwerpunktfachs getroffen:

- | | | | |
|----|---|------------------------------|-----------------|
| 1. | → | Wirtschaftsinformatik | (35,71%) |
| 2. | → | Marketing | (33,33%) |
| 3. | → | Rechnungswesen | (13,09%) |
| 4. | → | Personalwesen | (7,14%) |
| 5. | → | Finanzen | (5,95%) |
| 6. | → | Steuern | (4,76%) |

Frage 5:

**In welchem Tätigkeitsbereich und welcher Hierarchieebene würden Sie einen Staatlich gepr. Betriebswirt/in einsetzen und mit welchen Aufgaben?
Planung & Kontrolle / Durchführung**

Die Frage 5 zielte auf den tatsächlichen und möglichen Einsatz von Staatlich geprüften Betriebswirte/innen in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen und Hierarchieebenen in den Unternehmen ab.

Danach wurden 5% der Staatlich geprüften Betriebswirte/innen in der Unternehmensleitung eingesetzt. Fast 30% sind für den Einsatz in der Bereichsleitung vorgesehen bzw. sind auf dieser Ebene eingesetzt. Der überwiegende Teil (43%) arbeitet auf der Gruppenleiterenebene. Die Aufgabenbereiche innerhalb der o. g. Ebenen verteilen sich wie folgt:

Daraus ergibt sich folgendes Bild:			
Planungsaufgaben auf Ebene der Unternehmensleitung	2,38%	}	5,51%
Durchführungsaufgaben	2,27%		
Kontrollaufgaben	0,86%		
Planungsaufgaben auf Ebene der Bereichsleitung	9,46%	}	29,57%
Durchführungsaufgaben	9,43%		
Kontrollaufgaben	10,18%		
Planungsaufgaben auf Ebene der Gruppenleitung	13,54%	}	43,13%
Durchführungsaufgaben	13,12%		
Kontrollaufgaben	16,47%		
Planungsaufgaben der ausführenden Ebene	5,96%	}	21,78%
Durchführungsaufgaben	5,74%		
Kontrollaufgaben	10,08%		

Frage 6:

Welche Kenntnisse und Fertigkeiten erwarten Sie von Staatlich geprüften Betriebswirten?

Bitte unterscheiden Sie von „1 = sehr wichtig, 2 = wichtig, 3 = nicht so wichtig, bis 4 = unwichtig“.

Um den Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden, wird es sehr wichtig sein ein breites Spektrum an Fachwissen zu besitzen und vor allem sicher im Umgang mit neuen Informations- und Kommunikationstechniken zu sein.

Alle Befragten hielten den Umgang mit neuen Technologien in Kombination mit entsprechendem Fachwissen für unverzichtbar.

Englisch als Fremdsprache halten 80% der Befragten als unverzichtbar, währenddessen eine weitere Fremdsprache für die meisten Unternehmen eine geringere Bedeutung hat. Dieser Meinung waren ca. 35% der Unternehmen.

Auffallend ist, dass 69% der Unternehmen den Arbeitsschutz und 60% der Unternehmen den Umweltschutz nicht zum Aufgabenbereich eines/einer Staatlich geprüften Betriebswirtes/in zählen.

Anzahl der Erhebungen 52	sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig	unwichtig	keine Antwort
Kenntnisse und Fertigkeiten					
Allgemeinbildung	28,8%	65,4%	5,8%	0,0%	0,0%
Umgang mit neuen Technologien	69,2%	30,8%	0,0%	0,0%	0,0%
Fremdsprache Englisch	36,5%	46,2%	15,4%	1,9%	0,0%
Zusätzliche Fremdsprache	3,8%	30,8%	51,9%	13,5%	0,0%
Arbeitsschutz	3,8%	26,9%	50,0%	19,2%	0,0%
Umweltschutz	11,5%	28,8%	46,2%	13,5%	0,0%
Ausbildereignung	5,8%	57,7%	21,2%	15,4%	0,0%
Branchenkenntnis	32,7%	44,2%	19,2%	3,8%	0,0%
Fachwissen	55,8%	40,4%	3,8%	0,0%	0,0%
Menschenkenntnis	42,3%	46,2%	11,5%	0,0%	0,0%

Frage 7:

Welche Fähigkeiten erwarten Sie von Ihren Mitarbeitern?

Bitte unterscheiden Sie von „1 = sehr wichtig, 2 = wichtig, 3 = nicht so wichtig, bis 4 = unwichtig“.

Die wichtigste Fähigkeit, die ein Staatlich geprüfter Betriebswirt besitzen sollte, ist die Selbstständigkeit. Alle Befragten halten diese Fähigkeit für sehr wichtig bis wichtig.

Auffallend ist sicherlich auch, dass die Fähigkeit des logischen Denkens für 44,2% sehr wichtig und für 51,9% wichtig ist.

Mit insgesamt 96,1% wurde die Entscheidungsfähigkeit für sehr wichtig mit 44,2% und wichtig mit 51,9% angesehen.

Fähigkeit zur Mitarbeiterführung, sowie rhetorische Fähigkeiten hält jedes fünfte Unternehmen für nicht so wichtig, hingegen halten ca. 75% diese Fähigkeit für wichtig bis sehr wichtig.

Anzahl der Erhebungen 52	sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig	unwichtig	keine Antwort
Fähigkeiten					
Selbstständigkeit	57,7%	42,3%	0,0%	0,0%	0,0%
Kreativität	21,2%	59,6%	15,4%	0,0%	3,8%
Gestaltungsfähigkeit	13,5%	59,6%	15,4%	3,8%	7,7%
Logisches Denken	44,2%	51,9%	1,9%	0,0%	1,9%
Selbstständiges Lernen	40,4%	51,9%	3,8%	0,0%	3,8%
Rhetorik	15,4%	59,6%	23,1%	1,9%	0,0%

Kommunikationsfähigkeit	50,0%	40,4%	9,6%	0,0%	0,0%
Entscheidungsfähigkeit	44,2%	51,9%	1,9%	0,0%	1,9%
Führungsfähigkeit	34,6%	38,5%	21,2%	1,9%	3,8%
Stress/Belastbarkeit	30,8%	61,5%	3,8%	0,0%	3,8%
Kritikfähigkeit	40,4%	53,8%	3,8%	1,9%	0,0%
Anpassungsfähigkeit	28,8%	61,5%	7,7%	0,0%	1,9%

Frage 8:

Wie gewichten Sie folgende Verhaltensweisen?

Bitte unterscheiden Sie von „1 = sehr wichtig, 2 = wichtig, 3 = nicht so wichtig, bis 4 = unwichtig“.

Im allgemeinen kann man sagen, dass die abgefragten Verhaltensweisen alle wichtig sind.

Die unverzichtbarste Verhaltensweise, die ein Staatlich geprüfter Betriebswirt besitzen sollte, ist die Fähigkeit im Team zu arbeiten. Das beurteilten 75% der Befragten mit sehr wichtig.

Leistungsbereitschaft mit 71,2% und Kooperationsbereitschaft mit 63,5% werden von den Befragten ebenfalls als sehr wichtig angesehen.

Disziplin, persönliche Ausstrahlung und Solidarität hält jedes zweite Unternehmen für wichtig, jedoch nahezu jedes fünfte Unternehmen hält diese Verhaltensweisen für nicht so wichtig bis unwichtig.

Anzahl der Erhebungen	52	sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig	keine unwichtig	Antwort
Verhaltensweisen						
Selbstsicherheit	36,5%	57,7%	5,8%	0,0%	0,0%	
Vorbildfunktion	42,3%	42,3%	15,4%	0,0%	0,0%	
Überzeugungskraft	38,5%	55,8%	5,8%	0,0%	0,0%	
Durchsetzungsvermögen	40,4%	53,8%	5,8%	0,0%	0,0%	
Leistungsbereitschaft	71,2%	26,9%	1,9%	0,0%	0,0%	
Teamgeist	75,0%	23,1%	1,9%	0,0%	0,0%	
Kooperationsbereitschaft	63,5%	32,7%	3,8%	0,0%	0,0%	
Disziplin	28,8%	51,9%	17,3%	0,0%	1,9%	
Persönliche Ausstrahlung	26,9%	53,8%	19,2%	0,0%	0,0%	
Solidarität	25,0%	55,8%	15,4%	1,9%	1,9%	
Motivationsfähigkeit	57,7%	34,6%	3,8%	0,0%	3,8%	

Frage 9:

Welches sind zur Zeit die größten Herausforderungen, die an Sie als Manager gestellt werden?

Frage 11:

Welche Probleme / Aufgaben werden nach Ihrer Einschätzung gerade auf Unternehmen in ihrer Branche in den nächsten 5 Jahren zukommen?

Herausforderungen

Dem wachsenden Konkurrenz- und Preiskampf und der damit einhergehende Preisverfall ist Ausdruck des Verdrängungswettbewerbs auf gesättigten Verbrauchermärkten. Die Herausforderungen der Globalisierung der Märkte wird durch die neuen Kommunikationsmedien und den dadurch möglich gewordenen E-Commerce verstärkt. Die Veränderung der demografischen Entwicklung werden die Verbrauchermärkte in den kommenden Jahren gravierend verändern. Jahresziele müssen aufgrund der hohen Erwartungen der privaten Eigentümer (bzw. der Aktionäre) ständig übertroffen werden. Eine weitere Herausforderung, und das ist nun neu, sehen weitsichtige Manager darin, den veränderten Erwartungen der Mitarbeiter an einen guten Arbeitsplatz durch Veränderungen in der Personalarbeit (Personalmanagement) zu entsprechen. Die Bedürfnisse nach einem guten Arbeitsklima und selbstverantwortlichem Arbeiten sollen durch Zielvereinbarungen, fachlicher und sozialer Führung unterstützt werden. Dazu gehört auch ein Personalförderungssystem, das die Weiterbildung nicht nur fordert, sondern auch fördert. Durch die demografische Verschiebung werden sich Unternehmen in Zukunft mit einer generativen Personalpolitik beschäftigen müssen. Der Altersdurchschnitt der Belegschaft wird steigen. Deshalb werden junge, gut ausgebildete Mitarbeiter vielfältige Beschäftigungschancen haben. Diejenigen Unternehmen, die in Zukunft die besten, qualifiziertesten Mitarbeiter haben, werden im Wettbewerb Vorteile erringen. Produkte werden immer ähnlicher und das Rationalisierungspotenzial ist weitgehend ausgeschöpft. Deshalb wird die Erfüllung der Forderung des Marktes nach schnellen, qualitativ hochwertigen, individuellen Problemlösungsangeboten immer mehr an Bedeutung gewinnen und eine wesentliche Rolle im Wettbewerb einnehmen. Wer diesen Trend als Manager nicht bedienen kann, trägt das persönliche Risiko, entweder sein Unternehmen zu verlieren oder als angestellter Manager seinen Job und somit sein Einkommen.

Aufgaben

Aufgaben, die sich daraus ergeben, stellen sich wie folgt dar:

Eine verstärkte Zuwendung hin auf das Personalmanagementsystem, was nicht von allen in der Deutlichkeit in den Vordergrund gerückt wurde, wird dennoch deutlich. Herausforderungen und damit verbundene Probleme können nicht von Maschinen angenommen und gelöst werden. Dazu sind hoch motivierte und qualifizierte Mitarbeiter notwendig. Sie sollen das Betriebsergebnis trotz rückläufiger Märkte steigern. Eine Chance haben die Unternehmen die eine absolute Kundenorientierung verwirklichen, das heißt, individuelle Problemlösungen schnell und kostengünstig anbieten können. Diese Chance soll durch Budgetierungsplanung, insbesondere der Kosten, mit einer einhergehenden Produktivitätssteigerung durch Optimierung der Fertigungsprozesse und angemessener Wirtschaftlichkeit verwirklicht werden. KVP (kontinuierlicher Verbesserungsprozess) bildet hier die Überschrift. Der Ausbau des elektronischen Informationssystems soll dabei in kürzester Zeit die benötigten Informationen intern, aber auch extern, weltweit bereitstellen. Die Reaktionszeiten auf Markt ereignisse werden immer geringer, die Folgen einer Fehlentscheidung dagegen immer gravierender.

Frage 10:

Welche Kenntnisse, Erfahrungen und Qualifikationen sind nach Ihrer Meinung notwendig bzw. wünschenswert, um diesen Herausforderungen professionell begegnen zu können?

Frage 12:

Was raten Sie uns als zukünftige Staatl. gepr. Betriebswirte, welche Kenntnisse und Qualifikationen wir für einen betrieblichen Einsatz besonders trainieren sollten?

Die Fragen 10 und 12 zielen auf die notwendigen Kompetenzen und Qualifikationen und auf die Eigenschaften und Fähigkeiten ab, die angehende Manager zur Bewältigung der anstehenden Herausforderungen erwerben sollten. Die im Folgenden zusammengestellten, am häufigsten genannten Kriterien sollen mögliche Anforderungen skizzieren. Eine Rangfolge ist damit nicht verbunden.

Kompetenzen / Qualifikationen		
Kostenmanagement	Absatzorientierung	Praxiserfahrung
Methodisches Vorgehen	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz
Aktuelle Fachkompetenz	Produktmanagement	Projektmanagement
Medienkompetenz isb. auf elektronischer Basis	Überdurchschnittliche Ausbildung	Fähigkeit theoretische Erkenntnisse in prakt. Erfahrungen umzusetzen
Informationsmanagement	Beziehungsmanagement	Fremdsprachenkompetenz
Kommunikationskompetenz	Verhandlungsgeschick	Interkulturelles Verständnis
Führungskompetenz	Coaching	Überzeugungsfähigkeit

Eigenschaften / Fähigkeiten		
Menschenkenntnis	Selbstmanagement	Teamfähigkeit
Disziplin	Ehrlichkeit	Durchhaltevermögen
Bereit sein Rückschläge hinzunehmen	Ständige Lernbereitschaft	Fähigkeit zu delegieren
Durchsetzungsvermögen	Emotionale Intelligenz	Analytisches Denken
Motivationsfähigkeit	Kreativität	Eigeninitiative
Kundenorientierung	Anpassungsfähigkeit	Selbstmotivation
Aufgeschlossenheit	Weitsicht	Leistungsbereitschaft
Kritikfähigkeit	Selbstbewusstsein	Entscheidungsfähigkeit
Sicheres Auftreten	Mobilität	Einsatzbereitschaft

Aus den **persönlichen Notizen** wurden folgende **Kernaussagen** der Interviewer herausgefiltert:

Danach ergeben sich folgende Anforderungen im Hinblick auf Kenntnisse, Erfahrungen und Qualifikationen, die von den befragten Entscheidungsträgern in Unternehmen an Staatlich geprüfte Betriebswirte/innen gestellt werden. Die Befragten bestätigten, dass eine kaufmännische Berufsausbildung als Grundgerüst für Betriebswirte notwendig ist, um fundiertes Fachwissen auch praxisgerecht anwenden zu können. Zum Fachwissen gehört neben dem betriebswirtschaftlichen Wissen ebenfalls der Umgang und die Einbindung von neuen Technologien (z.B. im EDV-Sektor, Internet, E-Commerce, usw.). Die Betriebswirte sollten in der Lage sein, sich kontinuierlich problemorientiertes Fachwissen anzueignen. Des weiteren werden von den Unternehmen insbesondere Qualifikationen in EDV-Bereichen verlangt. Ein weiterer Schwerpunkt bildet die Sozialkompetenz, womit sie Führungs- und Teamfähigkeit (z.B. in Projektgruppen) verbinden. Bei zukünftigen Staatlich. gepr. Betriebswirten/innen wird neben der praktischen Erfahrung vor allem

Flexibilität und Mobilität vorausgesetzt, um den Anforderungen im Sinne der Globalisierung gerecht zu werden.

Um sich für die genannten Aufgaben der Unternehmungen zukunftsgerecht vorzubereiten, wurden noch folgende einzelne Ratschläge gegeben:

- Die Aufstiegschancen in diesem Beruf sind hauptsächlich von der eigenen Leistungsbereitschaft und Persönlichkeit abhängig.
- E-Commerce sei der Hauptzukunftsmarkt. Das Rüstzeug dazu sollte beherrscht werden.
- Die Ausbildung soll so breit wie möglich angelegt werden.
- Eine branchen- und aufgabenspezifische Ausrichtung der Ausbildung ist notwendig.
- Die Ausbildung als lebenslanges Lernen zum spezialisierten Generalisten wird hervorgehoben.¹⁰⁰

4.3 Verarbeitung von Erfahrungen und Erkenntnissen Ansätze eines perspektivischen Transfers für eine erweiterte berufliche Akzentuierung in der Einordnung subjektiver Erfahrungen und objektiver Ansprüche im Umschlagplatz des Bildungsgangs Übertragungen und Gegenübertragungen

Betrachtung aus der Perspektive des Wegweisers

Auszüge aus dem Bericht über ein Interview mit Herrn Pettendrup, Leiter der Autohäuser in Emsdetten und Steinfurt bei Beresa

Nachdem der Termin einige Male durch Herrn Pettendrup verschoben wurde, hatte ich heute am 21. Februar 2000 um 14:00 Uhr einen weiteren Termin mit ihm abgesprochen. Gegen 13:55 Uhr betrat ich die Mercedes-Benz Vertretung an der Altenberger Straße 55 und fragte nach der Information nach Herrn Pettendrup. Dort entgegnete man mir zunächst, dass Herr Pettendrup nicht im Hause sei, sondern im Betrieb in Emsdetten, man sich allerdings nach ihm erkundigen wolle. Nach einer kurzen Wartezeit, ca. 5 Minuten, teilte man mir mit, dass Herr Pettendrup auf dem Weg nach Borghorst sei. Nach weiteren 10 Minuten traf er dann auch ein und wir konnten das Interview beginnen.

Bevor wir jedoch auf den eigentlichen Fragebogen eingingen, unterhielten wir uns zunächst über meine vergangene Ausbildung und Herkunft sowie über

¹⁰⁰ Weitere Infos unter: www.wirtschaftsschulensteinfurt.de

meine Perspektiven und Vorstellungen bezüglich meiner Ausbildung an der Wirtschaftsschule und den folgenden Jahren. Hierbei kam dann heraus, dass Herr Pettendrup ebenfalls auf der Suche einer Ausbildung zum Betriebswirt ist, dieses jedoch momentan für ihn nur schwer vorstellbar sei, da er durch die Betriebe und seiner Familie mit drei Kindern nur wenig Zeit zur Verfügung hat. Da er die Fachschule für Wirtschaft selbst noch nicht kannte, erklärte ich ihm zunächst die Möglichkeiten welche sich hier bieten und verwies ausdrücklich auf die Abendform der Ausbildung zum Staatlich geprüften Betriebswirt (mit dem Zusatz, dass es bei entsprechendem Arbeitseinsatz auch neben einem Beruf möglich ist, eine Ausbildung zu absolvieren). Im Laufe des Gesprächs verwies Herr Pettendrup auf die Fusionierung der Unternehmen BERESA und Pattberg mit dem Hinweis, dass ich doch ggf. eine gute Verstärkung für die Marketingabteilung sei, da diese momentan noch unterbesetzt sei. Da die Stellen aber vor der Beendigung meiner Ausbildung besetzt werden müssen, fragte ich zunächst nach einer Praktikumsstelle, welche sich aber leider z.Zt. nicht bietet.

Nachdem wir uns ausgiebig unterhalten hatten, begannen wir im Interviewstil mit der Beantwortung des Fragebogens, welcher Herrn Pettendrup gut gefiel (eine Kopie des Fragebogens mit Folder der Schule habe ich Herrn Pettendrup zur Verfügung gestellt) und auf dessen Auswertung er auch für seine Person gerne zurückgreifen möchte. Dazu haben wir ausgemacht, dass ich mit den Auswertungen der Fragebögen persönlich noch einmal bei ihm vorspreche und dass wir in Verbindung bleiben.

Im Laufe des Interviews kristallisierte sich immer mehr heraus, dass eine Kombination zwischen Marketing und Controlling für ihn das Wichtigste an der Ausbildung zu sein scheint. So war der absolute Schwerpunkt bei der Frage 4 Marketing und erst viel später käme der nächste Punkt (wenn nicht eine Reihenfolge von 1-6 hätte getätigt werden müssen). Bei der Frage 12 hingegen setzte er Controlling als wichtigsten Punkt für angehende Betriebswirte. Erklären lässt sich seine Einstellung vermutlich mit seinen zusätzlichen Ausführungen, welche er im Rahmen eines Smalltalks, bei den Fragen 9-11, machte.

So ging er im Rahmen der Fusionierung auf eine Balanced-Scorecard¹⁰¹ ein, welche die strategischen Ziele der Daimler Chrysler AG darstellt und mit Punkten auf einer Zeitachse belegt. Jedes Unternehmen muss nun die Punktzahl zum jeweiligen Termin einhalten. Ist dies nicht der Fall, so muss mit den Konsequenzen gerechnet werden (von über 300 Unternehmen sind noch 100 da). Die Problematik die sich daraus ergibt ist offensichtlich, jedoch ist Herr Pettendrup auch hier noch näher auf diese und deren Problembehandlung weiter

¹⁰¹ Balanced Scorecard ist eine Strategie des Ausgleichs von gegensätzlichen Strömen, z.B. von Waren- und Geldströmen oder Einnahme- und Ausgabenströmen bezogen auf einen Bereich und Zeitraum.

eingegangen. So muss jedes Unternehmen unter anderen um die Punktzahl zu erreichen zur Zeit mindestens 2000 Neuwagen pro Jahr verkaufen. Dadurch ist es allerdings noch nicht möglich den geplanten Umsatz oder den geplanten Gewinn zu erzielen. Das heißt, dass in dem zusätzlichen Programm, Gebrauchtwagen, Zubehör und Reparatur, ebenfalls noch ein Soll zu erfüllen ist. Dabei arbeiten sie in seinem Hause mit einer dreistufigen Deckungsbeitragsrechnung, 1. Stufe - Personal, 2. Stufe - Fahrzeugkosten, 3. Stufe - Abschreibungen und darüber hinaus mit einer möglichst genauen Kostenabgrenzung. Ein weiteres Problem bei der Planung stellt sich durch den stetigen und schnellen Wandel der wirtschaftlichen Situation, Fusionierungen und Trends wie zum Beispiel durch den Smart. Wobei das eigentliche Problem dabei die Marktbeobachtung und Informationsauswertung ist (siehe jetzt Verhandlungen mit Peugeot in Frankreich). Dies verlangt ständig die richtige Entscheidung zu treffen um auf dem Markt wettbewerbsfähig bleiben zu können.

Sicherlich könnte man an dieser Stelle noch weiter die Ausführungen des Herrn Pettendrup wiedergeben; jedoch entwickelte sich das Gespräch mehr zu einem Austausch von Unterrichtseinheiten die wir im Rahmen Schule bereits genossen haben, mit Füllung von Fleisch anhand praktischer Beispiele dadurch, dass ich immer, wenn ich (vermeintlich) Ahnung von einem Gebiet hatte, nachgefragt habe, und ähnliche Antworten mit praktischen Beispielen bekam, bzw. auch tatsächlich in der Lage war mitzureden, sodass es im Nachhinein betrachtet, was nicht heißt, dass das Gespräch zu irgendeinem Zeitpunkt schlecht war, ein angenehmes und auch lehrreiches Gespräch wurde, bei dem ich mich meiner Meinung nach gut verkauft habe. Für meine persönliche Planung konnte ich in diesem Gespräch herausfinden, dass mein Entschluss von Wirtschaftsinformatik in den Bereich Marketing als Schwerpunkt zu wechseln nicht nur richtig, sondern auch zukunftsweisend erscheint, wobei natürlich der Umgang mit neuer Technologie und das Verstehen, sowie Anwenden der Mittel des Controlling genauso dazugehören wie die Instrumente der Marketingpolitik.

Fokussierung: Füllen mit Fleisch anhand praktischer Beispiele

Das Gespräch nimmt zunächst einen typischen Verlauf eines Bewerbungsgespräches an. Immer auf der Suche nach neuen Informationen und Hintergründen und Anknüpfungspunkten, wie es durch geschulte Verkaufsberater zu erwarten ist, lässt sich Herr Pettendrup den Werdegang und möglichen Perspektiven des Wegweisers erläutern. Im Verkaufsgespräch würde man das als Bedarfserhebung bezeichnen. Der Eindruck des Wegweisers, dass er sich gut verkauft hätte, ist nicht falsch. Der Gesprächspartner, der nicht wesentlich älter als der Wegweiser ist, verspürt ein persönliches Interesse an einer solchen Fortbildung, wie der in der Fachschule für Wirtschaft. Er könnte sich unter anderen, günstigeren Bedingungen den Besuch einer solchen

Fortbildung vorstellen. Die darin liegende Wertschätzung wird von dem spontanen Angebot einer Stelle in der Marketingabteilung, die noch kurzfristig zu besetzen sei, übertroffen. Der Wegweiser hält sich den angebotenen Kontakt offen, indem er die angekündigte Auswertung und Dokumentation der Erhebung, nicht wie vorgesehen per Post zurückschickt, sondern persönlich noch einmal vorsprechen will um in Verbindung zu bleiben. Da es sich um eine Verkaufsniederlassung handelt, ist der favorisierte Schwerpunkt des Gespräches schnell ausgemacht. Marketing, und hier in Verbindung mit Controlling, ergibt sich aus der spezifischen Situation einer Verkaufsniederlassung, da die Zielplanungen des Konzerns konsequenterweise bis hierher reichen und als Monats-, Quartals- und Jahresabsatzziele umgesetzt werden müssen. Sie bestimmen im Wesentlichen das tägliche operative Handeln. Der Wegweiser konnte den weiteren Verlauf des Gespräches für sich auf zweierlei Weise positiv nutzen. Das Gespräch entwickelte sich zu einem „Austausch“. Ähnlich wie Herr Pettentrup am Anfang des Gespräches, lässt er Raum, fachliche Informationen und Hintergründe durch den Fachmann erläutern zu lassen. Dabei kommt es ihm in geschickter Weise darauf an, auch Inhalte des Unterrichts auf die Praxisrelevanz zu überprüfen. Er stellt fest, dass er mitreden kann und sich sein bisheriges Verständnis, das er durch die Lehreinheiten gewonnen hat, in die Sichtweise der Praxis gut eingliedern lässt. Zudem decken sich die praktischen Beispiele aus dem Gespräch mit denen aus den Lehreinheiten.

....“ jedoch entwickelte sich das Gespräch mehr zu einem Austausch von Unterrichtseinheiten, die wir im Rahmen Schule bereits genossen haben, mit Füllung von Fleisch anhand praktischer Beispiele dadurch, dass ich immer wenn ich (vermeintlich) Ahnung von einem Gebiet hatte, nachgefragt habe und ähnliche Antworten mit praktischen Beispielen bekommen habe bzw. auch tatsächlich in der Lage war, mitzureden.“

Für die persönliche Planung bestätigte sich für ihn der Entschluss von Wirtschaftsinformatik in den Bereich Marketing als Schwerpunkt zu wechseln. Wichtig ist aber hierbei seine Erkenntnis, Marketing und die marketingpolitischen Instrumente vor dem Hintergrund des Umgangs mit neuer Technologie und dem Verstehen und Anwenden des Controlling einzuordnen.

Betrachtung aus der Perspektive der Leitstelle

Auszüge aus dem Bericht über das Interview mit Herrn Cyran, Inhaber des BMW Autohauses Cyran GmbH in Steinfurt

Meine Vorbereitung

Ich informierte mich im „BMW-Network“ (im Internet) über den Vertragshändler Cyran und seine Unternehmensgeschichte, um mit etwas

Backgroundwissen gewappnet einen synergetischen Gesprächseintritt zu finden. Viel mehr Vorbereitung war eigentlich auch nicht mehr zu leisten, zwei ordentliche Fragebögen mit farbigem Deckblatt in jeweils einer Heftmappe, Schreibzeug, ein Folder von der Fachschule für Wirtschaft in Steinfurt und selbstverständlich dem Anlass angemessene Kleidung.

Das Interview

Zehn Minuten vor der Zeit betrat ich pünktlich das BMW- Autohaus Cyran und musste aber trotzdem noch eine ganze Zeit lang warten (ca. 25 Minuten), da der „Chef“ noch persönliche Kundschaft hätte. Zwischendurch kam Herr Cyran kurz zu mir, wir stellten uns vor und er teilte mir mit, dass er zwar vergessen hätte den Termin in seinem Planer einzutragen, er aber trotzdem zu der Vereinbarung stehe und ich mich noch ein wenig gedulden wolle. Gegen 15:25 Uhr bat er mich dann in sein Büro und nach einer etwas genaueren Vorstellung begannen wir mit dem Interview.

Meinen subjektiven Eindruck seiner Persönlichkeit kann ich am besten mit dem Begriff „ein Patriarch alter Schule“ beschreiben, er hat sein Unternehmen fest im Griff, die Familie arbeitet komplett in verschiedenen Positionen und Aufgabenbereichen im und am Geschäft mit. Alle wichtigen Entscheidungen (und wie ich meine auch alle anderen) gehen über seinen Schreibtisch, er macht einen sehr energischen, zielbewussten, dynamischen und vor allem disziplinierten Eindruck. Der Begriff Disziplin hatte im Verlaufe des Gespräches mehrfach noch eine essenzielle Bedeutung.

Das Büro ist frei von „Schnickschnack“, funktionell und praktisch eingerichtet ohne besondere Statuselemente, die auf seine Stellung als Geschäftsführer und Unternehmensgründer hinweisen würde. Herr Cyran meinte dazu, dass er schließlich hier arbeiten und nicht residieren würde.

Er wirkt professionell distanziert, ohne jedoch ein Gefühl von Unnahbarkeit beim Gesprächspartner aufkommen zu lassen - streckenweise bekommt das Gespräch sogar eine sehr persönliche Note, wenn es um die Familie, seine Frau, seine Kinder und um das Geschäft geht - das gleichzeitig sein größtes Hobby wäre.

Herr Cyran vermittelt ein hohes Maß an Selbstdisziplin und Engagement im täglichen Geschäft - eine Bemerkung, die mir diesbezüglich aufgefallen war (gleich zu Beginn) lautete, dass er ein Schriftstück auf seinem Schreibtisch in aller Regel nur einmal anfassen würde, dann müsse die betreffende Sache erledigt sein. In diesem Zusammenhang war er sehr erfreut darüber, dass er ein eigenes Exemplar des Fragebogens von mir zum Interview erhielt und ich es ihm nach Beendigung des Gespräches samt Mappe überlies.

Herr Cyran hatte eine sehr positive Einstellung zur Befragung und ist in Sachen beruflicher Bildung auch regional sehr engagiert (Innungsmeister) und im

Rahmen einer Aktion des „Stadtmarketings“ war ihm sowohl der Name „Balster“ als auch die Wirtschaftsschulen des Kreises Steinfurt ein Begriff.

Das Interview dauerte ca. 50 Minuten, wobei Herr Cyran deswegen einen wichtigen Außentermin um mehr als eine halbe Stunde verschob - aber da er zu seinen Zusagen immer stehe, würde er mich deswegen nicht im Schnellverfahren abfertigen wollen. Das war auch mein Eindruck während des Gesprächs - er erzählte zu jeder Frage des Bogens viel mehr als die primäre Beantwortung erfordert hätte und es war ihm ein persönliches Anliegen, dass seine Einstellungen zu den wichtigen Dingen seines Unternehmens auch korrekt überkomme.

Er notierte sich noch meinen Namen und meinte, dass er sich freuen würde, wenn er am Ergebnis unserer Erhebung teilhaben könne.

Fokussierung: Begegnung mit einem Patriarchen alter Schule

Die Leitstelle knüpfte an seinem Hobby an, er ist leidenschaftlicher BMW-Fan und Kunde dieses Autohauses. Diese Kontaktmöglichkeit lässt er sich nicht entgehen. Hier fühlt er sich aufgrund seines technischen Autoverstandes, trotz seiner geringen kaufmännischen Praxiserfahrungen, einigermaßen sicher. Dadurch ist zu erklären, dass er das Interview geschäftsmäßig vorbereitet und durchführt. Er tritt mit dem Habitus eines Managers in Sachen Marktforschung selbstbewusst und geschäftig auf. Die Präsentation des Patriarchen ist nicht weniger spektakulär in Szene gesetzt, sie stößt auf fruchtbaren Boden und zeigt nachhaltige Wirkung. Die Persönlichkeit des Patriarchen alter Schule macht nach seiner Beschreibung einen energischen, zielbewussten, dynamischen und vor allem disziplinierten Eindruck. Dazu gehört auch das funktionelle und praktische Ambiente seines Büros. Die Beschreibung des Patriarchen findet sich im zukünftigen Verhalten der Leitstelle in einigen Phasen des Projekts mit der Gemeinde Wetringen wieder. „Der Begriff Disziplin hat im Verlauf noch eine essenzielle Bedeutung“. Diese Äußerung im Interviewbericht trifft im übertragenen Sinn auch auf die Leitstelle zu. Mit hoher Arbeitsenergie verschafft er sich eine annähernd ähnliche Position, soweit die anderen Gruppenmitglieder dies zulassen, wo alle wichtigen und auch unwichtigen Entscheidungen über seinen Schreibtisch gehen. Das man sein Hobby auch zum Geschäft oder umgekehrt machen kann, ist zwar keine neue, aber für ihn in seinem Bildungsgang eine zukunftsweisende Erkenntnis. Die Einschätzung des Patriarchen bezüglich des berufsspezifischen Wissens und Fachwissens ist für die momentane, spezielle Situation der Leitstelle eine mutmachende Bestätigung und argumentativ gestützte Bestätigung seines Weges in den kaufmännischen Bereich.

Den Schwerpunkt setzte Herr Cyran in Bezug auf die Fragen des Interviews deutlich auf die persönlichen Fähigkeiten und Qualitäten seiner Mitarbeiter,

wobei berufsspezifisches Wissen und Fachwissen eine untergeordnete Rolle spielen, da es bei normaler Selbstmotivation im Beruf und bei der Arbeit schnell zu erlernen sei. Er stelle hohe Anforderungen an seine Mitarbeiter, bei noch höherer, eigener persönlicher Leistungsbereitschaft. Er würde nie eine Leistung von einem Mitarbeiter erwarten, die er nicht selbst bereit wäre zu leisten.

Betrachtung aus der Perspektive des Teamplayers

Auszüge aus dem Bericht über das Interview mit Herrn Houpt, geschäftsführender Gesellschafter der HOME – Fertigelemente GmbH in Meschede

Firmenansprache

Die Firmenansprache erfolgte telefonisch am Montag, 10. Januar 2000. Das Unternehmen und die Geschäftsleitung sind mir persönlich bekannt. Von 1995 bis 1998 habe ich bei der Firma HOME meine Ausbildung zum Industriekaufmann absolviert und anschließend war ich bis zum Beginn des Grundwehrdienstes als Angestellter dort beschäftigt. Die Ansprache wurde notwendig, da alle anderen ausgewählten Firmen (siehe „weitere angefragte Firmen“) leider an einer Teilnahme nicht interessiert waren bzw. keine Terminvereinbarung getroffen werden konnte.

Terminvereinbarung

Da ich in einem allgemeinen Gespräch zu meiner schulischen Ausbildung schon vor Weihnachten Herrn Dirk Houpt über die Pläne im Fach Marketing unterrichtete, war die Firma HOME nach Erläuterung der wesentlichen Inhalte und Ziele des Fragebogens bereit an der Marktforschung teilzunehmen.

Ich führte das Interview am Mittwoch, 02. Februar 2000 in der Zeit von 16.30 Uhr bis 18.00 Uhr im Werk Bestwig-Velmede im HSK.

Vorab habe ich Herrn Dirk Houpt den Fragebogen zur besseren Vorbereitung auf das Gespräch zugesandt. Dieses war ausdrücklich sein Wunsch und zugleich auch Voraussetzung für eine Bereitschaft, zeitlich das Interview einzuplanen.

Interviewverlauf

Das Interview verlief zügig und ohne große Probleme und Verständnisschwierigkeiten. Nach einem allgemeinen Gespräch über meine Person und die Firma HOME behandelten wir den Fragebogen. Herr Houpt hatte sich soweit vorbereitet, dass eine zügige Beratung möglich war. Das eigentliche Interview dauerte ca. 20 Minuten. Den Abschluss bildete ein Gespräch über die genauen Vorstellungen meiner beruflichen Zukunft und meines Ausbildungsziels. Das Gespräch schloss nach ca. 1 ½ Stunden.

Eindrücke während des Interviews

Da Herr Houpt die Fragen vorher „für sich“ schon beantwortet hatte, war das Interview nur noch eine „simple“ Abfrage. Oft ging Herr Houpt auf meine Person ein und bezog die Fragen sehr stark auf meinen Werdegang. Meiner Meinung nach lässt sich bei den Antworten auch eine klare Verbindung zu den Inhalten und Schwerpunkten meiner Ausbildung in diesem Haus verbinden.

Aussagen zum Fragebogen

Herr Houpt äußerte sich sehr positiv über den Fragebogen. Dieser sei klar strukturiert und mit dem Wichtigsten versehen. Weiterhin räumte er ein, dass er sich mehr Zeit als gedacht bei der Bearbeitung der Fragen nehmen musste um auch komplexe Zusammenhänge (z.B. Frage Nummer 4 und 5) fachgerecht einschätzen und beantworten zu können. Während die Fragen 9/12 aufgrund ihrer Eigenart doch einige Überlegungen seinerseits erforderten, wurden die Frage 6, 7 und 8 zügig beantwortet. Die Fragen 1 bis 3 eigneten sich als „Eisbrecher“ sehr gut, wobei seiner Anregung nach die Frage 3 vielleicht besser als Resümee am Ende des Fragebogens gestanden hätte.

Aussagen zum Staatlich Geprüften Betriebswirt

Der Ausbildungsgang zum Staatlich Geprüften Betriebswirt war meinem Gesprächspartner bekannt, jedoch fehle ihm der direkte Bezug. Mitarbeiter, die an einem solchen Ausbildungsgang in Teilzeitform teilgenommen haben, sind nicht mehr im Betrieb und zur Zeit der Ausbildung habe er noch nicht im Betrieb gearbeitet. Aus einem früheren Gespräch weiß ich, dass Herr Houpt eher zu einem Hochschulstudium oder Fachhochschulstudium rät. Nach einer fundierten Ausbildung und verbunden mit vielen Praktika halte er dies für die bessere Alternative. Dass gerade in unserem Ausbildungsgang Praxisbezug, Projekte aber auch Praktika von großer Bedeutung sind, habe ich ihm im Rahmen dieses Gespräches noch einmal verdeutlicht.

Aussagen zu meiner Person

Zu meiner beruflichen Zukunft hatte Herr Houpt recht konkrete Vorstellungen. Zunächst solle ich erfolgreich die Schule absolvieren, dann in verschiedenen Bereichen meine Erfahrungen sammeln. Wichtig sei es, die Ferien möglichst für Praktika zu nutzen. Vor allem in kleinen und mittelständischen Unternehmen könne man den Alltag miterleben und sehr viel für die spätere Arbeit im Beruf erlernen. Die Frage, welchen Schwerpunkt ich wählen sollte, beantwortete er mit „Absatzwirtschaft und Marketing“. Speziell für mich wäre das die bessere Lösung. Im Bereich EDV hätte ich die erforderlichen Kenntnisse zur Ausübung des Berufes. Einzelne Zertifikate könne man später bei Bedarf noch nachholen. Da er meine berufliche Zukunft im Bereich des Verkaufs sieht, wäre es seiner

Meinung nach sinnvoll sich im Bereich der Absatzwirtschaft und des Marketing sehr intensiv fortzubilden.

Allgemeine Aussagen zur beruflichen Fortbildung

Grundsätzlich sei jede Art der beruflichen Fortbildung zu unterstützen und als positiv zu bewerten. Besonders viel Wert lege Herr Houpt darauf, dass es sinnvoll sei im „Lehrbetrieb“ nach der Lehre zunächst ein wenig Erfahrung zu sammeln, dann aber in anderen Firmen sich weiter zu entwickeln. Einen späteren Einstieg in den Lehrbetrieb würde er dann wieder begrüßen. Man solle auch mal was anderes gesehen haben. Zudem würde ein ehemaliger Auszubildender meist auch noch nach vielen Jahren als Auszubildender und nicht als Mitarbeiter oder vielleicht sogar Vorgesetzter angesehen. Ständiges Lernen, die Bereitschaft sich zu entwickeln und seine Fähigkeiten auszubauen seien für die Zukunft besonders wichtig. Ein Kaufmann sollte mit guten allgemeinen Kenntnissen und sehr fundierten Kenntnissen in seiner Spezialisierung überzeugen.

„Wer fragt, der führt!“.

Mein Eindruck des Interviews, welcher auf viele Bereiche übertragen werden kann, hat sich wieder einmal bestätigt. Das Gespräch wurde anhand unserer Fragen beeinflusst und geleitet.

Leider gab es von vielen Firmen im Hochsauerlandkreis, Kreis Soest und Kreis Mark, eine Absage zur Teilnahme an der Umfrage. Dieses liegt zum einen an der räumlichen Distanz zu der Wirtschaftsschule Steinfurt und zum anderen an dem, für die Firmen, unglücklichen Zeitraum „Januar“. Eine Durchführung zur Jahresmitte wäre eventuell erfolgreicher ausgefallen.

Das durchgeführte Interview hat mir für meine berufliche Zukunft viele Erkenntnisse und Hilfen gebracht. Die Antworten auf die Fragen hätte ich in einigen Bereichen anders eingeschätzt. Gut zu wissen wo die Unternehmen ihre Schwerpunkte sehen.

Mitarbeiter müssen heute über gutes Fachwissen und spezielle Qualifikationen verfügen. Bewerber sollten sich aus der „Einheit“ der Bewerber durch besondere und fachliche Qualifikationen empfehlen und von anderen unterscheiden. Der „normale“ Kaufmann wird nicht mehr gesucht. Teamgeist und Flexibilität sind die Stichworte für den Kaufmann von morgen.

Für die Zukunft sollte der Unterricht weiterhin mit möglichst vielen Informationen aus der Praxis gestaltet werden. Ein ständiger Kontakt zu Firmen ist für den beruflichen „Wiedereinstieg“ von großer Wichtigkeit und Bedeutung.

Fokussierung: Wer fragt, der führt!?**Gut zu wissen, wo die Unternehmen ihre Schwerpunkte setzen.**

Der Teamplayer kehrt an den Ort seiner beruflichen Erstausbildung zurück. Neben der Schwierigkeit Interviewtermine zu bekommen und durch die Beziehung zum alten Ausbildungsbetrieb einen Zugang zu finden, hat diese Begegnung mit dem ehemaligen Ausbilder auch einen überprüfenden, meinungsbildenden Charakter über die Wertschätzung des eigenen Bildungsganges. Der Gesprächsverlauf ist u. a. durch die ursprünglichen Rollen in der Berufsausbildung geprägt. Das Gespräch hat mitunter starke Züge eines Entwicklungsgesprächs, die zu verschiedenen Zeitpunkten der Ausbildung, aber auch im Zuge der Personalbetreuung, hier als weniger gut gelungenes Coachinggespräch, geführt werden. Der Teamplayer fällt in die alte Rolle eines Auszubildenden, der seine Arbeitsaufträge nicht ungefragt ausführt und deshalb vorher einholt, zurück. „Die Frage welchen Schwerpunkt ich wählen sollte, beantwortete er mit Absatzwirtschaft und Marketing“. Der Firmenchef nimmt seine Rolle als Fachmann für berufliche „Bildungsgangberatung“ gerne an, indem er präzise Handlungsanweisungen gibt. Speziell sei das für den Teamplayer die bessere Lösung. Im Bereich habe er die nötigen Kenntnisse. „Einzelne Zertifikate könne man später bei Bedarf noch nachholen“. Die „anweisende“ Rolle liegt nahe, weil nach seiner Meinung „ein ehemaliger Auszubildender meist auch noch nach vielen Jahren als Auszubildender und nicht als Mitarbeiter oder vielleicht sogar als Vorgesetzter angesehen wird“. Deshalb bemerkt er wie in einem Personaleinsatzplan, dass er die Zukunft des Teamplayers in der Absatzwirtschaft sehe. Die Meinung, dass Marketing als Schwerpunktausbildung gewählt werden sollte, wenn erforderliche Kenntnisse im EDV-Bereich bereits vorliegen und entsprechende Zusatzausbildungen durch den Erwerb entsprechender Zertifikate nachgeholt werden können, wird, wie schon beschrieben, insbesondere von den Berufssoldaten zur Begründung ihrer Schwerpunktwahl vertreten. Hier ist vielleicht der Vater des Gedanken zu finden.

Unterstellt man dem Teamplayer die Idee oder den Wunsch ein offenes oder zumindest verstecktes Einstellungsangebot nach erfolgreichem Abschluss der Fachschule zu bekommen, so bietet der ehemalige Ausbilder durch seine Darlegungen die Stirn. Er erkennt zwei mögliche Laufbahnen der beruflichen Entwicklungen an. Entweder absolviert man nach einer fundamentalen Berufsausbildung ein Hochschul- oder Fachhochschulstudium, verbunden mit vielen Praktika, oder man entwickelt seine Fähigkeiten nach der Lehre in verschiedenen Betrieben und gegebenenfalls durch spezielle Weiterbildungskurse. „Ein späterer Einsteig in den Lehrbetrieb würde dann wieder begrüßt. Man solle auch mal was anderes gesehen haben“. Die alternative Ausbildung zu den vorhergenannten Laufbahnen spielen dem

Anschein nach bei ihm keine Rolle. Trotz mehrerer Möglichkeiten, die der Teamplayer im Gespräch sucht, vermeidet der frühere Lehrchef dazu jede direkte Stellungnahme.

„Das durchgeführte Interview hat mir für meine berufliche Zukunft viele Erkenntnisse und Hilfen gebracht. Die Antworten auf die Fragen hätte ich in einigen Bereichen anders eingeschätzt. Gut zu wissen wo die Unternehmen ihre Schwerpunkte sehen.“

Betrachtung aus der Perspektive der Studieneinheit Marktforschung

Ausgehend von einem praxisorientierten Vorgehen bei der Bearbeitung des Themas Marktforschung sollte eine eigene Studie zur Marktforschung im Mittelpunkt stehen. Wie schon beschrieben, wurden die notwendigen theoretischen Kenntnisse durch entsprechende Fachbücher, insbesondere durch die Überprüfung vorhandener Erhebungsbögen zu verschiedenen Themen und aus unterschiedlichen Bereichen, erarbeitet. Bislang war ich immer davon ausgegangen, selbst unterrichten zu müssen. Der Anteil der Studierenden am Lernprozess wurde drastisch erhöht. Wir konnten die Erfahrung machen, dass ich nicht fortwährend für den Verlauf sorgen musste. Die Studierenden übernahmen die Initiative für den Fortgang der Marktforschungsaufgabe. Ich konnte mich immer mehr der „Steuerung“ und Unterstützung der Gruppe, Teilgruppen oder auch einzelner Gruppenmitglieder widmen. Zu dieser Zeit habe ich mehr Fragen gestellt als Fragen beantwortet. Dabei war es mir nicht egal was und wie das Lernprojekt gestaltet wurde, ich musste lernen, den Kurs nicht alleine zu bestimmen. Was ich mir allerdings selber aufgetragen hatte, war dafür zu sorgen, das „Schiff nicht sinken zu lassen“. Dafür war mir das Lernprojekt und auch die Verantwortung nach innen und außen zu wichtig, um es der Gefahr des Scheiterns auszusetzen. Hier wollte ich auf keinen Fall das Risiko eingehen, an einem gescheiterten Projekt lernen zu müssen. Die Skeptiker meldeten sich zwar nicht lautstark zu Wort, dennoch waren sie nicht allesamt stumm. Im Gegensatz zum braven Unterricht der anderen Kollegen, bringen solche ungewohnten Lernarrangements auch Verunsicherung in die „Truppe“. Einige finden das dann ganz spannend, anderen fehlt es an der „führenden Hand“, an einer von ihnen gewohnten und vertrauten Orientierung. An dem Erfolg habe ich zu keinem Zeitpunkt einen Zweifel gelassen, aber die Art wie dieser (und mit welcher Rollenverteilung bzw. Rollenverschiebung) erreicht werden konnte, stand für mich häufiger zur Debatte. Es waren vor allem der Wegweiser und der Realist, die zu diesem Zeitpunkt ihre Erfahrungen aus der Bundeswehrzeit einbrachten und sowohl den Optimisten als auch den Pessimisten unter den Studierenden durch ihr Verhalten eine argumentative Sicherheit vermittelten. Dabei übernahmen sie keine inoffizielle Führung, wie man vermuten könnte, sondern waren eher argumentativ und motivierend tätig.

Der Kritische Denker und die Leitstelle, auch langjährige Bundeswehrbedienstete, setzten sich, was ich erst später verstand, davon als „Einzelkämpfer“ zurückhaltend ab. Der Wegweiser und der Realist hatten bei der Bundeswehr die höheren Ränge bekleidet und dass sich um „diese Typen“ schon wieder alles drehte, konnten die anderen nicht gut vertragen. Vorherige Generationen der Führungsränge wie der des Wegweisers und des Realisten – aus vergangenen Fachschuljahrgängen – verhielten sich so, dass sie mit kurzen klaren Sätzen ihren jeweiligen Standpunkt darlegten und erwarteten, dass entsprechendes Verhalten oder Vorgehen umgesetzt werden sollte. Dies stieß aber in den meisten Fällen auf Ablehnung. Die neue Generation setzt eher auf Ausgleich, Integration, Motivation und Anerkennung, andere Positionen und durch überzeugende Diskussionsbeiträge. Insofern hat sich im „Personalmanagement“ oder im „Kommunikationsverhalten“ etwas getan. Dies kommt vor allen den langjährig Gedienten bei der Integration ins Berufsleben besonders zugute. Denn auch in vielen Unternehmen ist das „Zakzakverhalten“ in der Mitarbeiterkommunikation und Mitarbeiterführung, bei flacher werdenden Hierarchiestufen, nicht mehr akzeptabel.

Man einigte sich, durch Strukturierung und Gliederung der Aufgabe in einzelne Arbeitsaufträge, unter den schon skizzierten Rahmenbedingungen, ein Fragebogendesign zu erstellen. Parallel wurden aber auch schon mögliche Fragenkomplexe formuliert, die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen der Gesamtgruppe vorgestellt und diskutiert. Die Studierenden feilschten um Formulierungen und setzten sich in fairer Weise mit dem häufig unterschiedlichen Verständnis der Frageformulierungen auseinander. Legten einige von ihnen Wert auf eine gute Konstruktion des Fragenkatalogs, der Fragebogen sollte trotz der beabsichtigten Interviewdurchführung selbsterklärend sein, kam es anderen darauf an, die von ihnen gewünschten Fragen unterzubringen. Dadurch kam es zur nicht ganz unumstrittene Frage 5, bei der es um den hierarchischen Einsatz von Staatlich geprüften Betriebswirten im Unternehmen ging. Das schien die Gemüter zu erhitzen. Die Frage 5 ist ein besonderes Beispiel für eine Kompromisslösung. Gesichtspunkte einer fachlich besseren Lösung mussten geopfert werden. Die Aufnahme der von den Unternehmen zu bewertenden Qualifikationen in dem Fragebogen war nicht minder emotional. Die Anordnung der fünften Frage wurde auch dann von vielen Unternehmen bei der Durchführung der Studie kritisiert. Die Konstruktion des Fragenkatalogs wurde aber insgesamt von vielen Unternehmen, wenn nicht ausdrücklich gelobt, dann aber für praktikabel und fachgerecht beurteilt.

Zur Durchführung und zu den Ergebnissen der Studie geben die vorangestellten Kapitel im Detail Auskunft. Im Folgenden möchte ich die Interessen vom Standort der Beteiligten näher auswertend betrachten.

Betrachtung aus der Perspektive der Unternehmen

Zunächst ist einschränkend zu erwähnen, dass es nicht „die Unternehmer“ gibt. Es waren kleine und mittlere inhabergeführte Betriebe als auch Großbetriebe, die durch Manager geführt werden, die an der Studie teilnahmen um der Teilnahme willen. So wurden Interviews bzw. Gespräche mit Partnern aus unterschiedlichen Ebenen der Unternehmen geführt. Die „Aquirse“ war, wie schon im Vorfeld vermutet, nicht leicht. Bei der Terminvereinbarung kam entweder das Geschick der einzelnen Studierenden, der Zufall, wer zu welchem Zeitpunkt im Unternehmen war oder es war irgendeine bestehende Beziehung, die man im Unternehmen aktivieren und mobilisieren konnte, zur Hilfe. Manchmal war es auch eine geglückte Kombination mehrerer genannter Faktoren. Dies lässt sich hier nicht für alle Kontakte im Einzelnen zurückverfolgen. Fakt aber ist, dass der Zugang ins Unternehmen und damit zu einem Gesprächspartner zu kommen, nur unter Zeitnot der Ansprechpartner zustande kam oder zumindest aus Prioritätsgründen bei allen Terminen ein zu überwindendes Hindernis war. Einige angesprochene Personen wollten wohl, hatten aber effektiv keine Zeit, andere wollten sich damit nicht beschäftigen und hatten deshalb keine Zeit oder besser gesagt kein Interesse. Die zur Verfügung stehende Zeit ist vornehmlich von der Interessenlage abhängig. Wodurch aber wird das Interesse zur Kooperation bestimmt? Diese Frage scheint im Zusammenhang des immer notwendiger werdenden "Aufeinanderzugehens" und einer vielleicht auch wie immer gearteten Zusammenarbeit, der Kommunikation und des Austausches von Informationen, um gerade für die Praxis qualifizierte Mitarbeiter auszubilden, eine wichtige zu sein. Von Seiten der Unternehmen scheint das Interesse an einer Zusammenarbeit mit dem Berufskolleg für die berufliche Weiterbildung nicht sehr groß zu sein. Man spricht möglicherweise übereinander aber selten miteinander. Dies kann zwar so angenommen werden, stimmt aber bei differenzierterer Betrachtung in Gänze nicht. Die durchgeführten Interviews sind ein Beispiel dafür. Viele Gespräche haben mehr als eine Stunde angedauert. Darüber hinaus waren fast alle Unternehmen an den Ergebnissen der Studie besonders interessiert. Im Vergleich zur Lehrerebene als Vertreter des Kollegs gelingt es, auch telefonisch, schnell Gesprächspartner zu finden und Kontakt herzustellen. Dies wird aber meines Erachtens zu wenig und nicht intensiv genug genutzt. Vordringlich ist es aber von Seiten des Berufskollegs angebracht, den selbstständigen Kontakt der Studierenden zu den Unternehmen zu fördern. Dies ist insbesondere für die Vollzeitform von Bedeutung, da die Teilzeitform aus der Praxis heraus das Studium absolviert. Nur wenn das gelingt, kann auch in der Vollzeitform der von allen Seiten geforderte Praxisanteil umgesetzt werden. Aus Unternehmersicht ist dieser Kontakt erfahrungsbedürftig. Entweder sind die Fachschüler der Teilzeitformen des Berufskollegs in den Unternehmen durch ihre Ausbildung oder als Angestellte in den Betrieben präsent oder es handelt sich um Schüler der

Berufsfachschulen und Höheren Berufsfachschulen, die um eine Praktikumsstelle nachfragen oder eine Lehrstelle suchen. Die Fachschule als Weiterbildungseinrichtung ist erst in den letzten Jahren bekannter geworden. Immerhin die Hälfte aller befragten Unternehmen ist diese Form der Weiterbildung, vornehmlich in der Teilzeitform, bekannt. Die Vollzeitform ist an diesem Standort die einzige im Regierungsbezirk Münster. Die Nachfrage nach Praxiskontakten finden dort ihre Grenzen, wo immer mehr Schüler verschiedener Schulformen, von den Hauptschulen bis über die Realschulen und der Gymnasien so genannte Schülerpraktika über wenige Wochen hinweg zu vermitteln suchen. Die Vorbehalte der Unternehmen sind entsprechend groß, weil ein unmittelbarer oder mittelbarer Nutzen aus betrieblicher Sicht nicht gesehen wird. Der Praxiskontakt in der Fachschule baut dagegen auf Kooperationsprojekte, dies so zeigt sich, ist ein für beide Seiten nützlicher Weg. Die Qualität dieser Kooperation kann an den vielen, von der Fachschule durchgeführten, dokumentierten und auch im Internet veröffentlichten Projekte nachhaltig verdeutlicht werden. Die hohe Akzeptanz drückt sich dadurch aus, dass im Gegensatz zu den Praktikumskontakten, gemeinsam ein Weg besritten wird, von dem beide Seiten, sowohl die Studierenden, als auch die Unternehmen Interesse haben und profitieren können. Dann vor allem können Kontakte über die Projektphase hinaus zustande kommen, die geeignet sind, aktuelle Informationen z. B. in Fallstudien einfließen zu lassen. Dadurch kann die praxisnahe Ausbildung in der Fachschule gestärkt und von den Unternehmen für die Personalentwicklung und Personalförderung genutzt werden. Dies kommt somit auch den Bildungsgängen der Studierenden der Fachschule zugute. Aus dem Protokoll des Verknüpfers: „Es besteht seitens der Firma Rolinck, insbesondere bei Herrn Kurney, ein großes Interesse am Ergebnis dieser Studie. Er steht gleichartigen Vorhaben jederzeit offen gegenüber. Eine Bewerbung nach erfolgreichem Abschluss, Personalbedarf vorausgesetzt, ist hier angebracht.“

Betrachtung aus der Perspektive der Studierenden

Ja, einen Erhebungsbogen entwickeln ohne das vorherige theoretische „Tam Tam“, darauf können sich die Studierenden, die immer mehr an selbstständiges Arbeiten über die Erfahrungen ihrer beruflichen Tätigkeit hinaus, auch während der Fortbildung gewöhnt werden sollen, gut einlassen. Fragebögen erstellen, verschicken, auf den Rücklauf warten und dann auswerten, gehörte bei vielen zum Erwartungshorizont dieser Lehreinheit. Aber Termine in Unternehmen machen und die Daten persönlich in einem Gespräch vornehmen, das ist nicht Jedermanns Sache. Die Frage nach dem „warum so“, ist genauso berechtigt wie die Möglichkeit der Vorgabe die Erhebung auf diese oder jene Art und Weise durchzuführen. Dabei geht es nicht darum, irgendjemand „etwas aufs Auge zu drücken“, sondern argumentativ auch die persönlichen Chancen herauszustellen

und zu überzeugen. Ansonsten wäre das Lernprojekt auch wohl nicht zustande gekommen. Aber hier liegt ein entscheidender Unterschied zu sonst so häufig durchgeführten und zuweilen beliebten Marktforschungsstudien als Kundenbefragung vor, weil sie doch vom Ablauf her schnell klar zu strukturieren sind und, wie auch immer, zu einem mehr oder weniger aussagekräftigen Ergebnis führen. Die Studierenden ließen sich schnell davon überzeugen, dass der persönliche Einsatz für das Gelingen eines so, in Abgrenzung zu anderen vorhandenen Marktstudien, auch qualitativ anders gelagerten Projektes, entscheidend ist. Erfahrungen zeigen darüber hinaus, dass bei üblichen Kontakten, durch Verschicken der Fragebögen durch die Post maximal ein Rücklauf von 5% zu erwarten ist. Selbst wenn das Gelingen sollte, müssten demnach tausend Bögen verschickt werden. Abgesehen davon wäre die Zeit für den Rücklauf für unsere Projektdauer kaum in den Griff zu bekommen. Die Zustimmung und das Engagement der Studierenden wurde durch die Diskussion und die Erkenntnis der Chancen, auch der individuellen, die sich durch das Lernprojekt ergeben könnten, sehr groß. Worin liegen nun die so propagierten Chancen, die durch meinen Anstoß von den Studierenden durch das Einbringen von Einschätzungen und Erfahrungen, vielleicht auch von Hoffnungen und Wünschen, selbst in die Diskussion eingebracht wurden? Meine Meinung war hier nicht mehr so wichtig. Die Diskussion wurde zum Selbstläufer.

Zunächst einmal war die Ansicht vorherrschend, das gesteckte Ziel von bis zu 50 Bögen in kurzer Zeit zu erreichen, so am günstigsten. Ein Teil sollte realistischer Weise dadurch abgedeckt werden, dass Studierende der Teilzeitform der Fachschule zur Mitarbeit gewonnen werden sollten. Wenn jeder dann ein oder zwei Kontakte realisieren könnte, dann wäre das Ziel schon erreicht. Nicht für alle, doch aber für einige war es unterschwellig wichtig Erfolg zu haben, sich zu beweisen und dieses Thema, was die Lerngruppe für sich zum Prestigeobjekt hochschaukelte, als eine mitinszenierte Herausforderung anzunehmen. Die Chance, über dieses Vorhaben hinaus, vor die Schreibtische von Personalverantwortlichen in den Unternehmen zu gelangen, auf die man zum Teil in der neuen Rolle als Studierender neugierig war, brachte einen zusätzlichen Anreiz; zumal die Erfahrungen und Erkenntnisse aus solchen „Probegesprächen“ für eine spätere Bewerbung, gegebenenfalls sogar in den bevorzugten Branchen oder Unternehmen, genutzt werden könnten. Diese Erfahrung sich im Gespräch mit den Unternehmern oder Unternehmensvertretern selbst auszuprobieren, wollten sich dann auch die meisten nicht entgehen lassen. Einige Studierende haben zu diesem Zweck Teams gebildet, das heißt, sie haben sich für ihre Kontakte gegenseitig begleitet. Der Vorteil war, dass man sich nicht alleine in die „Höhle des Löwen“ vorwagen und auf das Gespräch einlassen musste. Der direkte Austausch und das gegenseitige Feedback waren eine weitere Nuance dieses Vorgehens.

Auszug aus dem Bericht des Kreativen: „Durch den sehr offenen Gesprächspartner bereitete uns diese Befragung sehr viel Spaß und brachte uns wichtige Eindrücke, was diese Fachleute aus der Praxis von Staatlich geprüften Betriebswirten erwarten. Ein weiterer interessanter Gesichtspunkt war die Situation Kontaktaufnahme und Kommunikation mit einem uns unbekanntem Gesprächspartner. Die Überwindung, damit verbundener gewisser Unsicherheiten und die Verständigung mit einer durch Höflichkeit, aber doch mit kühler Direktheit gekennzeichneten Sprache, führte gleichzeitig zu einem Lernprozess. Diese Befragung fiel mir aber im Gegensatz zu der ersten (Fa. Finke) um einiges leichter, da wir diese Erfahrung austauschten und einbringen konnten und sich dadurch langsam eine gewisse Sicherheit einstellte“.

Der Weichensteller fasst die Erfahrungen aus dem Lernprojekt in einem persönlichen Fazit so zusammen:

„Die Erarbeitung des Fragebogens und die damit gewonnenen Kenntnisse haben mit Sicherheit mehr Interesse bei mir geweckt, als das durch reine theoretische Abhandlung des Themas der Fall gewesen wäre. Besonders aufschlussreich waren die Interviews und es hat mir Spaß gemacht mit den verantwortlichen Personen ein Fachgespräch zu führen, das für den Umgang mit Personalleitern für zukünftige Bewerbungsgespräche sehr lehrreich war. Leider kann ich nicht alle Details der Gespräche wiedergeben. Das hat insbesondere damit zu tun, dass viel über die internen Firmenentwicklungen und meinen beruflichen Werdegang gesprochen wurde. Damit habe ich mein Ziel der Umfrage erreicht und fühle mich u.a. darin bestätigt, die richtige Wahl der Weiterbildung getroffen zu haben. Den Fragebogen kann man gegebenenfalls zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal verwenden oder zumindest seine Ergebnisse vorweisen. Mein Eindruck war, dass die befragten Personen einen guten Eindruck von unserem Fragebogen hatten“.

5 Konfrontation, Widerstreit und Entwicklungsaufgaben
Rekonstruktion der anstehenden komplexen Entwicklungsaufgaben und
ihre individuellen Facetten
Vorläufige pointierte Sicht auf subjektive Bildungsgänge im
Umschlagplatz des Bildungsgangs der Fachschule

Der hier zu entwickelnde Fokus soll den Erklärungszusammenhang, auf die wesentlichen Schlaglichter der Bildungsgänge und ihrer tatsächlichen und möglichen Entwicklungsaufgaben im Umschlagplatz des Bildungsgangs der Fachschule richten.¹⁰²

Kritische Situationen als Quelle von Entwicklung entstehen aus einer diffusen, tatsächlichen oder subjektiv empfunden Anfechtung, einer Interpretation, in der allgemeine und konkrete, objektive Merkmale als Ist-Wert und generelle Bedürfnisse sowie kontextbezogene konkrete Erwartungen als Soll-Wert auseinander klaffen oder aufeinander prallen. Klaffen sie auseinander, so kann dies in einer Drift, wenn auch nicht immer unwiderruflich, aber auch manifestierend, zur Unbeweglichkeit, Erstarrung, arrangierter Resignation und gegebenenfalls zur Trennung und Verkürzung (Verstümmelung) der eigenen Berufs- und Lebensperspektive führen. Prallen sie im Umschlagplatz des Bildungsgangs aufeinander, so ist damit eine Situation beschrieben, in der es tendenziell zur aktiven Auseinandersetzung, zur Eigeninitiative und Perspektivbildung im Widerstreit möglicher oder auch unmöglich erscheinender Entwicklungen des Bildungsgangs kommt. Die damit verbundenen Such- und Pendelbewegungen unterliegen diffusen, fixierten oder auch konstruktiven möglichen, bzw. möglich gewordenen Probebewegungen unter Unsicherheit (Crossingsymetrie).

Das vorangegangene Lernprojekt mag u.a. ein lebendiger Beleg dafür sein. Es ist bisher nicht in genügender, expliziter Weise bildungsgangdidaktischen Gesichtspunkten unterworfen worden. Hier bietet sich ein geeigneter Zugang, eine Verknüpfung zu einer erweiterten Sichtweise an.

Als Probe- und Suchbewegungen, wünschenswerten Visionen, Projektionen der beruflichen Entwicklung in die Zukunft, aber auch suchender progressiver (Selbst) -bestätigung und angstbesetzter regressiver (Selbst) -verunsicherung nehmen sie zunächst eine chaotisch Struktur an. Verwiesen sei hier aber auf die klärende Struktur und Interpretation dieses bildungsgangdidaktischen Prozesses, zwischen Forschung und Praxis (Seite 42 dieser Arbeit).

¹⁰² Vgl., Ausführungen zum Umschlagplatz, S. 16 in dieser Arbeit

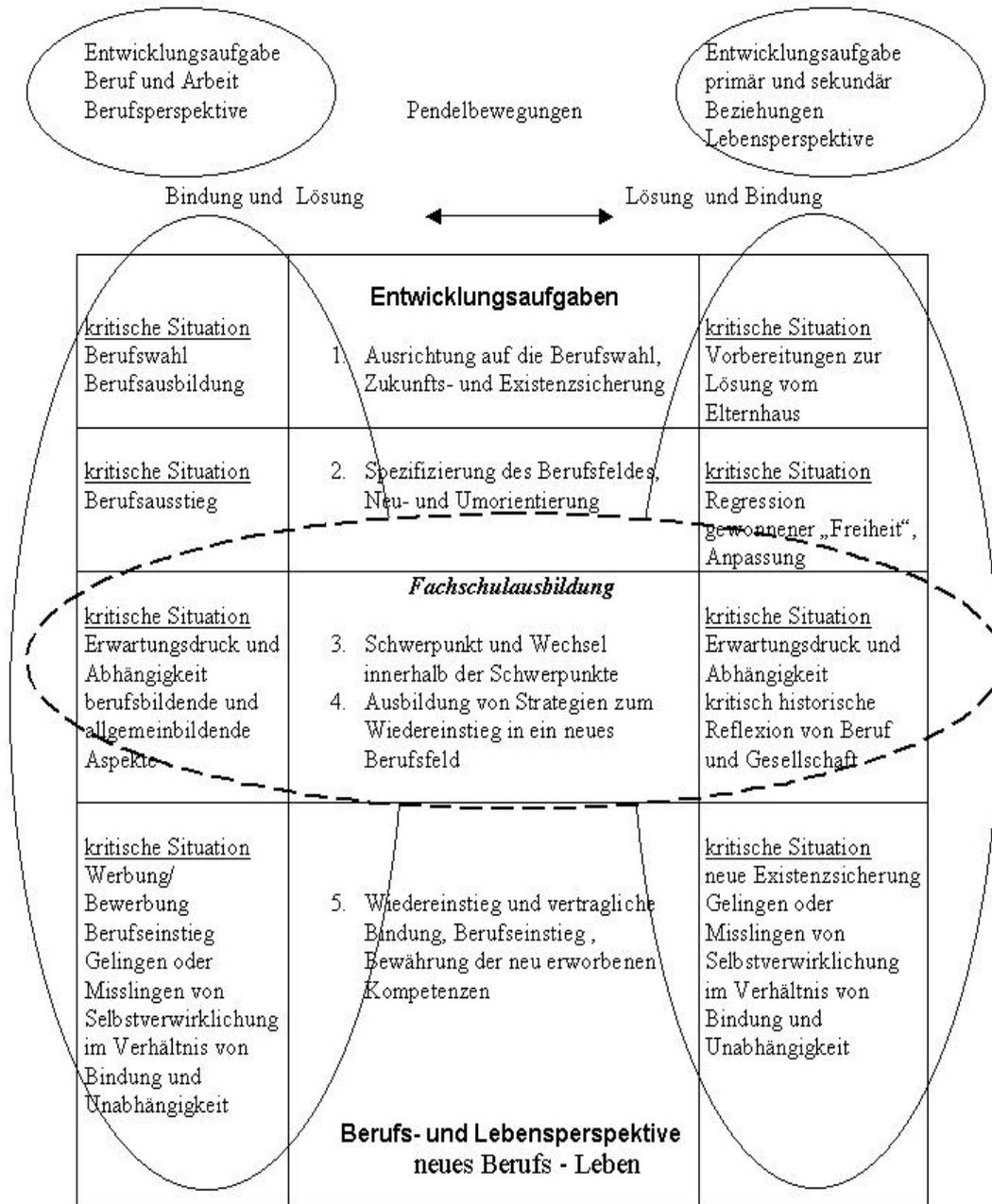
Dieser Prozess zeigt sich in der hier vollzogenen Praxis konstruktiver Probebewegungen, Einflussnahme und Klärung auf operative Handlungsvollzüge und strategischer Vergewisserung, die sich hier konkret im Wechsel der Schwerpunktfächer äußert, oder die ursprüngliche Entscheidung bestätigt.

Probebewegungen dieser Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang ist sowohl aussichtsreiche als auch risikobehaftete konstruktive Arbeit, die sich in dem hier darzustellenden Fokus auf die Berufs- und Lebensperspektive im Allgemeinen und insbesondere auf die Ausbildung von Strategien der Bildungsgangarbeit von jungen Erwachsenen bezieht, deren Ausformung und Gestaltung selbstverwirklichender Berufs- und Lebensperspektive aus der Jugendphase ihnen nicht mehr tragfähig oder leitend erscheint. Sie begeben sich in die Passage der Fachschulausbildung zwischen Berufsausstieg und –wiedereinstieg, um an neuen Ausrichtungen und Perspektiven zu arbeiten und zu proben. Die Passage des Bildungsgangs ist aus diesem Zusammenhang heraus als strukturgebendes Element der Arbeit an Berufs- und Lebensperspektiven junger Erwachsener im folgenden Schaubild skizziert. Da einmal gefasste Berufs- und Lebensentwürfe und deren Bindungen formal und substanziell eine immer kürzere Geltungsdauer haben, kann diese „Dramaturgie“ in eine übergeordnete gesellschaftliche als auch individuelle Bedeutung eingebettet werden.

Die im folgendem Schaubild dargestellten Entwicklungsaufgaben stehen in der Spannung zwischen Berufs- und Lebensperspektive. Es wird deutlich, dass die beiden Ebenen sich progressiv als auch regressiv beeinflussen können, dies geschieht nicht immer zeitgleich. Andererseits können regressiv Einflüsse, kritische Situationen, (die maßgeblich am Zustandekommen von Entwicklungsaufgaben beteiligt sind) und deren nicht (mehr) zu verdrängende Bearbeitung, zeitweilig einen konstruktiven Charakter annehmen.

Die aufgeführten Entwicklungsaufgaben im nachstehenden Schaubild strukturieren den Verlauf dieses Kapitels in dem nächsten vier Abschnitten.

Fachschule als Umschlagplatz existenzieller Probe- und Suchbewegungen,
emotionale und rationale Lösung und Bindung,
Zukunfts- und Existenzsicherung und die Suche nach einer Identität für ein
neues Berufs - Leben



5.1 Ausrichtung auf die Berufswahl, Zukunfts- und Existenzsicherung Ideeller Durst nach beruflicher Identität und Zufriedenheit

In der beruflichen Weiterbildung haben alle ihre Geschichte, deren Verlauf durch die jeweiligen Umgebungsbedingungen, durch die Wahrnehmung und Interpretation der eigenen Situation, deren wandelnden Möglichkeiten, die zuweilen durch die Übernahme vermehrter Verantwortung für den eigenen Bildungsgang, als Intervention und Crossgang beschrieben werden kann.

Allen Studierenden der Fachschulausbildung ist gemeinsam, dass sie mit mittleren Bildungsabschlüssen im Alter zwischen 16 und 20 Jahren zumeist einen Ausbildungsberuf in der dualen Berufsausbildung gewählt und absolviert haben. Zu dieser Zeit bleiben sie sowohl real (finanziell und räumlich) als auch emotional am Elternhaus gebunden. Die Erwartungen und Hoffnungen, die mit dem Abschluss der Berufsausbildung verbunden sind, lassen sich in der Regel nicht realisieren. Durch die Enttäuschung von Erwartungen und neuen Ansprüchen, mangelnde Wertschätzung der geleisteten Arbeit und der Realisierung von Selbstständigkeit als auch der unbefriedigenden Anerkennung und Übernahme von Verantwortung im Berufsleben, erhalten Zukunfts- und Existenzsicherung eine neue Dramaturgie, die sowohl die eigene Lebens- und Berufsidentität als auch die Abhängigkeit vom Arbeitgeber und von Primärbeziehungen aktualisiert und thematisiert. Der ideelle Durst nach beruflicher Identität und Zufriedenheit, dessen Befriedigung häufig auf die Zeit nach der Berufsausbildung vertröstet wird, und die real zu erzielenden Einkommen, entsprechen nicht lange den steigenden Erwartungen, zudem lassen sie häufig eine selbstständige Lebensführung, unabhängig vom Elternhaus, nicht zu. Ansprüche und Wirklichkeit klaffen auseinander oder prallen im besten Fall aufeinander. Für junge Männer steht zudem die Frage nach dem Wehr- oder Ersatzdienst offen. Die vordergründige Lösung, die Angebote des Berufsmilitärs wahrzunehmen, entpuppt sich, wenn auch nicht für alle, aber für eine deutliche Vielzahl als berufs- und „lebensbedrohliche“ Perspektive, die es ex post in einem mühsamen Prozess, dessen regressive Tendenzen zunächst bewältigt werden müssen, zu bearbeiten gilt; die Gefährdungen sind dabei nicht unerheblich. Im Folgendem soll u.a. der oben dargestellte Zusammenhang exemplarisch an unterschiedlichen Spannungsbögen vertiefend diskursiv verdeutlicht werden.

5.2 Spezifizierung des Berufsfeldes, Neu und Umorientierung Suche nach einer Identität für ein neues Berufs – Leben

Michael der Wegweiser, Holger die Leitstelle und Dennis der Realist und andere verpflichteten sich als Zeitsoldaten bei der Bundeswehr.

Der Wegweiser und der Realist gründen während dieser Zeit eine Familie, sie machen Karriere bei der Bundeswehr, die Möglichkeit zum Berufssoldat auf Lebenszeit schlagen sie nach langen Dienstjahren mehr oder weniger enttäuscht aus. Beide kehren in die bürgerliche Existenz ihrer Familien zurück, die Eltern wohnen in der Nachbarschaft.

Während Dennis der Realist seine bürgerliche Existenz zu vervollständigen sucht, hat er das Ziel vor Augen nach der Absolvierung der Fachschule einen angemessenen Job in der Nähe seines Familienwohnsitzes zu bekommen, der ihm seine zukünftige Existenz sichern soll.

Michael der Wegweiser, mit ähnlichen Ambitionen, wird mit der neuen Situation nicht fertig, er gerät in eine destabilisierende kritische Situation, in der er nicht nur äußerlich formal die bisher gelebte Identität als Bundeswehrsoldat zu verändern sucht (beruflich neu orientiert), sondern auch familiär ablöst, ohne sich seiner Verantwortung zu entziehen. Zudem hält er sich die weitere berufliche Entwicklung und Qualifizierung als auch die Entscheidungen über die Lebensführung (über die Zeit der Fachschulausbildung hinaus) offen (Selbstständigkeit oder weitere Studien nicht ausgeschlossen).

Holger die Leitstelle kann sich als Organisationstalent eine selbstständige berufliche Tätigkeit in einem Start-up-Unternehmen nach der Fachschulausbildung vorstellen. Er löst sich von der Bundeswehr (ähnlich wie der Wegweiser) nicht ohne Groll, und vom Elternhaus dadurch, dass er sich erstmals eine eigene Wohnung nimmt. Nachdem für ihn die Entscheidung gefallen war, nach Ablauf seiner Verpflichtung, bei der Bundeswehr nicht mehr zu bleiben, unternimmt er Anstrengungen (als gelernter Krankenpfleger und nach dem Einsatz als Sanitäter bei der Bundeswehr) eine kaufmännische Grundausbildung nachzuholen, um in diesem Berufsfeld jetzt nach der Bundeswehrzeit Fuß zu fassen. Durch die Krankheit seiner Mutter wird er während der Fachschulzeit emotional wieder stark ans Elternhaus zurückgebunden.

Auch Christian der Teamplayer, leidenschaftlicher Regionalpolitiker als Vorsitzender der Jungen Union in seiner Heimatstadt, löst sich mit finanzieller Unterstützung seines Elternhauses erstmals nach Absolvierung seines Grundwehrdienstes vom „heimischen Herd“, bleibt aber durch seine politische Tätigkeit mit diesem sehr verbunden, die Politik und die Verbindungen lassen ihn nicht los. Der Wunsch und die Erwartung besser im Team arbeiten zu können und das Augenmerk darauf im Eventmanagement und Sponsoring Kompetenzen zu erwerben, lassen sich in diesen Zusammenhang stellen. Die Krankheit seines Vaters stellt ihn unverhofft vor existenzielle und emotionale

Probleme, die auch sein öffentliches Amt in seiner Heimatstadt in Frage stellen könnten.

Daniel der Weichensteller hat durch seine spanische und deutsche Staatsangehörigkeit keinen Bundeswehr- oder Ersatzdienst leisten müssen, er ist, von dem ihm nach der beruflichen Erstausbildung angebotenen Möglichkeiten als Groß- und Außenhandelskaufmann zu arbeiten, enttäuscht. Durch die Trennung seiner Eltern hat er schon längere Zeit eine eigene Wohnung, sein gut verdienender Vater unterstützt ihn weiterhin. Er will die Möglichkeiten, die er durch seine Zweisprachigkeit hat, besser nutzen. Familiär ist er mit der Verwandtschaft seiner Mutter in Spanien sehr eng verbunden. Seine Freundin studiert Europarecht in Madrid. In diesem Zusammenhang sucht er seine Identität und Berufsperspektive zu finden und zu organisieren.

Zur Neu- und Umorientierung sei an dieser Stelle an zwei weitere unterschiedliche Beweggründe erinnert. Ljubov die Fleißige hofft durch die Fachschulausbildung ihr Leben zu verändern und die damit verbundene Möglichkeit zur Emanzipation nutzen zu können. Isabel die Flexible ist davon überzeugt, dass sie ohne Weiterbildung dem Wettbewerb um einen guten und sicheren Job nicht standhalten kann. Ihre eigene Wohnung löst sie auf und zieht während der Fachschulausbildung wieder zu ihren Eltern. Den Wunsch mit ihrem Partner zusammen zu wohnen, verschiebt sie auf den Zeitpunkt nach der Fachschulausbildung.

Mit den hier beschriebenen spezifischen Neu- und Umorientierungen sind Trennung und Bindung in doppelter Weise tangiert. Neben der Neuausrichtung des Berufslebens drängt sich die Neupositionierung der materiellen und emotionalen Familien- und Partnerbindung auf. Es geht immer um die Trennung, um die Aufgabe des bisherigen Berufes und zugleich auch um das Verhältnis von Lösung und Bindung, von sozialer, familiärer Bindung und zugleich um eine aussichtsreiche, lohnenswerte Berufs- und Lebensperspektive, die dem Freiheitsstreben zuweilen zuwiderläuft. Es geht um die Suche nach einer, wenn auch vorläufigen, anderen Identität und Identifizierung, um Emanzipation und Vervollständigung, Agitation und Reaktion, mit der Hoffnung und dem Ziel auf ein, wie auch immer erwartetes, neues Berufsleben, das zumindest für die Zeit der Fachschulausbildung in Teilen regressiv verläuft. Beruf und Leben, Berufsperspektive und Lebensgestaltung sind für die Absolventen der Fachschulausbildung untrennbar miteinander verbunden. Dabei verhalten sich diese Ziele in der Passage der Fachschulausbildung (zwischen Berufsausstieg und -wiedereinstieg) tendenziell substitutiv. Mit der Annäherung an die berufliche Neu- und Umorientierung ist zunächst die Entfernung, die Regression von Unabhängigkeit und Selbstständigkeit verbunden. Der komplementäre progressive Verlauf kann häufig erst nach der Fachschulausbildung in Angriff genommen werden. Die doppelte

Neuorientierung, wie beim Wegweiser geschildert, stellt eine Verschiebung und in diesem Ausbildungsgang eine Ausnahme dar. Inwiefern nicht oder unvollständig vollzogene Ablösungen und Umorientierungen stellvertretend im Berufsfeld und Familienbereich der Übertragung und Gegenübertragung unterliegen, kann an dieser Stelle nur spekuliert werden, dennoch sind die Konvergenzen nicht zu übersehen.

5.3 Schwerpunkt und Wechsel innerhalb der Schwerpunkte

Eigne interpretative Bewertung, Bestätigung oder Neuausrichtung in der Wahl des Schwerpunktfaches: „Die Wechsler“

Die im Folgenden dargestellte Zusammensetzung der Studiengruppen entwickelte sich schon zu einem relativ frühen Zeitpunkt. Nach der Durchführung der Studie über die Erwartungen von Personalverantwortlichen an Staatlich geprüfte Betriebswirte standen die Entscheidungen der Studierenden im Wesentlichen fest. Die Entscheidungen waren somit in der Mehrzahl schon vor den Osterferien des ersten Jahres persönlich getroffen worden, obwohl sich einige offiziell zu diesem Zeitpunkt noch nicht festlegen wollten.

Informatiker		Absatzwirtschaftler
Der Wegweiser	➤	Der Wegweiser
Die Leitstelle	➤	Die Leitstelle
Der Kreative	➤	Der Kreative
Der Ernsthafte	←	Der Ernsthafte
Der Macher	➤	Der Macher
Der Taktiker		Der Besonnene
Der Optimist		Der Verknüpfer
Der Meinungsmacher		Der Weichensteller
Der Administrator		Der kritische Denker
Die Fleißige	←	Die Fleißige
Der Vermittler		
Der Harte		
Der Realist	➤	Der Realist
Der Teamplayer	➤	Der Teamplayer

Haben sich zunächst dreizehn Studierende für das Schwerpunktfach Informatik und sechs Studierende für das Schwerpunktfach Absatzwirtschaft entschieden, so möchten nunmehr sieben Studierende ihre Wahl ändern. Die Darstellung der Gründe für den Wechsel wirft rückblickend ein Licht auf verschiedene Dimensionen des laufenden Bildungsgangs.

Wie schon dargestellt, wird die Wahl des Studienfachs von der Selbsteinschätzung, dem Vorwissen und den vermuteten Berufsaussichten maßgeblich bestimmt. Die vorläufige subjektive Selbsteinschätzung wird durch die Lernerfahrungen und die Feedbacks aus dem begonnenen Bildungsgang der Fachschule, im Austausch mit den Mitstudierenden, überprüft, verstärkt oder auch relativiert; wobei die Studierenden ihr „Vermögen“ an den Mitstudierenden ausrichten, um sich selber besser einordnen zu können. Ähnlich wie bei der „Berufsentscheidung“ nach dem Erwerb der Fachoberschulreife, steht wieder die Frage, diesmal in einem anderen Gewand, auf der Tagesordnung. Was trauen mir andere und ich mir selbst zu? Wer oder was möchte ich sein und mit welcher Sicherheit oder welchem Risiko können die Erwartungen erfüllt werden? Es geht somit u. a. um eine Neueinschätzung der Berufschancen, in Abwägung der eigenen und der möglicherweise am Arbeitsmarkt erwarteten Kompetenzen. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Bewertung des möglichen Qualifikationserwerbs in den Schwerpunktfächern.

Dennis dem Realist geht es so, dass ihm die gleichgewichtige Ausbildung in beiden Fächern in der Unterstufe sehr entgegen kommt. Dies hängt mit seinem Berufsziel zusammen. „Er möchte lernen sich selbst, Produkte und Dienstleistungen zu verkaufen“. Im Zukunftsbereich Informatik könnte er sich vorstellen, im Absatz von EDV-Produkten und EDV-Systemlösungen tätig zu sein. Dies ist auch im Zusammenhang mit seiner Ausbildung als Kaufmann im Einzelhandel zu sehen. Deshalb schwankte er bis zuletzt mit der Festlegung. Er hätte sich gewünscht beide Schwerpunkte im dritten und vierten Semester fortführen zu können.

Michael der Wegweiser bewertet die Situation ähnlich ein. Er schließt hingegen eine Selbstständigkeit in der Privatwirtschaft nach fast zwölf Jahren Bundeszeit nicht ganz aus. Da es ihm in erster Linie sehr um zusätzlichen und aufbauenden Qualifikationserwerb zur Erhaltung und Kompensation seines Status geht, schätzt er die mögliche Weiterentwicklung aufgrund der Lernerfahrungen in Informatik gering ein. Von den Inhalten und Arbeitsweisen im Fach Marketing verspricht er sich zunächst mehr. Für sich hat er eine argumentative Lösung gefunden, die von einigen ehemaligen Zeitsoldaten, der Leitstelle, vom Kreativen und vom Realisten durch ein Wechseln von der Informatik zur Absatzwirtschaft, übernommen wird. „Eine Ausbildung in Absatzwirtschaft würde ich so nicht wieder bekommen. Die Qualifikationen, die in der Ausbildung in Informatik geboten werden, kann ich effektiver und intensiver

durch Weiterbildungskurse in Vollzeit, wie sie von SAP oder von Siemens – Nixdorf im Aus- und Weiterbildungszentrum in Münster angeboten werden, abdecken“. Sie haben in der Wirtschaft ein hohes qualitatives Ansehen und Gewicht. Die Kosten sind nicht unerheblich, sie belaufen sich auf bis zu 10.000 € und sind durch ein persönliches noch vorhandenes Weiterbildungsbudget für Zeitsoldaten für eine berufliche Eingliederungshilfe zum Teil, je nach Dienstzeit, gedeckt.

Holger die Leitstelle muss die Entscheidung vor einem zusätzlichen Hintergrund fällen. Mit nur geringen kaufmännischen Erfahrungen will er im kaufmännischen Bereich Fuß fassen. Er hat zuvor eine Berufsausbildung als Krankenpfleger absolviert und eine Berufsprüfung zum Bürokaufmann während der Bundeswehrzeit abgelegt. Seinen Neigungen und seinen Vorerfahrungen entsprechend hat er sich zunächst für das Schwerpunktfach Informatik entschieden. Er ist ehrgeizig und häufig bereit „eine Meile mehr zu gehen“. Mit den Inhalten und der projektorientierten Arbeitsweise im Fach Marketing kann er sich schnell anfreunden. Seine Leistungen sind, entgegen seinen Erwartungen, vor Beginn der Fachschulausbildung überdurchschnittlich. Außerdem glaubt er, dass er sein Organisationstalent in diesem Fach besser „ausleben“ kann. Diese Einschätzung ermutigt ihn sich nun für das Fach Marketing zu entscheiden.

Heiner der Kreative ist zunächst von der richtigen Wahl des Schwerpunktes überzeugt. Durch seine Berufsausbildung als Verwaltungsangestellter verfügt er ebenfalls über keine praktischen Erfahrungen im Bereich Handel oder Absatzwirtschaft. Ihn interessiert die Berufsaussicht kreativ im Multimediabereich, z. B. Internetseiten zu gestalten, tätig zu sein. Er ist auf der Suche nach einem Gebiet, das ihn interessiert und Spaß macht. Davon macht er seine Leistungsbereitschaft abhängig. Die Projektinterviews mit den Personalverantwortlichen haben ihm zugesagt. „Was ich für mich jetzt erkannt habe ist, dass ich durch erlebnisorientiertes Lernen einen größeren Erfolg erlange.“ Sein ursprünglich gewählter Schwerpunkt sagt ihm in keiner Weise mehr zu.

Norbert der Macher gehört zu der Gruppe von Studenten, die von außerhalb zum Zweck der Fachschulausbildung am Standort des Berufskollegs ihren Wohnsitz genommen haben. Dieser Gruppe gehört außer ihm die Leitstelle, der Teamplayer und der Weichensteller an. Aufgrund seiner Vorbildung als Industriekaufmann hat er im Gegensatz zur Leitstelle keine Bedenken den weitersteigenden Anforderungen im Fach Marketing gerecht zu werden. Als Emsländer formuliert er das so: „dat ist mir schiedegohl“. Hier hat maßgeblich die Zugehörigkeit zur Gruppe eine große Rolle gespielt.

Christian der Teamplayer hat wie der Macher eine Lehre als Industriekaufmann absolviert. Ihm ist die Gruppenzugehörigkeit auch sehr wichtig. „Die

Möglichkeit im Team zu arbeiten, das möchte ich besser können als bisher“. Dies formuliert er im Zusammenhang mit den Erwartungen an das Fach Absatzwirtschaft. Er ist eher zurückhaltender und nicht so sehr im Vordergrund tätig wie der Macher oder die Leitstelle, die ihm imponieren. Mit der Funktion als Vorsitzender der Jungen Union in seiner Heimatstadt verbindet er sein Interesse an Tätigkeiten im Bereich Eventmanagement, Sponsoring und Messegestaltung zu erlernen. „Wie es im Marketing angefangen hat, wenn auch was los ist und man an Praxisbeispielen auch etwas erklärt bekommt, das motiviert mich und macht Spaß.“

Ljubov die Fleißige hat weder im Absatzbereich noch im Bereich der Informatik besondere Vorkenntnisse. Ursprünglich vermutete sie, aufgrund ihrer Russischkenntnisse und ihrer Berufserfahrung in Kasachstan, Berufschancen zu bekommen. Einen Computer hatte sie, im Gegensatz zu allen anderen Mitstudierenden, zu Hause nicht zur Verfügung. Sie besitzt eine hohe mathematische und technische Auffassungsgabe. Deshalb konnte sie auch im Informatikgrundkurs schnell greifbare Erfolge erzielen, obwohl ihr die Kenntnisse der anderen Mitstudierenden übermächtig erschienen. Der zunächst als Schwerpunkt gewählte Absatzbereich fiel ihr sehr schwer. „Beim Fach Marketing taucht besonders mein Mangel an Sprache auf. Mir fehlt der gesamte Überblick über die Marketingtheorie. Ich habe auch keine klare Vorstellung vom praxisbezogenen Marketing“. Als Fachlehrer für den Bereich Marketing war ich von der Vorstellung, die Fleißige könnte in einem Unternehmen der Exportwirtschaft eine gute Chance haben, sehr angetan. Vielleicht habe ich auch zu sehr zu dieser Vorstellung beigetragen. Die Klausuren im ersten Halbjahr waren nicht besser als ausreichend. Sie war darüber traurig. Ich machte ihr Mut und stellte ihr nach meinen Erfahrungen und nach Einschätzung der Lernentwicklung zufrieden stellendere Leistungen in Aussicht. Um ihr die Möglichkeit zu geben eine bessere Zeugnisnote zu bekommen, bot ich ihr an, sich mit zwei Artikeln zum Markenmanagement auseinander zu setzen und einen Beitrag zum gegenwärtigen Arbeitsthema beizusteuern. Trotz meines Angebotes der Hilfestellung, konnte sie den Beitrag nicht leisten. Heute weiß ich, dass ich die Fleißige zu diesem Zeitpunkt – nicht zuletzt auf Grund ihrer auch erheblichen häuslichen Probleme – überfordert habe. Obwohl ich auch nach wie vor gute Lernchancen für sie im Bereich Absatzwirtschaft sah, entschied sie sich, nach einer weiteren Beratung mit dem Informatiklehrer, für diesen Schwerpunkt.

In einem Bericht über ein Interview mit dem Personalchef der Firma Apetito in Rheine schreibt sie: „Für mich sind folgende Punkte, die besprochen wurden, wichtig: 1. Ohne Englischkenntnisse ist es zwecklos sich in dem Bereich Marketing zu spezialisieren. 2. Kreativität ist eine notwendige Voraussetzung, um im Absatzbereich zu arbeiten. 3. EDV-Kenntnisse sind im kaufmännischen Bereich universell einsetzbar. Dies veranlasste mich, darüber nachzudenken, für

welchen Schwerpunkt ich mich entscheiden soll. Da ich über keine Englischkenntnisse und über geringes kreatives Know-How verfüge, denke ich, dass ich meinen Schwerpunkt auf das Fach Informatik verlegen werde“.

5.4 Ausbildung von Strategien zum Wiedereinstieg in ein neues Berufsfeld Allgemeine Entwicklungsaufgabe und spezifische subjektive Ausformungen im Spannungsfeld des Umschlagplatzes der Fachschulausbildung

Ergänzend zu den strukturgebenden fünf Entwicklungsaufgaben in der vorangegangenen Grafik kristallisiert sich folgende exemplarische, übergreifende Entwicklungsaufgabe heraus:

Neuerwerb und Vervollständigung grundlegender und spezifisch fachlicher, sowie sozialer Kompetenzen zur qualitativen Wettbewerbsfähigkeit und Bewährung in einem „neuen Berufsfeld“ und die damit einhergehende Änderung der Identität zur Verwirklichung eines befriedigenden Berufslebens.

Dabei stehen weder die quantitativen noch die qualitativen Kompetenzen, oder die Methoden und Strategien zu ihrer Aneignung, als auch die genau festgelegte und zu realisierende Berufs- und Lebenszukunft fest. Sie sind der Dynamik des Bildungsgangs, dem Umschlagplatz, der Hervorbringung, Annahme und Bearbeitung der spezifischen Entwicklungsaufgaben und –chancen in der Passage der Fachschulausbildung vorläufig unterworfen.

Im weiteren Verlauf soll vor dem bisher entfaltetem Hintergrund in den nächsten Kapiteln dieser Entwicklungsarbeit und insbesondere der Entwicklung von Strategien diskursiv nachgegangen werden.

Exemplarische Umschreibung spezifischer Entwicklungsaufgaben, wie sie sich zu Beginn des zweiten Abschnitts der Fachschulausbildung in der Oberstufe unter anderen darstellen:

Michael der Wegweiser: Rückkehr und Perspektive eines neuen Berufslebens in der Erwerbswirtschaft, deren Anforderungen und Bearbeitung die bisherigen persönlichen, beruflichen und familiären Dispositionen in Frage stellt. Überwindung eines drohenden „sozialen Abstiegs“, die Adaption des erreichten Ranges als Oberstabsfeldwebel kann auf die Erwerbswirtschaft nicht ohne weiteres übertragen werden.

Daniel der Realist: Vervollständigung und Festigung der Lebens- und Familienplanung. Durch Hausbau und Nachwuchsplanung soll die Niederlassung vollzogen werden. Eine zufrieden stellende und auskömmliche Berufstätigkeit als IT –Kaufmann in der näheren Umgebung ist das vorrangige ergänzende Ziel.

Holger die Leitstelle: Revision der Berufswahl, Neu- und Umorientierung der Berufsfindung in der Wahrnehmung neuer Chancen im risikoreichen Wettbewerb um einen guten Job im kaufmännischem Bereich der „Neuen-Medien“. Die Neuorientierung wird von Bindung, Anpassung und Emanzipation (Abgrenzung) begleitet. Durch die Marktforschungsstudien entwickelt er die Idee, seine Informatikkenntnisse mit seinem Hobby (BMW –Fan) in Verbindung zu bringen und seine berufliche Perspektive und den nötigen Kompetenzerwerb daran auszurichten.

Christian der Teamplayer: verbindet sein leidenschaftliches Engagement als Lokalpolitiker mit einem von ihm ausgemachten Defizit in der Teamarbeit, das er mit Kompetenzen im Eventmanagement verbindet, die ihm im Zusammenhang mit einer möglicherweise auszubauenden Parteiarbeit und darüber hinaus bei der Jobfindung nützlich sein könnten. Deshalb sucht er nach der Belehrung seines früheren Chefs in der Erstausbildung, den er während der Marktforschungsstudie interviewte, einen Job in der näheren Umgebung seines politischen Wirkungskreises. Die Krankheit seines Vaters könnte die Aussichten nicht unwesentlich gefährden.

Daniel der Weichensteller: sucht durch die Erwartungshaltung der Familie und der Emanzipation vom Vater eine berufliche Bestätigung und damit verbundene Wertschätzung, die seine Identität zwischen spanischer und deutscher Herkunft ermöglichen kann. Er absolviert in den „verlängerten Sommerferien“ in der Deutschen Bank in Barcelona ein Praktikum.

Ljubov die Fleißige: will ihre finanzielle Abhängigkeit lösen. Durch die Fachschulausbildung verspricht sie sich die Möglichkeit einer Berufsausübung, die ihr ein selbstständiges, finanziell unabhängiges Leben ermöglicht und ihr ihre Selbstachtung und die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung zurückgewinnen lässt.

6 Projektorientierte Rekonstruktion und bildungsgangorientierte Interpretation

Auf der Suche nach Konstrukten sich ereignender Bildungsgangarbeit und ihre Bedeutung für den Kompetenzerwerb der Bildungsgangentwicklung im Umschlagplatz des Bildungsgangs
Das 100-Stunden Projekt

Wenn von „forschendem Lehren und Lernen“ die Rede ist, dann rücken zwei Perspektiven in den Blickpunkt: die fachliche Ausbildung in der Fachschule, die den Studierenden die Erweiterung und Vervollständigung ihrer beruflichen allgemeinen Handlungskompetenz (Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz) auf einem, vom jeweiligen Vorwissen ausgehend, qualitativeren und quantitativeren Niveau ermöglichen soll und die pädagogisch fachdidaktische Seite dieses Lernprozesses. Ob es in der Fachschulausbildung in einem Lehrgang zu einer zirkelförmigen oder spiralförmigen Lernschleife für alle Beteiligten kommt, hängt u. a. vom Gelingen der Interaktion, Intervention und der Interpretation der Akteure im Umschlagplatz des Bildungsgangs ab. Der Umschlagplatz¹⁰³ ist so konstituiert, dass er notwendigerweise von der Objektivseite und der Subjektivseite her determiniert ist, er ist aber dennoch als teilautonomer Handlungsraum oszillierend zwischen Annäherung und Abweichung, zwischen Identifikation und Distanz in den jeweiligen aktuellen und nachgelagerten Handlungs- und Lebensäußerungen zu beschreiben und zu verorten.

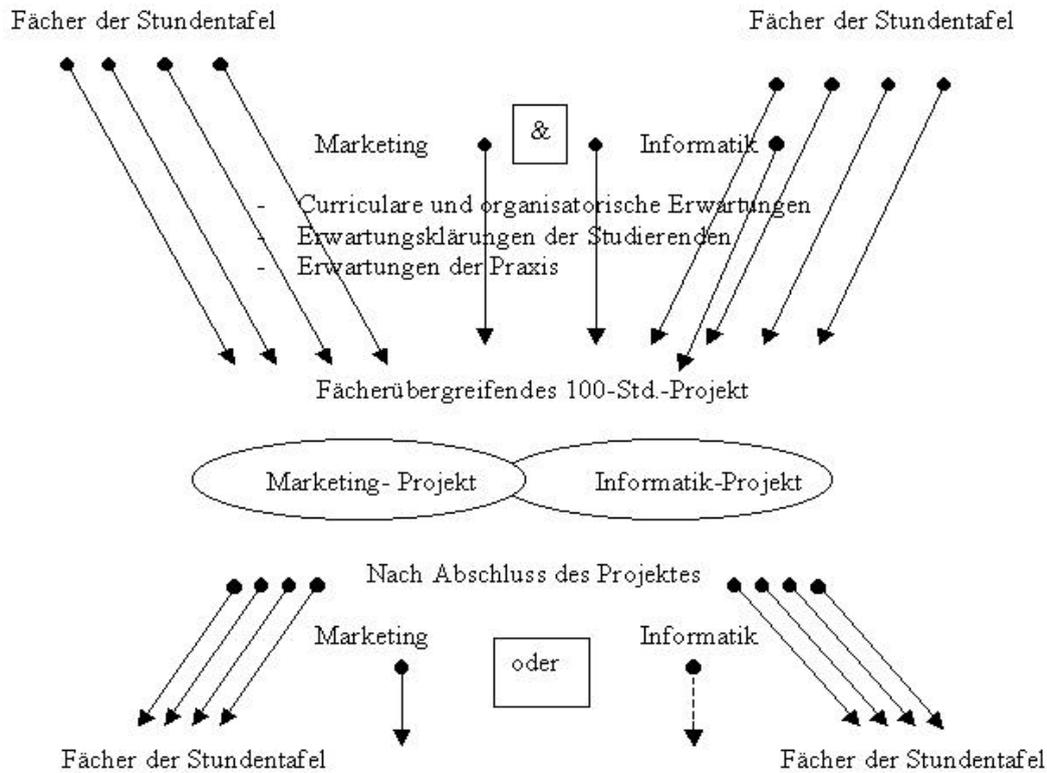
Damit sind, wie schon aufgezeigt, die Prozesse, das fachliche und pädagogische Handeln einerseits und die damit vernetzte Abhängigkeit von Interaktion, Interpretation und Intervention nicht von einander zu trennen.

Nachdem in den ersten beiden Semestern dieses Fachschuljahrgangs in der fächerspezifischen Lehr- Lernsituation, insbesondere in dem von mir zu vertretendem Schwerpunktfach Marketing, Erwartungskklärungen der Studierenden an die Fachschulausbildung, das curriculare Ansinnen und die Erwartungen der Praxis an die Studierenden als zukünftige Staatlich geprüfte Betriebswirte vorgenommen wurde, mündet die weitere Ausbildung am Anfang des zweiten Jahres in ein zeitlich begrenztes 100-Std.-Projekt.

Zu Beginn der Projektphase im 3. Semester hat sich die Studiengruppe in den vorher gemeinsam unterrichteten Schwerpunktfächern geteilt. Die Informatiker haben das Fach Marketing (Absatzwirtschaft) abgeschlossen und die Absatzwirtschaftler das Fach Informatik. Von daher besteht von meiner Seite her nunmehr kein unmittelbarer Kontakt. Die übrigen Fächer werden weiterhin im Gesamtverbund unterrichtet. Die beiden nun fächerbezogenen eigenständigen

¹⁰³ Vgl., Gliederungspunkt 1.2.1

Studiengruppen kooperierten in dem hier anstehenden Projekt miteinander, sie handelten einen jeweils spezifischen Projektteilauftrag¹⁰⁴ mit der Gemeinde Wettringen aus. Gegenstand der weiteren Arbeit ist hier das nun „eigenständige“ Marketingprojekt. Dies bezieht sich auf die anstehenden Arbeitsbündnisse, die Interaktion, Intervention und Interpretation der Arbeit in dieser Gruppe.



Projektarbeit konkretisiert sich in Projektablaufplänen, sie werden konstruiert, vollzogen und abgearbeitet.¹⁰⁵ Projektarbeit ist produkt- und ergebnisorientiert. Bildungsgangarbeit bezieht sich hier hingegen insbesondere auf den Ereignischarakter der Projektarbeit. Bildungsgangarbeit sucht nach konkreten, sich ereignenden Bildungsprozessen, Prozessen des Lernens und des Kompetenzerwerbs. Sie fragt nach Prozessen (Ereignissen) in denen, ggf. in einer Schleife (Spirale) rückbeziehend, Wissen und Handeln über das, was die Beteiligten als problemhaltig wahrnehmen und bearbeiten in Gang gebracht bzw. in Gang gehalten wird, aus dem potenziell gestalterische progressive oder

¹⁰⁴ Vgl., Gliederungspunkt 6.1 dieser Arbeit

¹⁰⁵ Vgl., Anlagen, AIV, Projektablaufplan des 100-Stunden-Projektes

auch regressive Handlungs- und Strategieentscheidungen getroffen werden können, die für den Bildungsgang konstitutiven Charakter haben. Damit ist der sich wiederholende spiralförmige Prozess der kognitiven Klärung des gewonnenen, vermeintlichen aber immer vorläufigen Wissens und des aktuellen Handelns im Umschlagplatz des Bildungsgangs gemeint, der sich nicht zwangsläufig evolutionär, sondern in den interaktiven Prozebewegungen vielmehr als Crossgang wahrnehmen lässt.¹⁰⁶

Der curriculare Projektansatz der Fachschule hat, wie schon gezeigt,¹⁰⁷ vom Realisierungsansatz her einen emanzipatorischen Charakter. Die Studierenden arbeiten an selbst gewählten Projekten im Rahmen ihrer Fachschulausbildung innerhalb des Schwerpunktfaches, in denen sie ggf. aufbauend auf ihre erworbenen Grundqualifikationen oder spezifischen Interessen, im besten Fall als Entwicklungsaufgaben, bewusst oder unbewusst, herausfordernd oder opportunistisch an Projektaufgaben zur Kompetenzerweiterung arbeiten.

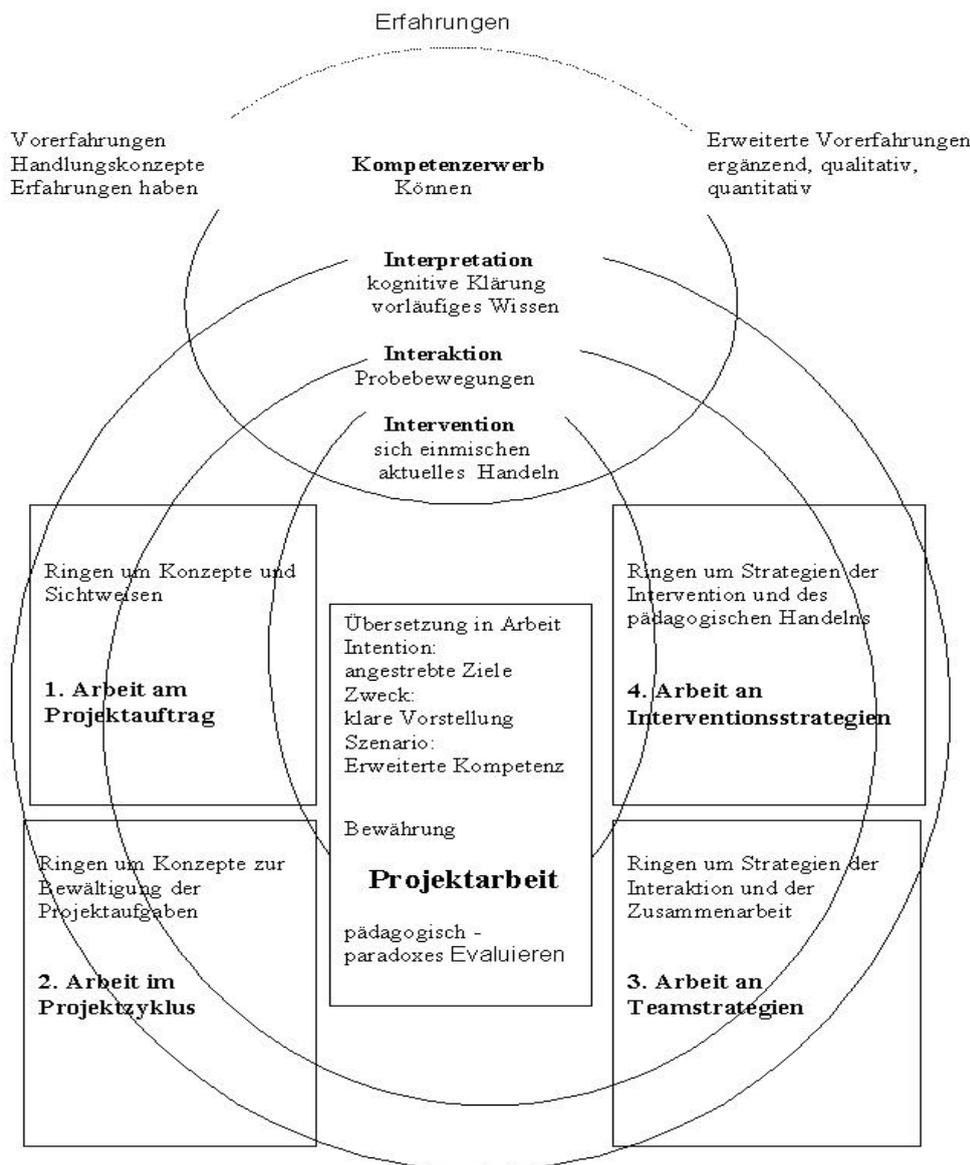
Vom didaktischen Planungsansatz der Projektarbeit in der Fachschule ausgehend sind grundsätzlich zwei Varianten möglich. Den Studierenden wird angeboten in zu bildenden Teams Projekte zu planen und durchzuführen. Dabei kann es sich um Einzel- oder auch Teilprojekte handeln. Alternativ dazu besteht die Möglichkeit ein umfangreicheres Projekt mit der Gesamtgruppe anzugehen. Die letztere Variante scheint den Studierenden im Rückblick auf die vergangenen Projekte am erfolgsversprechensten, sie werden von den Studierenden traditionsgemäß bevorzugt. Nach dem ein Projektpartner gefunden und ein Exposé¹⁰⁸ erstellt wurde, erfolgt die Projektarbeit weitgehend selbstständig. Der Unterricht fällt während dieser Zeit aus, Beratungen durch die Fachlehrer kann von den Studierenden „eingefordert“ werden. Die Methodik der Projektarbeit (Projektmanagement) ist in der Regel im Fachunterricht der Betriebswirtschaftslehre als Organisationsform zielgerichteter, aufgabenbezogener Teamarbeit bearbeitet worden.

An dieser Stelle möchte ich auf die Grafik unter 1.2.3 (S.43) dieser Arbeit zurückgreifen und den Fokus enger ziehen und damit auf die hier anstehende Projektarbeit übertragen. Während die Ausgangssituation mögliche Momente eines Bildungsgangzyklus beschreibt, fokussiert das nachstehende Konzept die Projektarbeit als Spirale innerhalb dieses Zyklus. Es ist der Versuch, den Radius innerhalb des Grundmodells, das insbesondere auf die Bildungsgangarbeit interkultureller Bildungsgänge zurückgeht, auf den hier beschreibenden und zu bearbeitenden Bildungsgang der Fachschule und der damit korrespondierenden individuellen Bildungsgänge der Studierenden zu transformieren.

¹⁰⁶ Vgl. 1.2.3 (isb. S.43 und 1.2.1 (isb. S.17) dieser Arbeit

¹⁰⁷ Vgl., 2.4 dieser Arbeit

¹⁰⁸ Vgl., Anlage AIV



In den folgenden vier Abschnitten soll die bildungsrelevante Aufarbeitung der zugrunde liegenden Projektarbeit in zwei Zyklen erfolgen. Im ersten Schritt folge ich der Dramaturgie des systematischen zeitlichen Projektverlaufs, der projektorientierten Rekonstruktion. Der zweite Schritt unterliegt abschnittsweise jeweils der weiteren diskursiven, bildungsgangrelevanten Interpretation. Dieser Schritt soll dem vertiefenden, perspektivischen, theoretisierenden Transfer dienen. Die nachstehende Grafik (Hilfsmomente der Bildungsgangarbeit) soll die im Theorieteil aufgezeigten Interdependenzen auf die angestrebte und vorzunehmende Arbeitsstruktur herunterbrechen und deren vorläufige ergebnisoffene Symmetrie verdeutlichen.

Interaktion Verarbeitung von prozessorientierten Erfahrungen , Rekonstruktion /Evaluation

Momente der Bildungsgangarbeit

Intervention Bildungsgang – aktivität	Erfahrung von Ungewissheit	Konfrontation	objektive Ansprüche subjektive Erwartungen	Aufmerksames Nichtverstehen	<u>Interpretation</u>
	Begegnung Problem	Widerstreit	Ringen um Konzepte und Sichtweisen	Wahrnehmen symbolisieren oszillierendes Spiegeln	
	Austausch von Erfahrung und Verarbeitung: Begleitung Widerstände		1. Arbeit am Projektauftrag	Erklären konzeptionalisieren	
	Etablierung einer Perspektive:	Entwicklungsaufgabe	Vereinbarungen Projektauftrag Exposé	mäeutisches Paraphieren	
Beratung Lösungsansätze	Kontrakt Arbeitsbündnisse		Verstehen perspektivieren		
Übersetzung in Arbeit:	Projektarbeit	Ringen um Konzepte zur Bewältigung der Projektaufgaben	Pädagogisch- paradoxe Evaluation		
		Ringen um Strategien der Interaktion und der Zusammenarbeit	Bewerten theoretisieren		
		3. Arbeit an Teamstrategien			
Bewähren Umsetzung		Ringen um Strategien der Intervention und des pädagogischen Handelns	zirkulär symbolisieren konzeptionalisieren perspektivieren		
zirkulär Begleiten Beraten Bewähren		4. Arbeit an Interventionsstrategien			

Obwohl in der Praxis der Bildungsgangarbeit Interaktion, Intervention und Interpretation nicht voneinander zu trennen sind, stellen sie dennoch eigenständige Tätigkeiten dar, die aufeinander zirkulär bezogen sind. In diesem Sinne erfolgt nachstehend im Anschluss an die schrittweise projektorientierte Rekonstruktion (anhand der Projektberichte der Studierenden, **Anlage AV**) eine

systematische, evaluierende Auswertung, soweit diese zu diesem Zeitpunkt möglich erscheint.

Daher handelt es sich bei der Aufarbeitung der Bildungsgangerfahrungen nicht um einen Arbeitskatalog den es abzuarbeiten gilt, sondern um einen navigierenden Leitfaden der Be-, Er- und Verarbeitung. Arbeitsleitend sind die sich entwickelnden Perspektiven im Arbeitsprozess, die sich durch die dynamisch-strukturellen Momente bestimmen lassen.

6.1 Konfrontation und Widerstreit

Interne administrative sowie externe objektive Ansprüche und subjektive Erwartungen der Studierenden an die Aufgabenstellung der Projektarbeit
Ringens um Konzepte und Sichtweisen
Arbeit am Projektauftrag

6.1.1 Projektorientierte Rekonstruktion

Eine lange Liste erfolgreich durchgeführter Projekte der Fachschule ist auf der Internetseite des Berufskollegs veröffentlicht. Dies gilt auch für das in dieser Arbeit schon aufgeführte Projekt „Erwartungen der Personalverantwortlichen an Staatlich geprüfte Betriebswirte/innen“ als Eintrag.¹⁰⁹ Im Vorjahr hatte der AL, nicht wie sonst üblich, aus den Schwerpunktfächern Informatik und Marketing heraus, sondern ein Projekt auf der Basis der Fachrichtung Betriebswirtschaftslehre initiiert, das heißt, er war für das „Projektmanagement“ verantwortlich.

Hier will ich zunächst kurz Hintergründe und Erfahrungen aufzeigen und verdeutlichen, die auf die hier anstehenden Projektentscheidungen des 100-Stunden-Projektes dieses Fachschullehrgangs Einfluss genommen haben.

Der Bürgermeister aus Greven ist, wie alle Bürgermeister der Region, zur Zeit besonders um die Wirtschaftsförderung bemüht. Er wendet sich, ermuntert und gestützt durch die Vertreter der Wirtschaftsförderung des Kreises, über den Schulleiter an das Berufskolleg mit der Bitte ein Projekt als Machbarkeitsstudie für ein deutsch/türkisches Handelszentrum am Flughafen Münster / Osnabrück kurzfristig durchzuführen. Wie kommt die Wirtschaftsförderung hier ins Spiel? Vor zwei Jahren hatte ich als Moderator für die Fachschulentwicklung die Möglichkeit ergriffen, im Kreishaus eine Fachschultagung für das Münsterland durchzuführen. Der Leiter der Wirtschaftsförderung war als Vertreter des

¹⁰⁹ www.wirtschaftsschulensteinfurt.de (Stand Juli 2004)

Kreises Teilnehmer dieser Tagung. Das Fazit des „Nebenthemas“ war, dass das Potenzial der Fachschulprojekte nicht nur für die Unternehmen der freien Wirtschaft, sondern auch für die Belange des Kreises als Träger des Berufskollegs innerhalb der kommunalen Wirtschaftsförderung in ausgezeichneter Weise genutzt werden könnte.

Das an das Berufskolleg herangetragene Projekt nahm somit nicht den sonst üblichen direkten Weg vom Bürgermeister an die Abteilungsleitung der Fachschule, sondern den so genannten Dienstweg über die Wirtschaftsförderung und die Schulleitung. Die Bitte des Schulträgers, vertreten durch die Wirtschaftsförderung, konnte seitens der Schulleitung nicht abgesagt werden. Andere Projektvorhaben und Projektnachfragen mussten auf einen späteren Zeitpunkt verschoben bzw. vertröstet werden. Der AL, musste auf „Druck“ des vermeintlichen oder tatsächlichen politischen Interesses selbst an das Projekt heran. Es blieb ihm auch nichts anderes übrig. Dieses Projekt nahm aufgrund des internen und externen Erfolgsdrucks, der AL hatte bislang noch kein Projekt federführend durchgeführt, einen eigenartigen Verlauf. Weit über die Projektphase von hundert Stunden hinaus wurde das Projekt zu weiten Teilen während des anstehenden Fachunterrichts in Betriebswirtschaftslehre bis Weihnachten fortgeführt. Alle anderen Fachkollegen wurden nicht mit einbezogen und informiert. Die Machbarkeitsstudie wurde ohne Vorbehalte eine hervorragende Arbeit, die mit einer gelungenen und von allen Seiten gelobten Ergebnispräsentation am Flughafen Münster / Osnabrück gefeiert wurde. Zwei Studierende dieser Projektgruppe waren bis dahin von „Projektleitern“ zu „Projektmanagern“ mutiert, von denen alle Fachlehrer kaum noch Leistungsnachweise erheben konnten, weil sie häufig zu den angesetzten Klausurterminen in Sachen Projektmanagement unterwegs waren. Die Projektgruppe hatte einen eindeutigen hierarchischen Aufbau. Dies ging soweit, dass die „Projektmanager“ von den Praxiskontakten so weit profitierten, dass sie eine Einladung in die Türkei zu einer Sitzung zur Planung des Handelszentrums ausschlagen konnten.

Die Studierenden der jetzt anstehenden Projektarbeit befanden sich zu diesem Zeitpunkt in der Unterstufe und registrierten den Ablauf mit Bewunderung und Augenreiben.

Als besonderen Dank und als Zuwendung bot die Wirtschaftsförderung den Studierenden der Projektgruppe eine „kostenlose“ einwöchige Studienfahrt nach Berlin an, die in der Regel wie auch in diesem Fall von Seiten der Politik durch ein Präsentationsbudget der Bundestagsabgeordneten finanziell abgedeckt war. Da noch genügend Plätze für diese Studienfahrt frei waren, wurde die Unterstufe mit nach Berlin eingeladen. Der AL, gleichzeitig Geschäftsführer des Fördervereins des Berufskollegs, bat alle Teilnehmer der Berlinfahrt um einen freiwilligen Förderbetrag für den Verein von 75 DM. Dem „Spendenaufruf“

kamen alle nach.¹¹⁰ Diese Gegebenheiten sollten noch nachhaltigen Einfluss auf die Projektphase der Unterstufe haben, die das nächste Projekt in der Vollzeitform in Angriff nehmen würde. Soweit die Erfahrungshintergründe mit der vorherigen Jahrgangsstufe und der Verbindung zur jetzigen Jahrgangsstufe durch die Studienfahrt.

Der Bürgermeister der Gemeinde Wettringen ist ein ehemaliger Grundschulleiter und war über Jahre als Kreistagsabgeordneter im Schulausschuss für die Belange des Berufskollegs, die sich in Kreisträgerschaft befinden, mit zuständig und verantwortlich. Die Vertreter der Politik lernen schnell. Als kleinere Gemeinde zwischen dem Mittelzentrum Rheine und der Kreisstadt Steinfurt um Stadtentwicklung bemüht – das heißt insbesondere um das aktuelle Thema Stadtmarketing – wandte sich der Bürgermeister über die Wirtschaftsförderung¹¹¹ an den Leiter des Berufskollegs mit der Bitte, ein Projekt als Beitrag zum Thema Stadtmarketing mit der Fachschule durchzuführen. Diese Anfrage nahm so eingefädelt ihren beabsichtigten Verlauf.¹¹² Es musste Überzeugungsarbeit geleistet werden. Der neue Informatiker hatte noch keine Projekterfahrung in der Fachschule, er ist in

¹¹⁰ Der Wegweiser.txt (35/43)

Dadurch, dass die Wirtschaftsförderung sich mit in dieses Projekt eingeklinkt hatte, bestand für uns auf einmal eine Verpflichtung dieses Projekt durchzuführen. Auch damit hätte man ggf. noch leben können, wäre nicht der Aufhänger die von der Klasse durchgeführte Berlinfahrt gewesen, die uns vorher als Dankeschön für bereits erbrachte Leistungen der Fachschule für Wirtschaft verkauft wurde und durch eine "freiwillige angewiesene zweckgebundene Spende" ergänzt wurde.

¹¹¹ Die Leitstelle.txt (14/29)

Im Zusammenhang, den ich an dieser Stelle mangels Information nur gerüchteweise wiedergeben kann, mit der "Klassenfahrt nach Berlin" trat unser Fachschulleiter im März mit einer Anfrage der Gemeinde Wettringen zu einer Projektarbeit an uns heran. Wie sich im weiteren Verlaufe dieser Angelegenheit herausstellte hatte es zu dieser Anfrage der Gemeinde wohl schon Vorgespräche gegeben, an denen wir (die Klasse) nun nicht beteiligt waren und es wohl auch schon ein vorläufiges Einvernehmen zwischen der Fachschule, der Wirtschaftsförderung und der Gemeinde Wettringen bezüglich der Projektarbeit gab. Im Leitfaden der Fachschule zum "100-Stunden-Projekt" ist festgeschrieben, dass sich die Klasse, vor allem aus Gründen der zu erwerbenden Praxiskompetenz, SELBST um einen Projektpartner und um den zu erarbeitenden Projektauftrag kümmert. Leider, und das habe wohl nicht nur ich so empfunden, hatten wir letztendlich in dieser Sache eigentlich keine Wahl.

¹¹² Die Flexible.txt (5/7)

Viele aus dem Projektteam sprachen sich gegen Wettringen aus, da man es für interessanter hielt, ein Projekt für ein von uns gewähltes Unternehmen durchzuführen.

Wettringen geboren und zudem Gartennachbar des Bürgermeisters. Dies zum Verständnis der nachfolgenden Situation.

Der Abteilungsleiter der Fachschule und ich haben erst nach längerer gemeinsamen Berufszeit eine Basis der Zusammenarbeit gefunden, die sich vornehmlich auf die Entwicklung bezieht, die uns beiden wichtig ist. Diese Basis kam zu dem Zeitpunkt zustande, in der er als Teilnehmer mit weiteren Kolleginnen und Kollegen aus der Bildungsgangkonferenz der Fachschule und ich als Moderator der Bezirksregierung auf der Ebene von Regionalkonferenzen unter Beteiligung weiterer Fachschulen an Entwicklungskonzepten der Fachschule arbeiteten. Es schien so, dass jeder von uns diese Basis in gewissen Grenzen akzeptierte und nicht gefährden wollte. Die „Brisanz“ in diesem „Projektgeschäft“ ergab sich jetzt aber dadurch, dass eine weitere Anfrage für ein Projekt vorlag, bei dem ich persönlich involviert war: Ein Bruder von mir ist Geschäftsführer des Verkehrsvereins Steinfurt und in dieser Funktion Mitglied des Regionalverbundes TAG (Touristische Arbeitsgemeinschaft), dessen Vorsitzender der Bürgermeister von Steinfurt ist und in dem die Bürgermeister und Fachleute aus der Touristik dieser Region vertreten sind. Hier stand die Neupositionierung und Neustrukturierung auf der Tagesordnung. Ich hatte diese Vorbehalte, meine persönliche Befangenheit in dieser Sache, der Marketinggruppe frühzeitig offen gelegt. Ähnliche Vorbehalte im Bezug zum Projekt Wettringen teilte der neue Informatikkollege nicht. Zudem bekam dieses Projekt oberste Priorität durch die eingeschaltete Wirtschaftsförderung des Kreises.¹¹³ Mein Vorschlag, für den ich mich in dieser Situation stark machte, war, die Vertreter dieser Projekte in die Gruppe der Studierenden einzuladen, um die jeweiligen Projektvorhaben erläutern und diskutieren zu lassen. Die Wahl sollten die Studierenden treffen. Dazu kam es aber leider nicht. Der AL und der Informatiker versuchten sich in Vorteilsargumentationen und letzten Endes mit „Überzeugungsdruck“ gegenüber den Studierenden. Alle vernünftigen Verhaltens- und Kommunikationsregeln, die wir u. a. im Sinne eines Corporate Identity in der Fortbildung der Fachschulentwicklung erarbeitet hatten, schienen dahin zu sein. Schließlich kam es zu einer Auseinandersetzung mit den Studierenden der Marketinggruppe, über die sie bis heute „verärgert“ sind. Die Informatikgruppe hatte sich vom Informatiklehrer überzeugen lassen. Da ich die „Überzeugungstaktik“ nicht unterstützte und diese als den falschen Weg betrachtete, zog der AL selbst verstärkt an diesem Strang.

Inhalt der Anfrage der Gemeinde Wettringen war u. a. eine Erhebung für das Einzelhandelsangebot und die Kaufkraftströme vorzunehmen. Alternativ stand

¹¹³ Der Teamplayer.txt (19/23)

Die Ansprache durch den Leiter der Fachschule erfolgte eigentlich nur in der Form, dass es fast keinen Ausweg mehr für uns gab und die Fachkraft schon, aus politischen Überlegungen heraus, ohne eine Absprache mit uns zu treffen, dieses Projekt zusagte.

dazu, vage formuliert, einen Beitrag zur Standortentwicklung der Gemeinde Wettringen zu leisten, die Skepsis war groß.¹¹⁴ Dahinter verbargen sich verschiedene Passantenbefragungen, wie sie den Studierenden zum Beispiel aus einer Erhebung in der Stadt Steinfurt zum Thema Stadtmarketing, die von der Fachhochschule Münster durch Professor Niehüser im Rahmen von zwei Diplomarbeiten durchgeführt wurde, bekannt war. Zudem war ihnen die Passantenbefragung in Emsdetten durch ein Marktforschungsinstitut zum Thema Kaufkraftströme und Einzelhandelsangebot bekannt. Derartige Projekte waren ihnen zu weit von der Unternehmenspraxis entfernt¹¹⁵ Diese beiden Studien waren Gegenstand des Marketingunterrichts. Diese Marktforschungsstudien hatten den Gemeinden in Steinfurt 50.000 DM und in Emsdetten 20.000 DM gekostet. Die Marketinggruppe sah sich mit Fragebögen durch die Gemeinde eilen, dessen Auswertung dann die Informatikgruppe vornehmen würde. Gegenüber der Informatikgruppe sahen sie sich in der Lage die Auswertung auch selber vorzunehmen, andererseits war ihnen die Aufgabenzuteilung im Vornhinein sehr suspekt. Sie wollten was anderes.¹¹⁶ Dafür war aber die Sensibilität zu stumpf. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der Jahrgangsguppe, die ihr Projekt zum deutsch/türkischen Handelszentrum am FMO durchgeführt hatte, sollte ihr Projekt diesem qualitativ in nichts nachstehen. Deshalb war das Wettringer Projekt nicht ihr Ding. Die Studierenden waren über die „Überzeugungsaktion“ des AL nicht erfreut, einige machten aus ihrer Enttäuschung keinen Hehl.¹¹⁷ Hier nun kam es zu einem

¹¹⁴ Der Realist.txt (21/27)

Es ging vor allem darum, ob eine Gemeinde der richtige Projektpartner für uns ist, und ob eine solche Stärken-/Schwächenanalyse überhaupt von uns durchführbar ist. Da sich einige in der Klasse, ich übrigens auch, erhofft hatten, ein größeres Unternehmen als Projektpartner zu gewinnen, um dadurch Kontakte knüpfen zu können, war die Skepsis groß.

¹¹⁵ Die Leitstelle.txt (69/74)

Ich hatte eigentlich von Anfang an die Einstellung zur Projektarbeit, dass sie für mich persönlich und meine Ausbildung hier einen hohen Stellenwert einnimmt. Gerade für mich, weil mir ja ganz besonders noch die Praxiserfahrung in einem kaufmännischen Beruf fehlt.

¹¹⁶ Der Realist.txt (24/30)

Da sich einige in der Klasse, ich übrigens auch, erhofft hatten, ein größeres Unternehmen als Projektpartner zu gewinnen, um dadurch Kontakte knüpfen zu können, war die Skepsis groß. Dieses "Problem" sollte sich aber im Laufe des Projekts von selbst erledigen, da durch die Interviews mit den Unternehmen doch einige Kontakte hergestellt werden konnten.

¹¹⁷ Der kritische Denker.txt (20/24)

Suchen nach einem geeigneten Projektauftrag. Da wir in meinen Augen von unserem BWL Fachschullehrer "etwas" unter Druck gesetzt wurden, war eine richtige Suche unsererseits gar nicht möglich. Dies drückte logischerweise die Stimmung innerhalb der gesamten Klasse FS1W9.

Eklat: Der AL teilte ihnen mit, dass sie die Studienreise durch die Wirtschaftsförderung gerne angenommen hätten, aber nun nicht bereit wären ihre Pflicht zu tun.¹¹⁸ Als dann der Weichensteller erklärte, dass er keine Verpflichtung sähe, weil die Berlinfahrten aus dem Budget der Bundestagsabgeordneten finanziert würden und zudem, obwohl dies nicht nötig gewesen wäre, jeder von ihnen 75 DM als Spende in die Kasse des Fördervereins eingezahlt hätten, verlor der AL seine Fassung.¹¹⁹ Er warf „meinen“ Studierenden vor überheblich und arrogant¹²⁰ zu sein, sie wären in keiner Weise in der Lage das Projekt zu überblicken und er als Leiter der Fachschule würde wissen, zu was sie überhaupt fähig wären zu leisten. Der Informatikkollege setzte hinzu, man müsse auch in der Lage sein, seine Pflicht zu tun, um auch das abzuliefern was von einem verlangt würde. Der AL widersprach dem Informatikkollegen nicht. Die Mitstudierenden der Informatikgruppe äußerten sich im Anbetracht der immensen Vorwürfe nicht dazu. Sie sahen ihr Projekt durch die Marketinggruppe gefährdet. Sie waren dem Anschein nach mit weniger zufrieden, „Hauptsache fertig und durch“.¹²¹ Das

¹¹⁸ Der Macher.txt (93/98)

Negativ ist mir halt nur unser Fachschulleiter aufgefallen. Es ist für mich schon unverschämt und ungeheuerlich, dass sich ein Fachschulleiter zu einer solchen Äußerung hat hinreißen lassen. Gemeint ist der Punkt, wo wir fast keinen Projektauftrag mit der Gemeinde Wettringen abgeschlossen hätten.

¹¹⁹ Der Weichensteller.txt (17/26)

Der Fachschulleiter hatte in der Unterstufe eine Berlinfahrt durch seine Kontakte zur Wirtschaftsförderung organisiert. Mir ist sehr gut bekannt, wie solche Fahrten für politisch Interessierte zustande kommen und mit dem, was uns der Fachschulleiter vorgemacht hat, hat das nichts zu tun. Diese Art von Fahrten zahlt im übrigen der Steuerzahler und nicht der Förderverein, die Wirtschaftsförderung oder die SPD. Tatsache ist jedoch, dass man mit der Teilnahme an einer solcher Reise keinerlei Verpflichtungen eingeht. Trotzdem habe ich freiwillig für den Förderverein 75,- DM gespendet.

¹²⁰ Der Weichensteller.txt (29/39)

Einige Fachschüler hatten zu diesem Zeitpunkt keinen besonderen Anreiz in dem Projektauftrag aus Wettringen gesehen. Als ich versucht habe dies (diplomatisch) auszudrücken, wurde ich vom Fachschulleiter verbal persönlich angegriffen. Er warf mir Arroganz und Überheblichkeit vor und "dass ich mir anmaßen würde jetzt Kritik zu äußern, aber doch gerne auf Kosten anderer nach Berlin gefahren wäre". Auf diese Art und Weise wurden wir auf einmal von ihm einst "hochgelobten Fachschülern", zum "handelsüblichen Schulbankdrücker" degradiert, der gefälligst das zu tun hat, was im Sinne der Schule und vor allem in seinem Sinne ist.

¹²¹ Der Weichensteller.txt (40/44)

Dann habe ich nach der sonst so oft genannten Kundenorientierung im Hinblick auf die Wünsche der Schüler gefragt. Antwort: "Wir hätten uns unterzuordnen, ansonsten müsste er sich für uns schämen und wohl entschuldigen und wenn das der Fall wäre, hätte das für uns Konsequenzen".

war nun gar nicht die Linie, die bisher „im seichteren Fahrwasser“ vom AL als „Kundenorientierung“ propagiert worden war.^{122/123}

Am darauf folgendem Tag war ich turnusmäßig vier Stunden in der Marketinggruppe. Einen Großteil der Zeit nutzte ich um der aufgebrachten Truppe zuzuhören. Meine Emotionen liefen beim Zuhören Sturm. Einige Vorwürfe waren mir aus der Richtung des AL nicht gänzlich neu. Im Gespräch suchte ich Hintergründe zu klären und Ansatzpunkte für eine fachliche Auseinandersetzung zu finden. Etwas Ruhe kehrte ein, als ich erklärte, dass sie in ein schon lange anhaltendes Abteilungsgerangel geraten seien und sie sich meiner Ansicht nach korrekt verhalten hätten, was man nicht von allen Beteiligten behaupten könne. Ich wollte von der Studiengruppe wissen, wie es denn nun nach ihrer Ansicht weitergehen solle.¹²⁴ Ich bedauerte es sehr, dass ich zum Zeitpunkt des Gespräches nicht dabei gewesen war¹²⁵ und bot ihnen an, mit mir zusammen eine „Auseinandersetzung“ mit dem AL und dem

¹²² Die Leitstelle.txt (41/50)

"Meiner Meinung nach hat der Fachschulleiter, der unbestritten eine hervorragende fachliche Kompetenz in seiner Funktion als Fachlehrer an der Fachschule für Wirtschaft besitzt - in dieser Sache einen deutlichen Mangel an sozialer Kompetenz im Umgang mit (uns) Fachschülern gezeigt, den ich ihm anfänglich nicht zugetraut hätte." Für einige der Fachschüler eine Enttäuschung, ... für andere eine Bestätigung von einem ständigen, unterschweligen Unbehagen, wenn es um Fragen oder Diskussionen zu Entscheidungen der Fachschulleitung in dieser Sache ging.

¹²³ Die Leitstelle.txt (30/38)

Seitens der Fachschulleitung wurde uns die Zusammenarbeit mit o.g. Projektpartner so sehr nahe gelegt, dass ein Abweichen von dieser Linie von dem Verantwortlichen als eine "ungeheuerliche Eigenmächtigkeit von Fachschülern" empfunden worden wäre - sicherlich mit einigen "subtilen Konsequenzen" für den weiteren Ausbildungsverlauf. Damit möchte ich es an dieser Stelle zu den Thema der "verunglückten Auswahl" unseres Projekts und die bevormundende Behandlung durch einen Fachschulleiter soweit bewenden lassen.

¹²⁴ Der Besonnene.txt (4/8)

Die eigentliche Suche nach dem Projektauftrag wurde in meinen Augen seitens des Fachschulleiters insofern eingeschränkt, dass im Unterricht klar gemacht wurde, dass alles andere als eine Nichtdurchführung des Projektes mit der Gemeinde Wettringen wohl "Folgen" hätte.

¹²⁵ Der Wegweiser.txt (26/35)

Da nun die Zeit auch relativ weit fortgeschritten war und ein Alternativprojekt durch den Leiter der Fachschule (?) abgeblockt wurde, wurden wir im Klassenverband auch durch dieselbe Person von der Notwendigkeit des Projektes Wettringen überzeugt. Diese Überzeugungsarbeit wurde durch einen Meinungs austausch (im wahrsten Sinne des Wortes) durch den Fachschulleiter durchgeführt. Die dabei gewählte Art und Weise sowie Argumentation hat mir ein weiteres mal die Unfähigkeit von Vorgesetzten bewiesen, theoretisches (in diesem Fall kundenorientiertes Handeln) selbst umzusetzen.

Informatiklehrer zu führen. Der Vorschlag war gut. Doch wollten die Studierenden zu diesem Zeitpunkt der Gefahr weiterer Repressalien ausweichen.¹²⁶

Wie sollte es nun weitergehen? Jeder hatte die Möglichkeit seine Wünsche und die damit verbundenen Ziele und auch Befürchtungen zu äußern, auch wenn sie ihm nicht ausgegoren und noch nicht zu Ende gedacht erschienen.¹²⁷ Im Gegensatz zum AL konnte ich der Arbeitsgruppe vermitteln, dass sie sehr wohl in der Lage waren ein qualifiziertes Projekt durchzuführen. Das war meine feste Überzeugung, die ich mit vielen Einzelerfahrungen belegen konnte, u. a. durch die erfolgreiche Marktforschungsstudie. Und in der Tat, ich hatte den Eindruck, dass ich seit Jahren keine so hoch motivierte Gruppe mit so vielfältigen Talenten vor mir hatte. Ich bestärkte sie darin, sich nicht unter ihren Möglichkeiten zu „verkaufen“. Bei allen Bedenken setzte sich das Gefühl „jetzt erst recht“ durch. Die Kraft, die für eine Auseinandersetzung aufgebracht werden müsste, wollten der Realist und der Wegweiser, als Urheber dieser Idee, lieber in die Umsetzung eines guten Projektes investieren. Ich versicherte der Arbeitsgruppe, dass es ohne ihre Zustimmung mit mir kein Projekt geben würde, an dem ich nun selber auch keinen Spaß hätte, damit wollte ich zumindest etwas von dem zu spürenden Druck nehmen.¹²⁸ Ein Zitat aus der Marktforschungsstudie fiel mir ein. Ein Personalverantwortlicher hatte die Empfehlung gegeben, „achten Sie darauf, dass ihnen die Arbeit Spaß macht, nur dann können Sie gut werden“. Wir einigten uns in der Sitzung darauf, dass wir uns als nächstes mit dem Thema Stadtmarketing, über Marktforschungsstudien hinaus, intensiv befassen wollten. Der Teamplayer berichtete von einem Stadtmarketingprozess aus seinem Heimatort Arnsberg. Er wolle diesbezüglich bis zur nächsten Woche

¹²⁶ Der Macher.txt (99/108)

Für mich hat diese o.g. Person keine Führungsqualitäten, wenn er meint so mit seinen Fachschülern (erwachsen Menschen) umgehen zu müssen. Wir hatten und haben den Fachschulleiter in diesem Augenblick erst richtig kennen gelernt, wobei wir erst überlegt haben, ihm unsere Meinung zu seiner Äußerung direkt mitzuteilen. Wir waren aber der Meinung, dass es nicht der richtige Zeitpunkt wäre, da wir wissen, dass er alles so persönlich nimmt und für den jeweiligen Schüler wäre es für den Rest der Zeit in seinem Unterricht an der Fachschule sehr schwer geworden.

¹²⁷ Der Kreative.txt (20/24)

Ich hoffte auf eine spannende und aufregende Erfahrung, die ich machen könnte. Diese sah so aus, dass ich mich besonders für die Bereiche Teamarbeit und Führungsverhalten, Stichwort: flache Hierarchie, interessierte, da ich in diesen Punkten nur mit positiven Erfahrungen bereichert werden konnte.

¹²⁸ Der Verknüpfen.txt (56/60)

Vor allem die Gruppe Marketing wurde so enorm unter Druck gesetzt. So war für mich klar, dass die Verhandlungen auf jeden Fall mit einem Projektauftrag enden müssten. So frei nach dem Motto "Hauptsache, die machen was für Wettringen".

Unterlagen, Berichte und Materialien dazu besorgen. Zudem wollten sie Internetrecherchen anstellen. Der Teamplayer vermittelte ein Informationsgespräch mit dem Bürgermeister in Arnsberg. An diesem sehr informativem, kooperativem Gespräch waren auch Vertreter der Informatikgruppe, der AL und der Informatikkollege eingeladen. Der Marketinggruppe wurde dadurch einige interessante Arbeits- und Projektfelder eröffnet. Das Interesse wuchs, Ideen wurden gesponnen und Pläne geschmiedet, es war wieder interessant. Die beiden mitgereisten Fachkollegen fühlten sich in

ihrer Vorgehensweise, die Marketinggruppe zur Räson gebracht zu haben, bestätigt.¹²⁹ Der Bürgermeister berichtete u. a. von verschiedenen Teilprojekten, die zum Beispiel mit Verfahren der Szenariotechnik und anderer Verfahren der Moderation entwickelt und in Gang gebracht worden waren. Das mehrstündige Gespräch wurde mit der Zusicherung, die Ergebnisse des anstehenden Projektes dem Bürgermeister zukommen zu lassen, beendet.¹³⁰

Zum Thema Moderationsverfahren konnte ich aus meiner Moderationstätigkeit methodisch und inhaltlich im Unterricht spontan einiges beisteuern. Ich versorgte die Arbeitsgruppe nach Klärung einiger Theoriemodelle zum Stadtmarketing mit „Datenfutter“, Literatur zum „kooperativen Stadtmarketing“, zur „Szenariotechnik“, zur „Werkstattmethode“ und zur „Zukunftswerkstatt“. Die Idee wurde geboren, aber von der Abteilungsleitung nicht unterstützt.¹³¹ Die Marketinggruppe wünschte sich mit Vertretern der Unternehmen aus dem Industriegebiet in Wettringen eine Zukunftswerkstatt mit dem Thema Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungspotentiale durchzuführen. Ich unterstützte die Idee, weil ich es auch als möglich ansah, die Arbeitsgruppen

¹²⁹ Die Flexible.txt (27/30)

Nochmals wurden Überlegungen angestellt den Projektpartner zu wechseln. Der Fachschulleiter ließ uns daraufhin wissen, dass es Konsequenzen haben würde, falls die Projektgruppe Marketing sich gegen Wettringen als Projektpartner entscheiden würde.

¹³⁰ Der Wegweiser.txt (61/68)

Nachdem in der Teilklass (Absatz) nunmehr ein Ziel verfolgt wurde und man sich besser mit dem Projekt identifizieren konnte, wurde ein Gespräch in Arnsberg mit dem Bürgermeister Herrn Vogel geführt. Dieses war aufschlussreich und weckte zusätzliches Engagement für die bevorstehende Projektarbeit. Gleichzeitig lernten wir einen Bürgermeister kennen, der durch seine Art Hoffnungen zur guten Zusammenarbeit auch mit dem anderen Bürgermeister aufkommen ließ.

¹³¹ Der Teamplayer.txt (44/47)

Leider kamen aber auch nicht gerade konstruktive Hinweise von Seiten der Fachbereichsleitung. Im Gegenteil: Ständig wurden wir mit Unterstellungen und zweideutigen Bemerkungen in unserem Projekt verunsichert.

eventuell durch ein zusätzliches Arbeitswochenende für die Moderation der Zukunftswerkstatt fit zu machen.¹³²

Die so vorbereitete Strategie zum ersten Gespräch über den Projektauftrag mit den Vertretern der Gemeindeverwaltung war nicht gegen etwas zu sein, sondern den ausgearbeiteten alternativen Weg als Baustein und Beitrag zum Beginn eines Stadtmarketingprozesses aufzuzeigen.¹³³ Neben den üblichen Absprachen zur Finanzierung, Kommunikation, Zeitrahmen, Unterstützung und Ansprechpartnern, war natürlich die Reaktion auf den methodischen Vorschlag der Zukunftswerkstatt interessant. Der Bürgermeister wendete seine politisch geprägte Zermürbungstaktik an. Er widersprach dem Ansatz nur indirekt, indem er mit wiederholter Zustimmung seines „Gartennachbarn“ immer wieder auf die Bürgerbefragung zurückkam. Die Vertreter der Marketinggruppe, hier insbesondere die Leitstelle und der Wegweiser, ließen sich dadurch nicht beirren und hielten mit meiner nonverbalen Unterstützung an ihrer Richtung fest. Der Bürgermeister¹³⁴ versuchte mich durch Suggestivformulierungen dazu zu bewegen, seine Argumentation und sein Anliegen gegenüber der Marketinggruppe zuzustimmen. Dem konnte ich dadurch entgegentreten, dass ich hier in dieser Sache nicht zu entscheiden hätte, sondern die Studierenden hier seine Gesprächspartner seien. Um ein Scheitern¹³⁵ zu verhindern, waren

¹³² Der Verknüpfertxt (19/30)

Es wurde ein sehr gutes Konzept zur Erstellung einer primären Datenerhebung, in Form einer Zukunftswerkstatt, der Gemeinde Wettringen angeboten. Die Vorteile dieses kreativen Marketingansatzes wurden sehr genau vorgestellt, doch leider fand dieses Angebot wenig Resonanz bei dem Gemeindevertreter Bürgermeister Rauen und beim Gemeindegemeinder Reckels. Als Alternative hatten wir die Durchführung von gelenkten "narrativen" Interviews angeboten. Dieses stieß, nach Erklärungsbedarf und mehreren Verhandlungsterminen, schließlich auf offene Ohren. Wir als Marketinggruppe der Klasse FS1W9 hatten von der Gemeinde Wettringen den Auftrag erhalten.

¹³³ Die Flexible.txt (13/18)

Anschließend gab es zwischen einigen wenigen Projektteilnehmern Gespräche, bei denen unsere Vorstellungen (Zukunftswerkstatt) und die Vorstellung des Auftraggebers dargelegt wurden. Hier halte ich es für wichtig, darauf hinzuweisen, dass bei zukünftigen Projekten möglichst viele Projektmitglieder sich an solchen Gesprächen beteiligen sollten.

¹³⁴ Der Weichensteller.txt (55/59)

Ausgangslage waren die ersten Gespräche mit der Gemeinde, sie waren nicht besonders erfolgsversprechend. Insbesondere weil die Vertreter der Wettringer Gemeindeverwaltung im Gegensatz zu dem Arnberger Bürgermeister Herrn Vogel nicht gerade einen offenen Eindruck bezüglich innovativer Ideen auf mich machten.

¹³⁵ Der Verknüpfertxt (51/56)

Auch der Einwand durch den Fachschulleiter in einer Schulstunde, kurz vor den entscheidenden Verhandlungen mit der Gemeinde Wettringen, dass dieses Projekt auf keinen Fall platzen dürfe, da sonst angeblich der gute Name der Schule auf dem Spiel stehen würde, machte mich nicht gerade happy.

beide Seiten damit einverstanden die Entscheidung zu vertagen. Man war sich aber grundsätzlich darüber einig, dass die Studierenden mit der Gemeinde Wettringen zusammen ein Projekt zum Stadtmarketing machen wollten.¹³⁶ Über den genauen Projektauftrag, insbesondere über den methodischen Ansatz sollte, nach weiteren Ausarbeitungen, in zwei Wochen eine Zielvereinbarung getroffen werden.¹³⁷ Die Informatiker sahen ihre Felle schwimmen. Die Ergebnisse weiterer Ausarbeitungen für einen Projektansatz als Grundlage einer Zielvereinbarung sollte am „Tag der offenen Tür“ im Kreishaus, am Stand der Wirtschaftsförderung präsentiert und abgestimmt werden.

Der nun folgende Prozess innerhalb der Marketinggruppe und ein neues Einvernehmen mit den Informatikern war sehr konstruktiv und ausgeglichen. Die Marketinggruppe holte die schwimmenden Informatiker ins Boot, indem sie gemeinsam einen eigenen Ansatz für die Informatiker in ein differenziertes Gesamtkonzept einbanden. Da der Bürgermeister einer Zukunftswerkstatt absolut nichts abgewinnen konnte, brachte ich in der nächsten Marketingarbeitssitzung als weiteren methodischen Ansatz die qualitative Marktforschung ins Gespräch.¹³⁸

Das folgende Schaubild wurde für die Präsentation am „Tag der offenen Tür“ im Kreishaus entwickelt und vorgestellt.

Demnach sollte der Bürgermeister zu seiner Bestandsaufnahme kommen, für die sich die Informatiker stark machten. Außerdem wollten sie eine CD für die Präsentation des Gewerbegebietes der Gemeinde Wettringen erstellen, die mit aktuellen Daten zu Werbezwecken verwendet werden könnte. Die Marketinggruppe fügte dem qualitativen Forschungsansatz ihren Vorschlag als Alternative hinzu. Beide Gruppen hatten nun eine genauere Vorstellung für ihr Projekt entwickelt. Es waren nun eigene Projektstränge, die unter ein Gesamtkonzept bearbeitet werden konnten.

¹³⁶ Die Flexible.txt (11/12)

Schließlich haben wir uns unter Vorbehalt für das Projekt Wettringen entschieden.

¹³⁷ Der kritische Denker.txt (34/36)

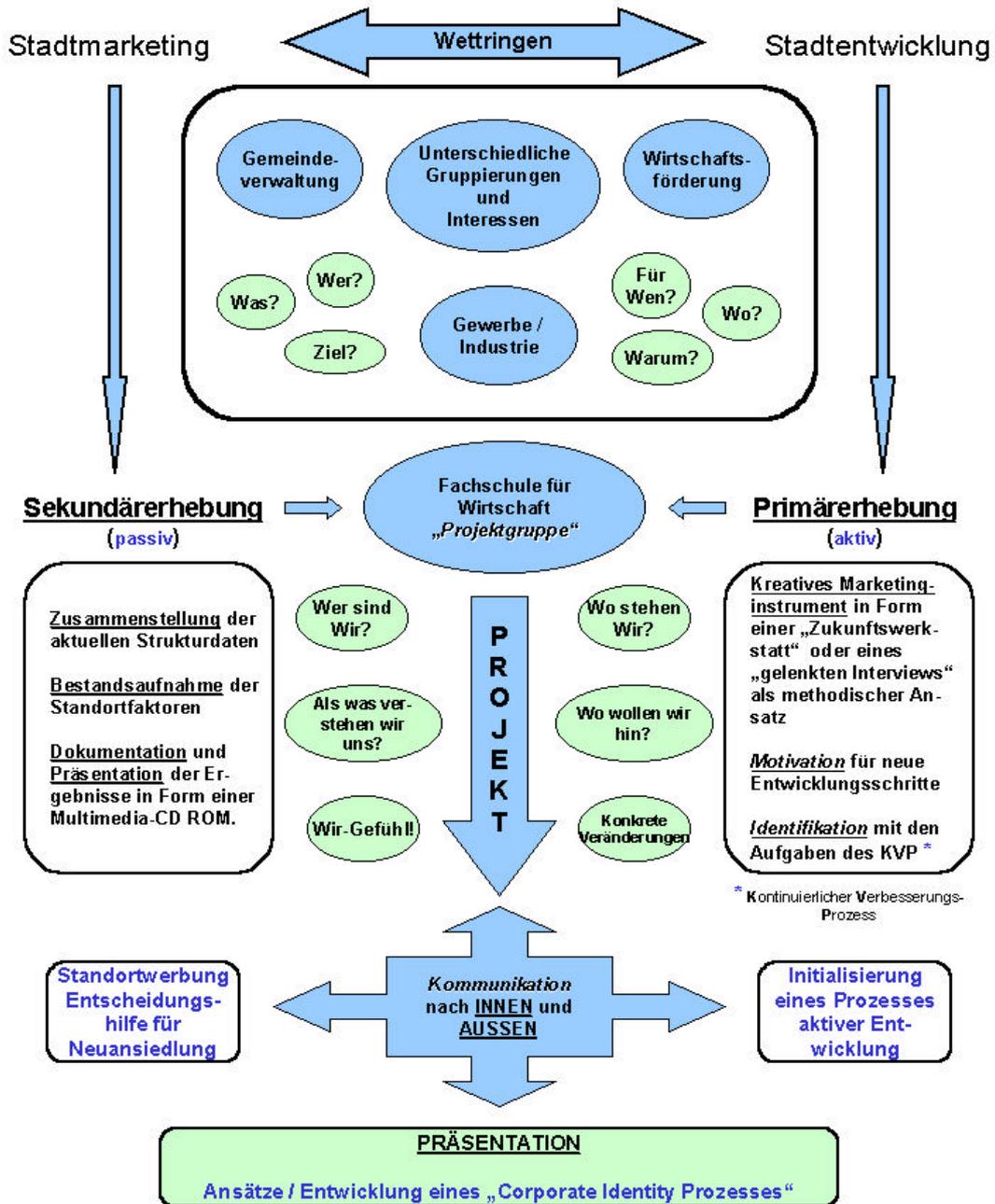
...der nächste Dämpfer für die gesamte Klasse. Keine Zukunftswerkstatt. Nicht mit der Gemeinde Wettringen und deren Verwaltung. Kurz: Hätte besser laufen können.

¹³⁸ Die Leitstelle.txt (82/89)

Dem wurde der Hahn allerdings auch prompt wieder zugedreht, nachdem wir unsere sauber ausgearbeitete Konzeption im Rahmen des "Tages der offenen Tür" im Kreishaus in Steinfurt präsentierten. Ich freute mich schon sehr auf den interessanten, kreativen Ansatz unserer Projektentwicklung und hatte da, in der bei mir aufkommenden Vorfremde, wohl die starke konservative Beharrungskraft unseres Projektpartners (vertreten durch den Bürgermeister Herrn Rauen) übersehen.

Entwicklungspotential eines Gewerbegebietes

Grafik: Struktur des Gesamtprojekts



An der Präsentation nahmen wieder die Vertreter aller Seiten teil, zusätzlich war die Leitung der Wirtschaftsförderung mitbeteiligt. Die Leitstelle stellte den Gesamtansatz des Projektes durch Visualisierung auch von einzelnen Phasen vor. Der Vermittler, als Vertreter der Informatikgruppe, ging auf einzelne Aspekte zur Sekundärerhebung ein, sie wollten vorhandene Daten aktualisieren und für potenzielle Ansiedler im Gewerbegebiet visuell aufbereiten. Der Leiter der Wirtschaftsförderung war von der Darstellung des Konzeptes sichtlich angetan. Der Bürgermeister wendete wieder seine Taktik an, indem er immer wieder auf seine Bürgerbefragung zurückkam.¹³⁹ Die Leitstelle begegnete dieser Taktik dadurch, dass er das Verhalten des Bürgermeisters nur von seiner Seite widerspiegelte, auf die Aspekte des Bürgermeisters als Anknüpfung nur rhetorisch einging und seinen Standpunkt dann wieder ausbreitete und Vorteilsargumente für einen Stadtentwicklungsprozess wiederholte. Der AL war zufrieden, ja sogar ein wenig euphorisch gestimmt, da ein gut strukturierter Vorschlag in einer gelungenen Präsentation von der Fachschule vorlag, die zumindest die Zustimmung der Wirtschaftsförderung sichtlich genoss. Positive Vergleiche und Abgrenzung zu Stadtentwicklungsprozessen in der Region, die vom Ansatz her nicht so gut gelaufen waren, wurden vom Leiter der Wirtschaftsförderung eingebracht. Er ergriff eine weitere Initiative in dieser Karusselldiskussion, wandte sich insbesondere an den Bürgermeister mit Fragen und verwies auf gelungene Projekte, die das Berufskolleg in letzter Zeit durchgeführt hatte, wobei er das Projekt am FMO besonders herausstellte. Das erfreute den Abteilungsleiter sichtlich. Der Bürgermeister kam zwar durch seine souveräne Art eines Politprofis nicht in Bedrängnis, doch aber zuweilen in Erklärungsnot. Ende der Vorstellung.¹⁴⁰ Der Bürgermeister erbat sich Zeit, um bis zur Mitte der nächsten Woche aufgrund der vorgestellten Projektstruktur einen eigenen Projektauftrag zu formulieren. In der internen Nachbesprechung, der AL war nicht mehr anwesend, er war mit einem besonderen Dank an die Studierenden nach Hause gefahren, war der Informatikkollege sichtlich verärgert, wie die Leitstelle mit „seinem“ Bürgermeister umgegangen sei, ohne auch nur ein wenig einzulenken, er müsse sich für ihn schämen.

¹³⁹ Der Wegweiser.txt (70/76)

In dem folgenden Gespräch mit den Vertretern der Gemeinde Wettringen wurde allen Beteiligten klar, dass es sich um einen grundsätzlich kontroversen Menschen- und Führungsstil bei dem Bürgermeister von Wettringen handelt. Dies ist zwar normal und nicht verwunderlich, erschwerte aber die weitere Zielvereinbarung mit der Gemeinde.

¹⁴⁰ Der Verknüpfer.txt (46/51)

Zunächst hatte ich ein wenig Bedenken, ob die Gemeinde Wettringen der richtige Projektpartner für uns sei. Dieses lag wohl vor allem an den zähen Verhandlungsrunden, in denen uns die Gemeinde immer wieder mit Worten wie "Das müssen wir dann noch mal genau durchsprechen" und "ich werde mir die Sache durch den Kopf gehen lassen" vertröstet hat.

Kundenorientierung hieße schließlich, dass die Fachschüler sich nach dem Projektpartner zu richten hätten und nicht umgekehrt.¹⁴¹ Der Leiter der Wirtschaftsförderung lobte hingegen die Leitstelle für das gut strukturierte und präsentierte Projektdesign. Das hielt besonders die Leitstelle bei Laune, mit dem Informatiklehrer hatte er eh nichts mehr zu tun, der Unterricht mit ihm war abgeschlossen. Mit dem Taktieren des Bürgermeisters konnte ich nicht konform gehen, wir waren hier nicht angetreten, um etwas zu verkaufen im Sinne eines Projektauftrages mit dem ein Honorar von mehreren zehntausend DM verbunden wären. Ich nutzte die Gelegenheit mit dem Leiter der Wirtschaftsförderung ein separates Gespräch zu führen. Er bestätigte nochmals den aus seiner Sicht brauchbaren Ansatz und die gute Vorbereitung, die wir mit der Arbeitsgruppe geleistet hätten, und deutete an, dass er leider auch nichts zu entscheiden hätte. Daraufhin konnte ich ihm erwidern, dass ich in dieser Hinsicht in einer besseren Lage sei, ich hätte aufgrund der heutigen Präsentation und nachdem sich die Studierenden einen großen Schritt in Richtung auf den Projektpartner zu bewegt hätten, entschieden, dass es mit mir als Leiter der Marketingabteilung und der Marketinggruppe außerhalb des vorgestellten Rahmens kein Projekt mit der Gemeinde Wettringen geben würde. Wenn ihm als Leiter der Wirtschaftsförderung an einer Realisierung dieses Projektes gelegen wäre, würde ich ihn bitten, mit dem Bürgermeister dahingehend ein Gespräch zu führen, für meinen Teil hätte ich mein Möglichstes getan um mit den Studierenden gute Projektarbeit zu leisten. Absichtlicher Weise unterrichtete ich den Informatikkollegen beiläufig über dieses Gespräch, wohlwissend um die Wirkung eines klaren Standpunktes in dieser Situation und der Kommunikationskanäle.

Die Studierenden, mit denen ich in der Gesamtgruppe am Montag darüber sprach, fanden das nicht nur mutig, sondern auch mutig mit einem gewissen vorwurfsvollen Unterton, dass sie eventuell, bei der schon fortgeschrittenen Zeit nach den Ferien ohne Projektauftrag dastehen würden. Eine interessante Arbeitssitzung über die momentane Situation der Kommunikations- und Verhaltensstrategien schloss sich an. Nach unserer Auffassung hatte sich das Blatt gewendet. Nicht wir würden im Bewusstsein der Beteiligten gegebenenfalls das Projekt bei einem Nichteinlenken scheitern lassen, sondern die Gemeinde. Allem Anschein nach war dieses aber aus politischer Sicht und gegenüber der Wirtschaftsförderung durch die Gemeinde ohne Gesichtverlust

¹⁴¹ Der Wegweiser.txt (43/52)

Auch die Aussage, dass wir uns in diesem Fall nach der Gemeinde zu richten hätten und dabei nicht die Kunden sind, sondern die Gemeinde ließ mich an den Aussagen der Erwachsenenbildung an der Fachschule für Wirtschaft zweifeln. Letztendlich dachte ich doch, dass dieses vorgeschriebene Projekt das Ziel verfolgt, den Schülern anhand eines Praxisbeispiels durch Einbindung in den Ausbildungsprozess selbst gewählte Ausbildungsinhalte zu vertiefen.

nicht mehr möglich.¹⁴² Wir sollten Recht behalten. Am Mittwoch war es soweit. Vertreter der Arbeitsgruppen wurden gebeten nach Wetringen zu kommen, um auf der Grundlage des Projektrahmens Absprachen für das weitere Vorgehen zu treffen.¹⁴³ Ein Projektauftrag wurde unterschrieben.¹⁴⁴ Das Projekt konnte seinen Lauf nehmen.

Projektauftrag

Nach den Sommerferien wurden die Details festgelegt und ein Projektauftrag erteilt. Grundlage war das angefertigte Exposé. Insbesondere die Leitstelle, die sich für das erstellte Konzept und für die Vorstellung des Projektentwurfes besonders eingesetzt hatte, war in der Hoffnung, nach der Vorstellung im Kreishaus eine Verständigung über den Projektauftrag erzielen zu können, enttäuscht worden.¹⁴⁵ Dennoch ist er davon überzeugt, dass sich die Beharrlichkeit gelohnt hat.¹⁴⁶

¹⁴² Der Wegweiser.txt (76/88)

Aufgrund dieses Gespräches wurde ein Projektansatz erstellt, welcher im Kreis vorgestellt wurde. Hieraus folgte nun ein Exkurs zum Thema "Hinhalteteknik in der Politik". Dieses, mit einem gewissen Abstand, betrachtet finde ich für mich persönlich äußerst spannend. Überlegt man sich einmal, dass es der Gemeinde fast unmöglich war ohne einen gewissen Gesichtsverlust aus dem Projekt auszusteigen, so war dieser Exkurs sehr lehrreich. Kann oder will man zu einem bestimmten Vorschlag keine detaillierte Stellung beziehen, so lässt man sein Gegenüber ins Leere laufen, indem man nach immer neuen Details fragt um alle möglichen Eventualitäten schon im Vorfeld zu bereinigen und eine im Prinzip freie Arbeit dennoch lenkt.

¹⁴³ Der Verknüpfertxt (62/65)

Glücklicherweise zeigte sich die Gemeinde Wetringen in den entscheidenden Verhandlungen kurz nach den Sommerferien als sehr kooperativ und nahm unser Angebot der qualitativen Marktforschung an.

¹⁴⁴ Der Weichensteller.txt (73/78)

Ich war nach den Sommerferien sehr überrascht, dass wir mit der Gemeinde plötzlich partnerschaftliche Zielvereinbarungen treffen konnten. Auch wenn wir einige kreative Ansätze aufgeben mussten (das ist eben ein Kompromiss) konnten wir, wieder dank der Hilfe unseres Marketingfachlehrers, für uns interessante Ziele vereinbaren.

¹⁴⁵ Die Leitstelle.txt (89/93)

In Gedanken den Projektauftrag vor den großen Ferien schon in der Tasche - wurde ich durch die eindeutige Entscheidungslosigkeit der Wetringer Würdenträger wieder auf den harten Boden der erneuten Projektplanung heruntergeholt.

¹⁴⁶ Die Leitstelle.txt (74/78)

Glücklicherweise haben wir uns von den anfänglichen Schwierigkeiten bei der Zielvereinbarung mit den Verantwortlichen der Gemeindeverwaltung nicht beirren lassen und so langsam bekam die Sache eine vage Form.

Auch wenn es nicht die Zukunftswerkstatt¹⁴⁷ war, bekamen sie die von ihnen als Alternative vorgeschlagene Möglichkeit, anhand von "narrativen" Interviews, die gewünschte Datenerhebung zur Entwicklung des Industriegebietes vornehmen zu können.¹⁴⁸ Die Informatiker sollten eine Multimedia-CD u. a. zur Präsentation des Gewerbegebietes erstellen.¹⁴⁹ Weil nun die Marketinggruppe „ihre“ Stärken & Schwächenanalyse vornehmen wollte, war das Arbeitsvorhaben an der Multimedia-CD ein wenig „mager“. Durch die Vermittlung und auf Druck des Informatiklehrers erstellte die Gesamtgruppe zusätzlich, in Abstimmung mit dem Bürgermeister, einen quantitativen Fragebogen zu Erhebung aktueller Daten für die Statistik. Ohne dass sich die Marketinggruppe hier besonders bedrängt fühlte, unterstützten sie die Informatiker, sie waren ja mit ihrem Projektauftrag zufrieden. Die Gemeinde hatte sich bereit erklärt, die Erhebungsbögen zu versenden und für den Rücklauf zu sorgen. Dies hatten sie sich ausgedungen, die Erfahrungen aus dem Projekt zur Zukunft und Perspektive der Staatlich geprüften Betriebswirte war ihnen noch sehr präsent. Gerade die Verantwortung für die Rückläufe ist in so kurzer Zeit recht problematisch. Die Auswertung sollte in das Teilprojekt Multimedia-CD einfließen. Dies war nun der umrissene Projektauftrag, wie er sich zu Anfang des neuen Schuljahres darstellte. Dennoch sparte die Gruppe rückblickend nicht mit Kritik am Verfahren. Der Weichensteller hatte Schwierigkeiten seine Einstellung und Motivation in dem Hin und Her zu finden, der Ärger war noch nicht verflogen.¹⁵⁰ Andere ließen diesen Prozess emotional wenig an sich heran, waren aber immer auf dem Laufenden.¹⁵¹ Der

¹⁴⁷ Der Besonnene.txt (28/31)

Weniger positiv fand ich, das die "Zukunftswerkstatt" eigentlich gestorben war. Dieses war ein sehr interessanter Ansatz, wo ich mich persönlich sicherlich sehr stark gemacht hätte.

¹⁴⁸ Der Verknüpfer.txt (25/30)

Als Alternative hatten wir die Durchführung von gelenkten "narrativen" Interviews angeboten. Dieses stieß, nach Erklärungsbedarf und mehreren Verhandlungsterminen, schließlich auf offene Ohren. Wir als Marketinggruppe der Klasse FS1W9 hatten von der Gemeinde Wettringen den Auftrag erhalten.

¹⁴⁹ Der Realist.txt (6/9)

Wir, die Klasse FS1W9, haben uns entschlossen, ein Marketingprojekt in Form einer Stärken-/Schwächenanalyse für die Gemeinde Wettringen durchzuführen. Zusätzlich wurde durch die Projektgruppe EDV eine Multimedia-CD erstellt.

¹⁵⁰ Der Weichensteller.txt (11/15)

Besonders in der Anfangsphase des Projektes ist meine Motivation und Einstellung hin und hergeschwankt, das hatte vor allem mit den Umständen der "Projektwahl" (besonders weil wir keine hatten) zu tun. Genau darüber habe ich mich besonders geärgert.

¹⁵¹ Der Besonnene.txt (25/27)

Kreative hatte sich auch weitgehend herausgehalten und dem Anschein nach das Ringen um die Inhalte des Projektauftrages wenig registriert. Er war erleichtert und froh, dass sich die „Außenkräfte“ durchgesetzt hatten und das von ihm schon zu Anfang sehr geschätzte Projekt, unabhängig von den Inhalten, zustande kam.¹⁵² Er traute der Gruppe nicht viel Entscheidungskraft zu und sah es als befriedigend an, dass sich die „starke Hand“ durchgesetzt zu haben schien.¹⁵³ Der kritische Rückblick bezog sich nicht nur auf den Projektpartner und dessen Verhandlungsstrategien, es wurde auch, nach dem die „Kuh vom Eis“ war, eine Portion Selbstkritik an der Gruppe laut.¹⁵⁴ Der vom AL an die Marketinggruppe gerichtete Vorwurf der Überheblichkeit hatte sich bei einigen anscheinend etabliert. Der kritische Denker gehörte nicht zu den Aktivisten in der vorderen Reihe und bemängelte, ausgehend aus seiner selbstkritischen Einstellung heraus, die mangelnde Aktivität der Gruppe.¹⁵⁵ Der Wegweiser „stieß von einer anderen Seite ins Horn“, bezweifelte indirekt die Moralität der lahmen Aktivisten als Kritiker, die statt zu beurteilen und zu werten, sich besser hätten beteiligen sollen.¹⁵⁶ Aus der Perspektive des schon abgeschlossenen Projektes relativierte

Ich persönlich war mit der Abstimmung mit der Verwaltung nicht so involviert, wurde aber kontinuierlich auf dem Laufenden gehalten, was ich sehr positiv fand.

¹⁵² Der Kreative.txt (49/53)

Ich konnte mich des Gefühls nicht erwehren, dass das Projekt schon längst von anderer Seite, außerhalb der Projektgruppe bestimmt wurde. Dieses motivierte mich ungemein, da ich mich von Anfang an mit dem Projekt identifizieren konnte!! Stichwort: Corporate Identity

¹⁵³ Der Kreative.txt (43/49)

Wie bildeten wir unseren Projektauftrag? Das Wort "wir" ist in der Fragestellung nicht angebracht. Vielmehr wurde der Projektauftrag in meinen Augen einfach auf uns "abgewälzt" und letztendlich war ich auch froh wenigstens einen Auftrag zu bekommen, da ich den Eindruck hatte, dass wir (die Projektgruppe Marketing) eh nicht in der Position wären eine Entscheidung zu treffen.

¹⁵⁴ Der Wegweiser.txt (15/19)

Da das Projekt noch in weiter Ferne lag und man ja schon Erfahrung durch die Erhebung zu den Chancen als Staatlich geprüfter Betriebswirt gesammelt hatte, fühlte man sich zu Höherem berufen, als nur eine weitere Erhebung durchzuführen.

¹⁵⁵ Der kritische Denker.txt (24/28)

Trotzdem glaube ich hier anmerken zu müssen, dass sich die gesamte Klasse von Anfang an - wir alle wussten seit Beginn der Unterstufe, dass ein Projekt auf uns zukommen würde - nicht genug um einen geeigneten Projektauftrag gekümmert hatte.

¹⁵⁶ Der Wegweiser.txt (20/25)

lag es wie so oft meiner Meinung nach (zunächst, weiteres folgt) an der Masse der Studierenden, die zwar mit dem Gegebenen nicht zufrieden waren, aber auch keine Initiative für Alternativprojekte aufbrachten. (Es ist natürlich leichter, ein vorhandenes Ergebnis zu kritisieren, als dieses konstruktiv mitzugestalten.)

der Daueraktivist (die Leitstelle) im Nachhinein die Phase des Projektauftrages, indem er sie auf die zukünftige berufliche Situation, „dem wahren Leben“, übertrug. „Im späteren Beruf wird man sich auch die Projekte nicht immer nach Gefallen aussuchen können.“¹⁵⁷

6.1.2 Bildungsgangrelevante Interpretation

Konzepte und Sichtweisen im Kontext von Konfrontation und Widerspruch im Prozess des Projektauftrags

Die vielbeschworene „Kundenorientierung“ nimmt in der Projektarbeit aus bildungsgangdidaktischer Sicht eine chamäleonartige konfuse Gestalt an. Damit ist auf der einen Seite die „Schülerorientierung“, die Arbeit an der persönlichen und fachlichen Entwicklung der Fachschulabsolventen gemeint, auf der anderen Seite gilt es durch die Projektkonzeption, in der es um Kooperation mit der Wirtschaft (nicht nur als Berater, sondern als Abnehmer von praxisrelevanten Projektergebnissen) geht, in den Blick zu nehmen. Wie ist in der pädagogischen Praxis diese antagonistische Tendenz möglicherweise zu bearbeiten? Wenn die Bildungsgangdidaktik von kritischen Situationen ausgeht, dann werden oben genannte Gegensätze als solche wahrgenommen. Kritische Situationen sind aus bildungsgangdidaktischer Sicht nicht zu initiieren oder im ursprünglichen Sinne herbeizuführen, es gilt sie zu erkennen, aufzugreifen, nicht zu überdecken, als unabdingbare Chance der Entwicklung aufzugreifen. Diese Arbeit scheint notwendig, um in die latenten, nicht oberflächlichen, sondern in die besitzergreifenden Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungswünsche einzutauchen. Kritische Situationen sind gefährdend, bieten aber zugleich Chancen. Man wird das Eine ohne das Andere nicht wirklich bewerkstelligen können. Entwicklung wird vielmehr als Chance begriffen, aber auch als Bedrohung des Bestehenden oder des nicht abzuschätzenden Neuen in einem Veränderungsprozess, in eine Krise in die man sich hineingestellt sieht. Chinesische Studierende der Fachschule machen in diesem Zusammenhang auf das in der chinesischen Sprache gebräuchliche Wort „Krise“ aufmerksam.

¹⁵⁷ Die Leitstelle.txt (52/58)

Aber wir sind ja (wie wohl auch im wahren Leben) nun nicht bei "Wünsch Dir was ..." und ich empfinde es im Nachhinein auch als sehr befriedigend aus einem relativ "verkorksten Start" des Projektes, eine im Abschluss doch so gelungene Sache gemacht zu haben. Im späteren Beruf wird man sich auch "die Projekte" nicht immer nach Gefallen aussuchen können, denke ich!

Es besteht aus zwei Schriftzeichen von denen das eine für „Gefahr“ und das andere für „Chance“ steht.



Kritische Situationen sind damit wie in der Bildungsgangdidaktik chancenreiche Wendepunkte aus denen lohnenswerte Aufgaben zur Neu- oder Weiterentwicklung entstehen können.

Gefahr
Chance

Chance
Gefahr

permanente Aufgabe in
der Bildungsgangdidaktik

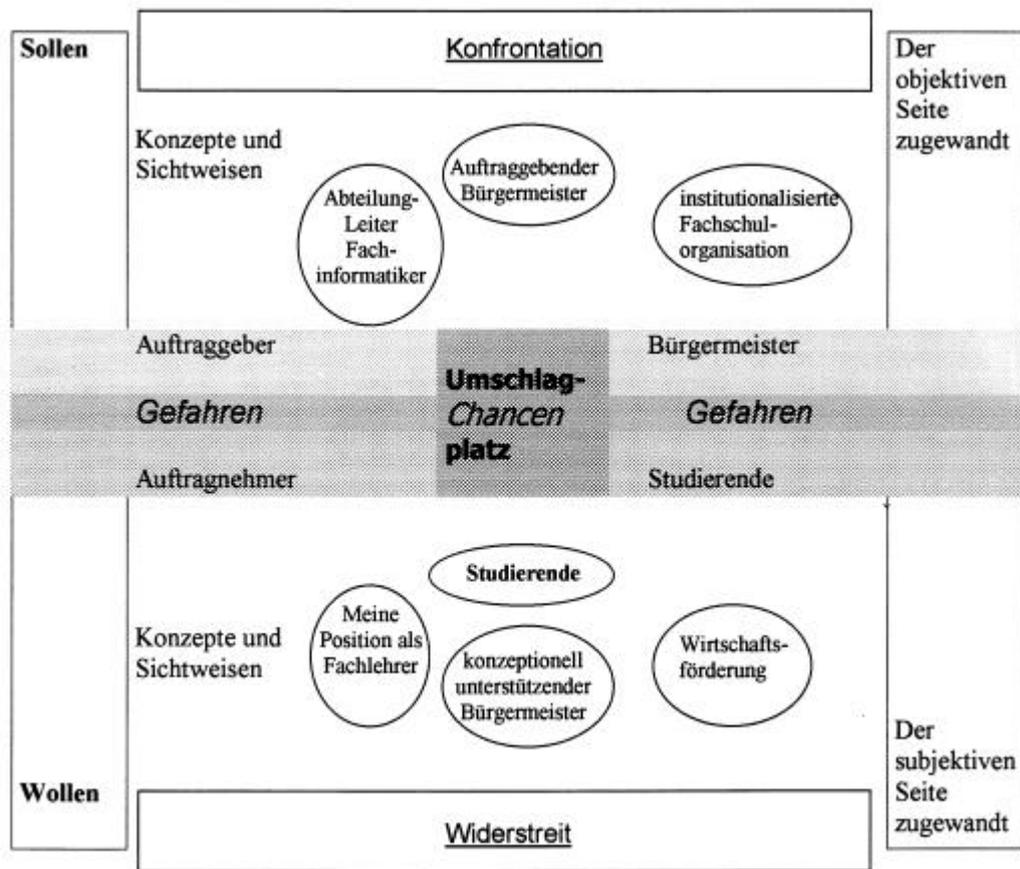
Dieser Dualität kann man sich von zwei Blickrichtungen her nähern. Die erste vordergründige opportune Sichtweise ist die Chancen aufzugreifen und die Gefahren und Gefährdungen zu verdrängen, abzudunkeln oder als „Preis der möglichen Chancen“ in Kauf zu nehmen. Konfrontation und Widerstreit im bildungsgangdidaktischem Sinn widmet sich zu allererst der kritischen Situation, um die Chancen an die Oberfläche zu spülen und sie in einem Aneignungsprozess als Aufgabe zu begreifen. Damit ist aber auch aus bildungsgangdidaktischer Sicht die Eignerschaft der kritischen Situation als auch die anzunehmenden Aufgaben, zu denen es sich durchzuarbeiten gilt, benannt. Bildungspädagogen kommt die Aufgabe zu, Prozesse in Gang zu bringen oder zu halten, doch sollten sie von der kritischen Situation nicht Besitz ergreifen. Sie sind zugleich Voraussetzungen für die bildungsgangdidaktischen Momente des „aufmerksamen Nicht-Verstehens“ und des oszillierenden Spiegelns in der kommunikativen Begegnung, Begleitung, Beratung und Intervention.

Wenn nun die Konfrontation die Quellsituation auslöst, der man ggf. mit Widerstreit begegnet, so kann dies mit unterschiedlicher Intensität als Konflikt, als kritische Situation oder als problemhafte Situation empfunden werden. Diese kann als Kommunikationsaufgabe im Gegenüber aber auch in Personalunion in der Konfrontation und Auseinandersetzung mit Wahrnehmungen und vorhandenen Erkenntnissen (Vorerfahrungen) entstehen. Wenn diese Momente

als Lehr- und Lernchancen wahrgenommen werden können, dann hört das Ziehen und Drängen in den Klassenzimmern der üblichen pädagogischen Alltagspraxis auf, vielmehr beginnt die eigentliche Besinnung auf die herausfordernde pädagogische Tätigkeit des Begleitens und des Beratens; (Man muss Berge durchwandern - nicht nur überwinden- sonst geht der Weg nicht weiter).

Die Pole der hier zu bearbeitenden Konfrontation und des Widerstreits lassen sich in etwa so skizzieren:

Pole der Konfrontation und des Widerstreits



Die komplexe Situation der Bezüge, Reaktionen und Gegenreaktionen sollen dadurch aufgebrochen werden, dass der Fokus auf die beiden Pole gerichtet wird, in deren Mittelpunkt der Umschlagplatz des Bildungsgangs und die darin agierenden und reagierenden Studierenden stehen. Der gegengesetzte Fokus, in

diesem Fall von der objektiven zugewandten Seite her betrachtet, würde das Ansinnen der Studierenden als Konfrontation und das Agieren dieser Seite als Reaktion in diesem Prozess eher als Widerstreit auffassen. Der Bildungsgang der Studierenden soll aber hier Gegenstand der Betrachtung sein, die Bildungsgänge der weiteren Beteiligten (sind interessant) werden aber hier zunächst ausgeblendet, soweit sie nicht als konstituierendes Element in Betracht gezogen werden müssen.

Ohne an dieser Stelle die einzelnen Positionen nochmals aufzubröseln lässt sich die empfundene oder tatsächliche Konfrontation von der Objektivseite her so komprimiert darstellen:

Sollen Vornehmliches Ziel ist eine Bürgerbefragung, deren Ergebnisse Rückschlüsse auf die Gestaltung des Handelsangebotes im Zuge des Stadtmarketingprozesses zulassen. Eine preiswerte Alternative zu den sonst sehr teuren Erhebungs- und Analysekonzepten soll durch die Nutzung der Ressourcen der Fachschule genutzt werden. Die institutionalisierte Fachschulorganisation bietet eine entsprechende Zusammenarbeit an und ist auf eine Auftragnehmersituation hinsichtlich dieses Projektvorhabens eingerichtet und darüber hinaus auf Kooperationsangebote zur ergebnisorientierten Projektarbeit angewiesen. Der Nutzen liegt auf beiden Seiten. Über die Projektaufgabe bestehen seitens der Gemeinde präzise Vorstellungen, die sowohl Ziel, Methode und Umfang betreffen.

Wollen Die Studierenden erwarten von der Projektaufgabe eine Arbeit, mit der sie sich identifizieren können, deren Sinnhaftigkeit dadurch gewährleistet werden soll, dass es über das gelungene Marketingprojekt („in eigener Sache“, vorläufige erweiterte, gemeinsame Vorerfahrungen) methodisch und substantiell hinausragt. Das Projekt soll prestigeträchtig Rückschlüsse auf ihre vorhandenen und zu erwerbenden Kompetenzen (Problemlöser) zulassen. Zu dem soll über eine Anerkennung und Wahrnehmung innerhalb der Fachschule hinaus auch die Anerkennung und der Respekt der Praxis (in der man den zukünftigen Arbeitgeber finden möchte) herausgefordert werden. Der von der Fachschulleitung zu Beginn der Fachschulausbildung vorgestellte Projektansatz der selbstständigen und selbstverantworteten Projektarbeit entspricht dieser Zielvorstellung und mündet in die Erwartungen von risikobereiter Selbstvergewisserung und Bewährung.

Bildungsgangdidaktisch sind beide Positionen legitim, sie stellen zwei Seiten ein und derselben Sache dar. Der so zu konstituierende Umschlagplatz lässt im Hin- und Herpendeln zwischen Konfrontation und Widerspruch, zwischen Widerspruch und Konfrontation und zwischen Distanz und Annäherung die Möglichkeit zu, Knotenpunkte¹⁵⁸ zu bilden.

Der Prozess, der im Projektauftrag mündete, ist im vorhergehenden Teil ausführlich beschrieben.

Schlägt man den Bogen zurück auf die grundlegenden Entwicklungsaufgaben der Studierenden, die sie mit der Absolvierung der Fachschule zu bearbeiten suchen, so kann man die Entwicklungsaufgabe der Projektanbahnung annähernd wie folgt beschreiben:

Entwicklungsaufgabe dieser Phase:

Im Kontext zugesicherter Arbeitsmöglichkeiten ein prestigeträchtiges Projekt planen, das Anerkennung und Kompetenzerwerb als Problemlöser herausfordert. Das Projekt soll sich dabei methodisch und inhaltlich von bisherigen Projekten abheben und als vorzeigbares Ergebnis die Wettbewerbsfähigkeit um einen guten Job verstärken. Es gilt einen Projektpartner zu finden, der diese Herausforderung bietet und den Ansprüchen eines Kontraktes in einem entsprechenden Arbeitsbündnis gerecht wird.

Für eine tiefer gehende Betrachtung möchte ich zunächst vom Umschlagplatz ausgehend, mögliche kontroverse Verläufe aufzeigen, die in der Bildungsgangarbeit tendenziell einen destruktiven Verlauf annehmen würden.

Der Begriff des Umschlagplatzes soll verdeutlichen, wie es zwischen Ansprüchen, Erwartungen und zwischen Konfrontation und Widerstreit zu Verknotungen, das heißt, zu tragfähigen Entwicklungsaufgaben und Arbeitsbündnissen kommen kann, aber nicht zwangsläufig kommen muss. Grundsätzlich lassen sich vier Facetten eines tendenziell destruktiven Verlaufs, selbst bis hin zum Extrem, unterscheiden, in denen Verknotungen nicht zustande kommen, man könnte sie hier eher als Verklebungen und Verstrickungen bezeichnen. Es käme nicht zu Kontrakten und Entwicklungsaufgaben in dem hier zugrunde liegenden bildungsgangdidaktischen Sinn, sondern zu hohlen oder leeren schlagseitigen Konglomeraten und fragwürdigen aktivistischen „pädagogischen“ Veranstaltungen, die zwar den fachlichen formalen Ansprüchen „genügen“ könnten, aber auch hier hinter den möglichen qualitativen Ergebnissen und Entwicklungsmöglichkeiten zurückblieben.

¹⁵⁸ Vgl., Gliederungspunkt 1.2.2 dieser Arbeit

Den folgenden Konstellationen liegen Praxiserfahrungen als wenig chancenreiche und gefährdende Entwicklungen in Abgrenzung zu den möglichen Chancen und des dennoch risikoreichen bildungsgangpädagogischen Bemühens um Entwicklungsaufgaben in der Projektarbeit zugrunde. Sie sollen den hier durch die Studierenden erwirkten Kontrakt im Kontext ihrer Entwicklungsarbeit in einem zweiten Schritt einordnen und abgrenzen helfen.

Konstellationen und Fallen fehlgeleiteter Arbeit an Kontrakten der Projektarbeit

tendenziell destruktiver Verlauf Konstellat ion 1	die Objektivseite verstärkende Positionen	tendenziell destruktiver Verlauf Konstellat ion 2
<p>Einseitige nicht angemessene personenbezogene Anpassung zur fordernden Auftraggeberseite führt bei den Studierenden vornehmlich zu:</p> <p>Passivität, Unbeweglichkeit Ohnmacht, Desinteresse Verlagerung von Interessen Erstarrung, Ratlosigkeit</p>	<p>„konfrontierende Seite“</p> <p>fördern</p>	<p>Einseitiges institutionelles Einfordern der Ausrichtung zur Pflichterfüllung (AL) führt bei den Studierenden vornehmlich zu:</p> <p>Opportunismus, Ohnmacht, Halb- und Ersatzbildung, Interessenverlagerung, Interessenheuchelei, formaler Qualifikation</p>
<p>Anpassung</p> <p><u>Verklebungen / Verstrickungen</u></p> <p>Abhängigkeit</p>	<p><u>Umschlagplatz</u></p>	<p>Abhängigkeit</p> <p><u>Verklebungen / Verstrickungen</u></p> <p>Anpassung</p>
<p>Einseitige personenorientierte Ausrichtung zur unterstützenden Seite des Projektlehrers führt bei den Studierenden vornehmlich zu:</p> <p>Abhängigkeit, Pseudofreiheit, mangelndes Selbstvertrauen, Gefühl der Hilfsbedürftigkeit, gutgläubige Anpassung, Verlust der eigenen Wirkkraft und des Selbstvertrauens</p>	<p>fördern</p> <p>„unterstützende Seite“</p>	<p>Einseitige schülerzentrierte Anpassung an die Erwartungen der Studierenden führt vornehmlich zu:</p> <p>Egoismus, Selbstgerechtigkeit, Halb und Ersatzbildung, Willkür, Scheingerechtigkeit, Narzissmus, Anarchie</p>
Konstellat ion 3 tendenziell destruktiver Verlauf	die Subjektivseite verstärkende Positionen	Konstellat ion 4 tendenziell destruktiver Verlauf

Konstellation 1:

Einseitige nicht angemessene personenbezogene Anpassung zur fordernden Auftraggeberseite

Wie bildeten wir unseren Projektauftrag? Das Wort "wir" ist in der Fragestellung nicht angebracht. Vielmehr wurde der Projektauftrag in meinen Augen einfach auf uns "abgewälzt" und letztendlich war ich auch froh wenigstens einen Auftrag zu bekommen, da ich den Eindruck hatte, dass wir (die Projektgruppe Marketing) eh nicht in der Position wären eine Entscheidung zu treffen. Ich konnte mich des Gefühls nicht erwehren, dass das Projekt schon längst von anderer Seite, außerhalb der Projektgruppe bestimmt wurde. Dieses motivierte mich ungemein, da ich mich von Anfang an mit dem Projekt identifizieren konnte!! Der Kreative.txt (28/48)

Die Befürchtungen, aus der Sicht des Kreativen, dass der Projektauftrag mit der Gemeinde platzen könnte, lässt ihn in dieser Hinsicht eine Position nahe an den Vorstellungen des Bürgermeisters einnehmen.

Wären die Studierenden in diesem Prozess dem Ansinnen des Bürgermeisters ohne Widerstreit gefolgt, bzw. dazu genötigt oder überwältigt worden, so hätte dies, wie bei allen weiter hier skizzierten Konstellationen, der Entwicklungsaufgabe der Studierenden widersprochen. Desinteresse, Passivität und im besten Fall formelles Abarbeiten eines fremd bleibenden Auftrages wäre zu erwarten gewesen (mangelnde Aneignung). Eine notwendige Identifikation, die für die gelingende Bildungsarbeit notwendig ist, bliebe aus. Hier zeigt sich aber auch, dass der Identifikationsbegriff (Identifikation oder Nichtidentifikation) in der Abwägung von Chancen und Gefahren und von Selbstvertrauen und Fremdvertrauen zu betrachten ist. Im Sinne des Umschlagplatzes würde man sich bis an diese Wurzeln durcharbeiten müssen. Eine quantitative Abfrage oder Abstimmung könnte diesen Prozess nicht ersetzen.

Konstellation 2:

Einseitiges institutionelles Einfordern der Ausrichtung zur Pflichterfüllung

Suchen des Projektauftrags. Die eigentliche Suche nach dem Projektauftrag wurde in meinen Augen seitens des Fachschulleiters insofern eingeschränkt, dass im Unterricht klar gemacht wurde, dass alles andere als eine Nichtdurchführung des Projektes mit der Gemeinde Wettringen wohl "Folgen" hätte. Damit wurden alle bestehenden Ideen, Suche nach Ideen und deren Umsetzung, verworfen. Dieses führte in der gesamten Klasse zu einer "nicht gerade erfreulichen" Stimmung. Der Besonnene.txt (1/14)

Diese Konstellation, die ebenfalls zur Objektivseite hinneigt, hätte dem Druck nachgegeben und zur institutionellen Abhängigkeit geführt, wie sie vom AL und dem Fachlehrer des weiteren Schwerpunktes Informatik ausgeübt, bzw. eingefordert worden ist, noch verstärkt. Opportunismus, Ohnmacht und ggf. „Interessenheuchelei“ um den Abschluss nicht zu gefährden, wären nachvollziehbare Verhaltensweisen der Studierenden in dieser, aber auch in ähnlichen Situationen. Die bisher aufgezeigten Konstellationen sind ursprünglich verschieden, doch korrespondieren sie in ihren Wirkungen auf mögliche Ausprägungen des Verhaltens der Studierenden, die sie von ihren möglichen Chancen zur Arbeit an bildungsgangrelevanten Entwicklungsaufgaben fernhält bzw. entfernen könnte. Im Gegensatz zu jüngeren Schülern aus den Berufsfachschulen lassen sich die Studierenden „ihre Arbeit“ nicht aus der Hand schlagen. Sie suchen aus dem Berufsleben heraus, aus tatsächlichen oder latenten Vorerfahrungen funktional hierarchischer Kommunikation und Interaktion, ein der Situation und den eigenen Zielen angemessenes Verhalten zu finden. Das geschieht nicht solistisch, sondern ist mit dem Wunsch nach offener oder bedeckter verbündeter Solidarität verbunden.

Das Ansinnen des AL ist zunächst als Person legitim. Doch dies mit der Funktion zu verbinden und hier heraus Drohgebärden aufzubauen konfrontiert die Studierenden. Nun könnte man vermuten, dass nicht alle Studierenden das Verhalten bedrohlich empfinden, doch die Projektberichte stellen diese Tatsache (bis auf den Kreativen) besonders deutlich heraus. Die Studierenden sind enttäuscht von dem Ergebnis, dass die weitere Kommunikation opportunistisch stattfindet und die eigentliche Entwicklung hinter dem Rücken und am AL vorbei stattfindet. Die Studierenden entwickeln eine Strategie, die es ihnen unter nicht unerheblichen Anstrengungen erlaubt, ihre Haut zu retten. Die Suche nach Ideen und deren Umsetzung ging, wie gezeigt, auf neuen Wegen weiter.

Konstellation 3:

Einseitige personenorientierte Ausrichtung zur unterstützenden Seite des Projektlehrers

Nun war unsere große Stunde geschlagen. Unter der Leitung unseres Fachlehrers Marketing wurde zum ersten "großen Angriff" geblasen. Es wurde ein sehr gutes Konzept zur Erstellung einer primären Datenerhebung, in Form einer Zukunftswerkstatt, der Gemeinde Wettringen angeboten. Die Vorteile dieses kreativen Marketingansatzes wurden sehr genau vorgestellt, doch leider fand dieses Angebot wenig Resonanz bei dem Gemeindevertreter (Bürgermeister) und beim Gemeindegemeinderat. Der Verknüpfertxt (17/25)

In dieser Konstellation wird unterstellt, dass das Projektdesign von den Fachlehrern, an den Studierenden vorbei, entwickelt und daraufhin den Studierenden als fertiges, nachzuvollziehendes Rezept präsentiert würde. Zwar ginge es nicht um Druck, dennoch um eine mehr oder weniger subtile Art der Motivation und personenzentrierten Abhängigkeit. Eine einseitige personenorientierte Ausrichtung in diesem Prozess (im Gegensatz zu den beiden vorangestellten Konstellationen gegenläufiger Positionen) war von den Studierenden auf der Motivseite weitgehend adaptiert. Sie hätte sich u.a. am „Input“, meinen Vorstellungen und Maßstäben bestimmt und unvermittelt, unreflektiert ausgerichtet. Dies wäre ebenfalls eine positionelle Anpassung gewesen, die weder emanzipatorischen Ansprüchen noch dem Willen zur Auseinandersetzung der Studierenden im Umschlagplatz entsprochen hätte. Meine Rolle ist in diesem Zusammenhang im weiteren Verlauf auf den Prozess hin zu reflektieren. Dennoch ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die Angebote und Sichtweisen in der gemeinsamen Bildungsgangarbeit näher an den Arbeits- und Bildungsbedürfnissen der Studierenden lag. Die anzunehmende Dramaturgie, wie sie sich durch meine indirekte Intervention gegenüber der Wirtschaftsförderung an den Bürgermeister gerichtet hatte (dass es über den mehrfach konsolidierten Projektansatz hinaus mit mir als „Projektlehrer“ kein Projekt geben würde) zeigt darüber hinaus subjektive Grenzen der Umschlagsmöglichkeiten im Bildungsgang auf, die es nach innen und außen zu kommunizieren, zu vertreten und auch zu verantworten gilt.

*In letzter Konsequenz hatten wir natürlich die Wahl zu sagen "Nein, das Projekt mit Wettringen läuft so nicht!" – und unser Fachlehrer für Marketing hätte in dieser Hinsicht auch hinter uns gestanden...
Die Leitstelle.txt (60/63)*

Konstellation 4:

Einseitige schülerzentrierte Anpassung an die Erwartungen der Studierenden

Da das Projekt noch in weiter Ferne lag und man ja schon Erfahrung durch die Erhebung zu den Chancen als Staatlich geprüfter Betriebswirt gesammelt hatte, fühlte man sich zu Höherem berufen, als nur eine weitere Erhebung durchzuführen. Da dem im Prinzip auch nichts entgegenstand, lag es, wie so oft meiner Meinung nach, (zunächst, weiteres folgt) an der Masse der Studierenden, die zwar mit dem Gegebenen nicht zufrieden waren, aber auch keine Initiative für Alternativprojekte aufbrachten. (Es ist natürlich leichter, ein vorhandenes Ergebnis zu kritisieren, als dieses konstruktiv mitzugestalten.) Der Wegweiser.txt (15/25)

Im Leitfaden der Fachschule zum "100-Stunden-Projekt" ist festgeschrieben, dass sich die Klasse, vor allem aus Gründen der zu erwerbenden Praxiskompetenz, SELBST um einen Projektpartner und um den zu erarbeitenden Projektauftrag kümmert. Die Leitstelle.txt (24/28)

Eine meines Erachtens weit verbreitete missverständliche pädagogische Meinung ist das Postulat der Selbstständigkeit. Es geht nicht um den Rückzug, nicht um die „Selbstüberlassung“ einer falsch verstandenen „antiautoritären Erziehung“, sondern um das Mitmachen, Begleiten und Beraten, um aufmerksames Nichtverstehen, Spiegeln, Verdeutlichen, um Interesse im ursprünglichen Sinn. Gegebenenfalls sind Situationen von unzureichender Zufriedenheit als spannungsgeladene Situation kenntlich zu machen, aufzugreifen und Initiativen herauszufordern und zu stützen.

Auch diese Konstellation der Subjektorientierung, ohne die gesellschaftliche Vermittlung von Normen, Werten und Ansprüchen, spiegelt im Extrem nicht das wider, was mit Bildungsgangarbeit und Bildungsgangdidaktik gemeint ist. Beratung und Begleitung z. B hätten hier. wenig Platz, wie es auch in der einseitigen institutionellen Anpassung und deren begleitenden Abhängigkeit gelten würde. Pseudofreiheit und selbstherrliche Scheingerechtigkeit wären mögliche Ausdrucksweisen. Zudem wären den Studierenden, die in der Entwicklungsaufgabe u.a. zugrunde liegenden Intention der „Anerkennung“ und nachhaltige Akzeptanz verwehrt geblieben. Diese als auch die institutionelle Ausrichtung und Anpassung in ihrer extensiven Ausprägung wären zu „solistischen“ Aktionen ausgeartet, was insgesamt in anderen Kolorierungen für alle vorgestellten Verklebungen und Verstrickungen, zunehmend bis in die extremen Verläufe hinein, gelten kann.

Umschlagplatz

Die Projektvorbereitung hat mir persönlich recht gut gefallen, da wir in der Gruppe den gesamten Prozess unter der Richtungsweisung von Ihnen durchführen konnten. Wir haben somit eine Eigendynamik erreicht, in der wir uns selbst in mögliche Interviewformen eingearbeitet haben. Somit konnten wir die Gesprächstermine mit dem möglichen und letztendlich definitiven Projektpartner, "Gemeinde Wettringen", sehr gut gestalten bzw. lenken. Es wurde halt von unserer Seite her optimal auf den Beginn der Projektphase hingearbeitet. Der Macher.txt (6/14)

Wenn man sich an dieser Stelle nochmals die Eignerschaft des Umschlagplatzes, in dem Ansprüche und Erwartungen aufeinander prallen, vergegenwärtigt und konstatiert, dass der „pädagogisierende“ Lehrer wohl für den Prozess der Durcharbeitung, bis hin zu den zugrunde liegenden Entwicklungsaufgaben zuständig ist und vorab den Widerstreit als Aneignungsprozess ermöglichen, ja bisweilen provozieren sollte, dann wird deutlich, dass ich als Lehrer im Vollzug des Umschlags einerseits als „provokanter“ Sparringspartner dienen muss, der mithilfe die gesellschaftlich erzeugten Spannungen (mit eigenen Werten, Normen und Vorerfahrungen versetzten Erwartungen und Ansprüchen) zu erzeugen und ggf. aufrecht erhalten muss, um dazu beizutragen, dass Entwicklungsaufgaben von den Studierenden erzeugt und bearbeitet werden können; dies hätte im Gegensatz zu solistischen Vorentwürfen und Modellen jeweils neu und ergebnisoffen in moderativerweise zu erfolgen. Die bildungsgangdidaktische Arbeit erfordert reflektierte Provokation als auch moderiertes Durcharbeiten, Begleiten und Beraten. Eine Arbeit, die den Widerspruch herausfordert und dennoch um eine vertrauenswürdige Arbeitsatmosphäre bemüht sein muss. Für Bildungsgangdidaktikungläubige kann man es auf den wohlgemeinten Dualismus von Fordern und Fördern zurückführen aber auch zugleich damit verniedlichend banalisieren.

Auch wenn der Eindruck entstehen sollte, dass es sich hier um glatte, diskursive Prozesse handeln könnte, in denen man sich lediglich seiner jeweiligen Rollen vergewissern müsste, dann wäre dies zu kurz gesprungen. Vielmehr wird man, ausgehend von dem hier strukturierten Vorverständnis, mit dem Crossgang rechnen müssen.

Im Großen und Ganzen bin ich der Meinung, dass wir eine sehr gute Projektarbeit geleistet haben. Natürlich lief nicht immer alles rund, aber das ist normal und ich denke, wir haben die Probleme jederzeit rechtzeitig erkannt, angepackt und ausgeräumt. Der Realsit.txt (114/118)

Die einhellige gute Meinung über die Projektarbeit, die vor allem, wie angestrebt, von einer von außen getragenen Wertschätzung genährt wurde, ist ausschlaggebend für die nachträgliche, akzeptable Bewertung der Projektauftragsphase. Ein weniger günstiges Ergebnis hätte latente Kritik und die damit einhergehende Orientierungslosigkeit in scharfer Form entbrennen lassen.

Man wird sich die Studierenden, trotz eines „hohen“ Grades an Homogenität aufgrund ihrer zum Teil gleichverlaufenden beruflichen Sozialisation und der damit gefärbten Vorerfahrungen, wie sich gezeigt hat, nicht als einig und gleich beurteilend in der Sache und im Vorgehen vorstellen können. Individuelle Vorstellungen, Meinungen, Einschätzungen und Gewichtung von Gefahren und Chancen bewirken zudem, dass die Studierenden zur unterschiedlichen Zeit, in unterschiedlicher Intensität, oft auch richtungsändernd, zu Anpassung an eine der exemplarisch aufgeführten Konstellationen tendieren. Diese geschieht stabil, wenn scheinbar günstiges Verhalten sich, wie auch immer, aus Vorerfahrungen manifestierend bewährt hat, zuweilen auch mit Resignation verbunden. Stagnierend dann, wenn von einer Fehlform zur anderen gewechselt wird. Vornehmliche Aufgabe des Umschlagplatzes ist es, den möglichen provokanten Widerspruch zuzulassen oder zu erzeugen und (nicht voreilig) in einem ernsthaften Aneignungsprozess eigene Aufgaben der Entwicklung in der Auseinandersetzung, neu oder anders als bisher, zu konstruieren und zu bearbeiten. Bildungsgang ist ohne Bewegung und Bewegung nicht ohne Veränderung¹⁵⁹ (zuweilen eben auch regressiv, das wird man eingehen müssen) möglich.

Bildungsgangarbeit im Sinne des hier dargestellten Umschlagplatzes ist immer die Arbeit der Studierenden an ihrem eigenen Bildungsgang. Bildungsgangpädagogen müssen sich entgegen vorherrschenden Meinungen, wenn sie sich auf den Umschlagplatz beziehen, damit abfinden, nicht jemanden besitzergreifend bilden zu können; sie mögen, im Bemühen Bildungsgänge in Gang zu bringen und zu halten, an ihrem eigenen Bildungsgang zur Professionalisierung ihrer beruflichen Tätigkeit arbeiten und somit ihr eigenes Arbeits- und Lebensschicksal mit den Studierenden verknüpfen.

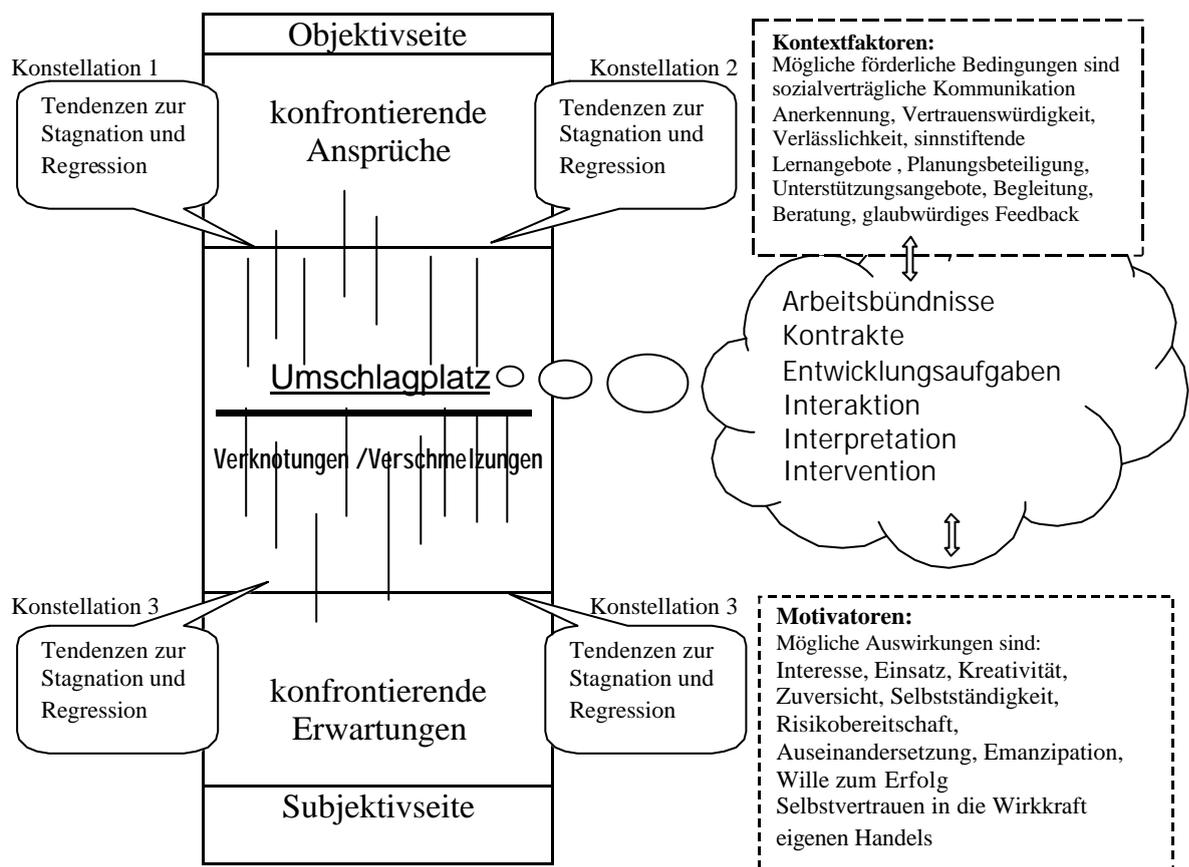
Trotz der Komplexität oder gerade deshalb, will ich diesen beiden Strängen, der konfrontierenden, spannungserzeugenden und der unterstützenden,

¹⁵⁹ „Sonst würde es ja auch nicht Bildungsgang sondern Bildungsstillstand bedeuten.“ (Eine lehrertypische flapsige Bemerkung im Habitus des erhobenen Zeigefingers, natürlich in Abgrenzung zu einem ernsthaften Bildungsgangpädagogen.)

moderierenden Seite strukturell nachgehen und vor dem Hintergrund der hier zugrunde liegenden Situation zu modellieren versuchen.

Konfrontation als zentrales Moment der Bildungsgangdidaktik hat keinen Selbstzweck, der im Umschlagplatz auch kompromittierende Wirkungen zeigen kann, sondern ist auf seine Wirkung zur Auseinandersetzung und zum Widerspruch hin zu reflektieren. Die aufgeführten Kontextfaktoren sind geeignet den Prozess der Entwicklungsaufgaben zu fördern. Es besteht kein Automatismus, also keine Zwangsläufigkeit, welche die Motivatoren auslöst, dennoch zeigen die Erfahrungen, dass diese intendiert sind und als allgemein gültige Ziele in Arbeits- und Entwicklungsabläufen in unterschiedlicher Intensität und Nachhaltigkeit auftreten. Verwiesen sei hier nochmals auf den dynamisch strukturellen Ansatz. Der Analyse folgt die Struktur in einem zirkulären Prozess, der sich durch die Merkmale der Interaktion, Interpretation und Intervention einer „forschenden“ Praxis und „praktischen“ Forschung konstituieren lassen muss.

Kontextfaktoren und Motivatoren der Bildungsgangarbeit im Umschlagplatz



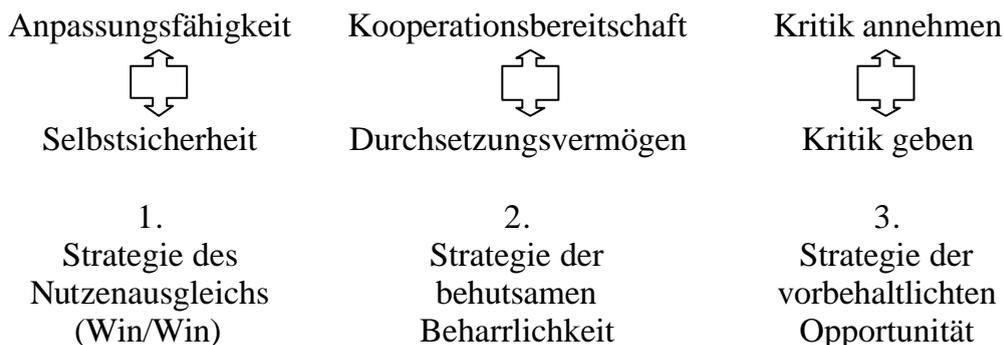
Es geht in diesem Prozess also auch nicht um voreilige Kompromisse, deren Väter und Mütter die Anpassung und der voreilige oder trotzige Gehorsam ist. Auch nicht um die vordergründige artige oder auch taktierende Alltagsdemokratie, wie sie uns täglich entgegenschlägt, sondern ggf. um Zupacken und Loslassen, Emanzipation, Mündigkeit, Ablösung, Distanz und Annäherung und wiederum um neue oder neugestaltete Bindungen in Arbeitsbündnissen. Somit um Entwicklung (Bildung), die diese nicht nur ermöglicht, sondern im Hin- und Herpendeln, Regression und Progression, also den Crossgang einschließt.

6.1.3 Bildungsgangrelevante pädagogisch paradoxe Evaluation

Die Konzeption des Umschlagplatzes wirft Neues, bzw. eine neu zu bewertende Sicht auf den Kompetenzerwerb der Studierenden.

In der „Marktforschungsstudie in eigener Sache“, in der es um die Erwartungen der Praxis an die Studierenden ging, wurden u.a. Kompetenzbereiche (wünschenswerte Fähigkeiten/Verhaltensweisen) erhoben und nach der Wichtigkeit gewertet. Phasenbezogen will ich substantiell wichtige und sich gleichfalls anbietende Kompetenzen exemplarisch in den Zusammenhang der Bildungsgangarbeit stellen.

Die Phase der Projektanbahnung, bzw. des Projektauftrags kann durch das Handlungsfeld „Verhandlungen“ symbolisiert werden; gegensätzliche Kompetenzen, Selbstständigkeit/Anpassung sowie Kooperationsbereitschaft/Durchsetzungsvermögen. Die Kritikfähigkeit bekommt hier durch die Auseinandersetzung mit der administrativen, organisatorischen Seite (AL) eine zusätzliche Relevanz.¹⁶⁰



¹⁶⁰ Vgl., Gliederungspunkt 4.2 dieser Arbeit, insbesondere Ergebnisse der Fragenkomplexe 6 bis 12

1.Strategie des Nutzensausgleichs (Win/Win)

Der aufbäumende Gegenwind von der administrativen, organisatorischen Seite, vertreten durch den AI und dem Informatiker, zeigen die unerwartete Abweichung, den riskanten, aufmüpfigen Gang, zu dem sich die Studierenden „berufen“ fühlten, um ihr wachsendes Selbstbewusstsein zu befriedigen.

Da das Projekt noch in weiter Ferne lag und man ja schon Erfahrung durch die Erhebung zu den Chancen als Staatlich geprüfter Betriebswirt gesammelt hatte, fühlte man sich zu Höherem berufen, als nur eine weitere Erhebung durchzuführen. Der Wegweiser.txt (15/19)

Der in dieser Kommunikation viel bemühte Begriff der Kundenorientierung suggeriert zunächst die uneingeschränkte selbstlose Kundenmaximierung im Denken und Handeln zu verfolgen. Diese Ausrichtung ist den Studierenden mit einem tieferliegenden Hintergrund aus ihrer beruflichen Erfahrung bekannt. Der marktwirtschaftliche Sachverhalt beinhaltet eine Wertschöpfung, die tendenziell auf eine Problemlage bzw. auf ein Defizit stößt und mindestens ein ausgeglichenes Nutzen/Preisverhältnis einschließt. Die Nutzenerwartung des Auftraggebers ist ihnen bekannt, ebenso die Nutzenerwartung der Fachschule durch die Kooperation mit der Wirtschaft und Verwaltung. Anders als bisher stellen die Studierenden ihre Nutzenerwartung (und den Preis, den sie bereit sind dafür zu zahlen) in den Projektverhandlungen diesen gegenüber. Die Vertragspartner handeln einen Vertrag aus, der ihren Nutzenvorstellungen „noch“ entspricht, der beiden Parteien eine relative oder eine ausgleichende Vorteilsnahme ermöglicht. Diese Erfahrung wirft ein Licht auf die bald anstehenden Verhandlungen mit Arbeitgebern um einen guten Job voraus. Man wird selbstbewusst perspektivisch abwägen müssen zwischen dem was man will und was man kann und dem Arbeitsangebot. Selbstsicherheit wird von den Unternehmensvertretern aus der Untersuchung hochrangig mit bis zu 90% als wichtig bzw. sehr wichtige Verhaltensweise beurteilt.

2. Strategie der behutsamen Beharrlichkeit

Vom Bürgermeister als Verhandlungspartner konnten die Studierenden von der Strategieentwicklung und Strategieführung, in den situativ stark belastenden und gefährdenden Verhandlungsrunden, profitieren. Das beharrliche „Festhalten“ des verhandelnden Bürgermeisters bis weithin in die Entscheidungssituation, forderte die Studierenden dazu heraus, die Projektstruktur mehrmals durchzuarbeiten und ein begründetes und zunehmend stichhaltiges

Projektkonzept vorzulegen. Durchsetzungsvermögen und Kooperationsbereitschaft kann hier im Nachhinein als der Wille und die Bereitschaft angesehen werden vorgefasste Meinungen und Überzeugungen so zu kanalisieren, dass sie zumindest zeitlich begrenzt, projektbezogen in einem Flussbett weiterfließen können. Die Unbeirrtheit fließender, ineinander einmündender und sich auch teilender Wasserströme mögen dafür sinnbildlich sein.

3. Strategie der vorbehaltlichen Opportunität

Kritikfähigkeit hat ggf. zwei Facetten, zudem zwei unterschiedliche Ziel- und Wirkungsweisen. Einerseits geht es darum, Kritik annehmen zu können, andererseits darum Kritik zu benennen und zu begründen. Die Ziel- oder Wirkungsweise ist entweder konstruktiv oder destruktiv, partnerschaftlich oder autoritär.

Die Studierenden haben die schon ausführlich beschriebene Kommunikation dieses Konfliktes weder partnerschaftlich noch konstruktiv erlebt. Die Chancen einer bereichernden, konstruktiven Auseinandersetzung konnten nicht ergriffen werden. Folge war, dass die Studierenden bis zu ihrem Abschluss mit einer „unfreiwilligen“ Hypothek belastet waren, die sie solidarisch bearbeiteten und aushielten und aus deren Vorhandensein sie erst nach dem Abschluss in ihren Berichten keinen Hehl machten. Den Studierenden musste ich zusichern, dass die Projektberichte bis nach dem Abschluss Dritten nicht zugänglich wurden.

Die Strategie der vorbehaltlichen Opportunität beschreibt im weiteren Verlauf der Zusammenarbeit die Lernerfahrung der Studierenden. Dass sie Distanz und Annäherung, Sachlichkeit und Emotionalität auf der Verhaltens- und Kommunikationsebene besser steuern können. Sie unterscheiden in der Lehr-Lernsituation zwischen persönlicher und fachlicher Wertschätzung. Der gemeinhin im pädagogischen Umfeld geltende Zusammenhang von Persönlichkeit und Fachlichkeit für das Gelingen von aussichtsreichen Lern-Lehrbeziehungen wird von den Studierenden getrennt. Danach ist es wie im Berufsleben auch möglich, professionelle Arbeitsbeziehungen mehr oder weniger allein auf eine fachliche Akzeptanz aufzubauen. Ihre Chance zur fachlichen Weiterentwicklung haben sie sich nicht nehmen lassen.

6.2 Strategien zur Bewältigung der Projektaufgaben

Arbeit am Kompetenzerwerb im Kontext vorhandener und evolutionärer Problemlösungs- und Handlungsstrategien
Arbeiten im Projektzyklus

6.2.1 Projektorientierte Rekonstruktion

Projektarbeit

Die Projektarbeit ist als Projektzyklus in einem chronologischen Überblick an einer Zeitschiene als Projektverlauf in der Dokumentation dargestellt; zudem liegt sie von der Ergebnisorientierung her als Dokumentation vor.¹⁶¹

Hier will ich für die Projektarbeit wichtige Stationen und Stränge, ausgehend vom Erleben der einzelnen Studierenden, auf der Grundlage der von ihnen angefertigten Projektberichte (siehe **Anlagen AV**) weiter nachvollziehen. In diesem Abschnitt knüpfe ich am Projektauftrag an, gehe auf die verwendete Methode der Datenerhebung und Datenverarbeitung ein und anschließend auf den von den Studierenden erlebten Prozess der Projektphase sowie auf die Projektfunktionen der Dokumentation und der öffentlichen Präsentation.

Methode

Worum sollte es nun methodisch gehen? Es sollten Daten erhoben werden, die für die Gemeinde geeignet wären Entwicklungsprozesse in Gang zu halten, gegebenenfalls neue zu initiieren und Entwicklungspotentiale des Gewerbegebietes aufzudecken, um sie für einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess nutzen zu können.¹⁶² Der Ansatz der Zukunftswerkstatt hatte sich leider nicht durchsetzen können. Die Studierenden waren aber mit dem erzielten Kompromiss, dem qualitativen Marktforschungsansatz, versöhnt,

¹⁶¹ Vgl., Anlage AIV, Projektarbeit als Meilenstein im Studium der Fachschule
Hier ist die Projektarbeit aus curricularer Sicht im Zusammenhang dieses Projektes dargestellt und begründet.

Die Dokumentation ist über die Broschüre hinaus als Ergebnis bildungsgangdidaktischer Arbeit in Projekten veröffentlicht. Balster, Willehad, Fallstudien und Lernprojekte zum Marketing, Münster 2002, S. 143 ff

¹⁶² Der Verknüpfer.txt (39/44)

Durchführung von qualitativen Interviews mit der Zielsetzung, vorhandene Entwicklungsprozesse und Entwicklungspotentiale aufzuzeigen, um im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses der Standortbedingungen neue Gewerbetreibende anzusiedeln sowie vorhandene Unternehmen zu sichern.

weil sich zeigte, dass einige Aspekte der Zukunftswerkstatt, zumindest in der Strukturierung, sich auch verwirklichen ließen.¹⁶³ Die letzten Zweifel darüber, ob sich die Gruppe mit dem methodischen Ansatz der Zukunftswerkstatt für die Bearbeitung von Stadtmarketingprozessen „vergaloppiert“ hätte, wurden dadurch völlig negiert, da sich jetzt erst herausstellte, dass das nahe gelegene Mittelzentrum Rheine, auch die Stadt Coesfeld und einige anderen Gemeinden, mit Unterstützung der Bertelsmannstiftung Stadtmarketingprozesse durch die Zukunftswerkstatt bearbeiteten. Das gab Auftrieb und Selbstbestätigung, vorausschauend die richtige Idee gehabt zu haben und die Hoffnung auf ein gutes, akzeptables Ergebnis auch mit dem nun gewählten qualitativen Ansatz zu erzielen. Das sollte sich am Ende auch bestätigen.¹⁶⁴

Für die Erhebung der Daten wurde mit der Gemeinde Wettringen, die sich nun äußerst kooperativ verhielt, vereinbart, dass der Bürgermeister die Betriebe im Gewerbegebiet anschreiben sollte, um sie auf die anstehenden Terminvereinbarungen durch die Studierenden zwecks eines Interviews vorzubereiten.

Die Studierenden setzten sich „ausgiebig“ mit dem gewählten methodischen Ansatz auseinander und stellten einen Ordner mit Aufsätzen zur qualitativen Forschung und zu Formen sowie Techniken der Interviewführung zusammen. Die Informationen bezogen sie weitgehend aus Internetrecherchen, insbesondere aus Veröffentlichungen von Instituten verschiedener Hochschulen. Zum Zweck des Informationsaustausches richteten die Studierenden einen e-mail-circle ein, durch den alle Gruppenmitglieder mit allen möglichen Informationen und Materialien auf dem Laufenden gehalten wurden. Neue Informationen, Fragestellungen und Ergebnisse, auch von einzelnen Gruppenmitgliedern untereinander, wurde allen unmittelbar zur Verfügung gestellt. Jeder hatte die Möglichkeit sich darüber zu informieren wer sich mit welcher Fragestellung und mit welchem Ergebnis beschäftigte, um sich gegebenenfalls daran zu beteiligen. Die Papierform der Informationen im Ordner waren schnell überflüssig geworden. Sie war aber dann immer hilfreich, wenn in der Schule etwas nachgeschlagen und bearbeitet werden sollte, weil, und das war das Handicap, die Informationen und Materialien über den e-mail-circle im Arbeitsraum der Schule nicht zur Verfügung standen. Der Ordner konnte aber nicht immer

¹⁶³ Der Realist.txt (42/45)

Zusätzlich waren wir durch die Methode der Qualitativen Marktforschung in der Lage einige Aspekte der Zukunftswerkstatt in diese Arbeit zu integrieren.

¹⁶⁴ Der Teamplayer.txt (87/90)

Alle gesetzten Ziele sind erreicht und sogar teilweise überschritten worden. Durch Zusatzaufgaben (in Anlehnung an die Zukunftswerkstatt) haben wir mehr als unsere eigentliche Aufgabe erreichen können.

aktualisiert werden, sodass die Studierenden es sehr bald aufgaben damit zu arbeiten; das Arbeiten über die elektronische Kommunikationsschiene war schneller und erfolgreicher.

Herr Kordes, Professor der Westfälischen Wilhelms Universität Münster, der im Rahmen eines anderen Forschungsprojektes am Berufskolleg war, wurde zu einer Kurzvisite in die Arbeitsgruppe eingeladen. Die Studierenden waren vom Interesse durch den ihnen bisher nicht bekannten Universitätsprofessor angetan. Sie berichteten über ihre Projektarbeit und darüber, warum und wie sie ihren methodischen Ansatz durchführen wollten. Als sie dann ein insgesamt positives Feedback erhielten und Vergleiche mit Studierenden an der Universität gezogen wurden, waren sie von der Richtigkeit und insbesondere von der Wichtigkeit ihres Projektansatzes überzeugt. Sie empfanden diese Situation, nach der doch schwierigen Einstiegsphase, in der sie häufig Rückschläge und auch Verunsicherungen hinnehmen mussten, als eine Bestätigung „erster Klasse“. Sie stellten ihren Ansatz, den sie später in ihre Dokumentation aufnahmen, etwa wie folgt dar:

Anders als bei der quantitativen Marktforschung, bei der nur numerische Werte erhoben werden, geht es bei dem qualitativen Ansatz darum, die Hintergründe bzw. Motive für bestimmte Verhaltensweisen aufzuzeigen und Erwartungen zu ermitteln. Nachdem feststand, welche Unternehmen sich an der Analyse beteiligten, sollte nun eine geeignete Interviewform gewählt werden, um möglichst aussagekräftige Informationen zu erhalten. Umfassende Recherchen führten zu dem Ergebnis, dass es verschiedene Interviewformen gab. Da die benötigten Aussagen möglichst exakt und spontan erfolgen sollten, kamen sie zu dem Schluss unstrukturierte Interviews durchzuführen. Diese so genannten narrativen Interviews sollten den Befragten möglichst wenig einengen. Um allerdings auch zu vergleichbaren Ergebnisinhalten von Interviews zu kommen, die arbeitsteilig von allen Projektmitgliedern durchgeführt werden sollten, entwickelten sie einen Interviewleitfaden, der es ihnen erleichtern sollte, auf die Situation zugeschnittene Nachfragen stellen zu können. Insofern kam ein strukturgebendes und lenkendes Element zur Interviewmethode hinzu. Zur Auswertung der Interviews hatten sie im Internet verschiedene computergestützte Programme zur qualitativen Analyse ausfindig gemacht. Das Programm wurde nach einem Test der Sharewareversion angeschafft, in das sie sich kurzfristig einarbeiten wollten.¹⁶⁵ Die strukturgebenden Phasen der

¹⁶⁵ Der Besonnene.txt (71/75)

Hier arbeiteten wir uns in das Programm Win Max Pro richtig ein und versuchten die entscheidenden Kriterien festzulegen. Dass diese Festlegung sowie die Auswertung am Computer viel Zeit in Anspruch nehmen würde, war uns bekannt, übertraf aber meine Vorstellungen.

Zukunftswerkstatt wurden auf den Interviewleitfaden übertragen, einige Studierende hatten sich zuvor ausgiebig u.a. mit dieser Methode befasst.¹⁶⁶ Hier sind die auf den Leitfaden übertragenden Phasen kurz angedeutet:¹⁶⁷

- Kritikphase: bezüglich der Ist-Situation
- Phantasiephase: Veränderungswünsche unter der Annahme ohne Sachzwänge planen und handeln zu können, nichts ist unmöglich.
- Reflexionsphase: was liegt nahe, was ist machbar, was hätte Priorität?
- Realisierungsphase: Konkretisierungen, Zieldefinitiven, Lösungsansätze, Lösungsvorschläge. Was brauchen wir dazu? Wer muss mitmachen?

Mit Elan zogen sie aus, um Erfahrungen als Interviewer in Betrieben des Industriegebietes der Gemeinde Wettringen zu machen. Die zuvor abgesprochenen Gesprächstermine mit den Unternehmen konnten von Seiten der Gesprächspartner nicht immer eingehalten werden, einige wurden verschoben, eine erneute Anreise wurde zuweilen notwendig. Dadurch, dass zuvor Informationsbriefe an die potenziellen Interviewpartner durch die Gemeinde verschickt worden waren, kam es nur zu einer Absage.¹⁶⁸ Alle anvisierten Interviews konnten durchgeführt werden, die Erfahrungen schienen den

¹⁶⁶ Der Besonnene.txt (14/20)

Dennoch haben wir aus der Situation heraus versucht, das für uns Wichtigste, was uns in unseren Augen am meisten bringen würde, durchzusetzen. Hier war ich persönlich begeistert von dem Ansatz einer Zukunftswerkstatt (womit ich mich dann auch eingehend in den Sommerferien beschäftigte – Ulrich Dauscher / Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt).

¹⁶⁷ Der Realist.txt (62/68)

In den ersten Tagen des Projekts war es Hauptaufgabe, einen Leitfaden für die Interviews mit den Unternehmen zu entwickeln. Wie bereits erwähnt, haben wir uns an die Phasen einer Zukunftswerkstatt orientiert. Durch jede Menge "Datenfutter" von unserem Marketinglehrer war diese Aufgabe recht schnell erledigt, und es konnten nun die Terminabsprachen mit den Unternehmen erfolgen.

¹⁶⁸ Der Realist.txt (68/79)

Da die Gemeinde Wettringen die Firmen im Gewerbegebiet mit einem Schreiben informiert und unser Kommen "angedroht" hatte, verlief die Terminabsprache reibungslos. Die Resonanz der Unternehmen war überhaupt riesig, denn, so weit ich mich erinnern kann, hatte nur ein Unternehmen kein Interesse an der Befragung teilzunehmen. In den folgenden zwei Wochen standen also die Interviews und deren Eingabe in den PC an der Tagesordnung. Die Dauer der Interviews war sehr unterschiedlich: Von 15 Minuten bis zu zwei Stunden war alles dabei.

Studierenden als äußerst interessant^{169/170}. Vor der Auswertung, dessen Kriterien noch konzipiert werden mussten, blieb ihnen die Tipperei nicht erspart.¹⁷¹

Die gebildete Auswertungsgruppe hatte nun zunächst in Absprache mit der übrigen Gruppe die Aufgabe, Auswertungskriterien festzulegen; das war zunächst keine leichte Aufgabe.¹⁷² Weitere Teilgruppen arbeiteten an der Struktur der Dokumentation.¹⁷³

Die Auswertungsgruppe hatte sich die Arbeit mit dem computergestützten Auswertungsprogramm im Vornhinein leichter vorgestellt.¹⁷⁴ Man verwarf das Auswertungsprogramm und versuchte die Arbeit „zu Fuß“ ohne EDV vorzunehmen.¹⁷⁵ Schließlich wollten und konnten sie aber darauf nicht verzichten und erkannten die guten strukturellen Arbeitshilfen, die dieses Programm ihnen bot. Sie konnten dadurch nicht nur Zeit sparen, sondern auch

¹⁶⁹ Die Flexible.txt (73/76)

Besonders interessant waren natürlich auch die von uns durchgeführten Interviews. Es stellte eine reizvolle Aufgabe dar, aus gewonnenen Antworten weitere Fragen zu formulieren um schließlich dem Befragten weitere Infos zu entlocken.

¹⁷⁰ Der Besonnene.txt (55/57)

Interessant war hinterher, die eigenen Fragen sowie Antworten zu "tippen", und hieraus zu erkennen, wie man sich selbst in einem Interview verhält.

¹⁷¹ Der Realist.txt (82/86)

Da jedes Gespräch mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet wurde, nahm die anschließende Eingabe in den PC einen sehr großen Zeitbedarf in Anspruch. Nicht wenige Male habe ich mir ein digitales Aufnahmegerät gewünscht, das den gesprochenen Text direkt in Schrift umsetzt....

¹⁷² Der Macher.txt (60/63)

Das Schwerste für uns in der Auswertungsgruppe war, dass wir am Anfang nicht wussten, wie und was wir aus den Interviews herausziehen konnten und auch wollten. Aber wie sagt man so schön "aller Anfang ist schwer".

¹⁷³ Der Realist.txt (97/101)

Die Interviews wurden systematisch nach den gleichen Codewörtern untersucht, parallel dazu am Layout gefeilt und fieberhaft an der Einleitung und der Dokumentation gearbeitet. Und siehe da, nach einigen Wochen konnten wir tatsächlich ein Ergebnis vorweisen.

¹⁷⁴ Denker.txt (111/114)

Wir mussten dann doch sehr schnell feststellen, dass das Programm Win Max uns nicht alle Arbeiten abnehmen konnte und wir so noch sehr viel Arbeit vor der Brust hatten.

¹⁷⁵ Der Verknüpfer.txt (104/107)

Anfangs waren die Interviews ohne Win Max bearbeitet worden. Es zeigte sich sehr schnell, dass wir auf die EDV nicht verzichten konnten. Umso größer war natürlich hier der Lerneffekt mit Win Max.

die Auswertung immer wieder zielgerichtet aussteuern^{176/177} Es stellte sich schnell heraus, dass eine so komplexe Aufgabe in der kurzen Zeit ein gehöriges Maß an Zusammenarbeit und Abstimmung bedurfte. Trotz des zum Teil erheblichen Aufwands an Zeit und Mühe waren sie aber mit ihrer Arbeit zufrieden. Sie machten die Erfahrung, wie man in Gruppen an komplexe Aufgabenstellungen herangeht und mit kreativen Methoden der Marktforschung arbeiten kann. Nicht nur die Theorie, sondern die Umsetzungen waren die entscheidenden Erfahrungen.¹⁷⁸

Prozess

Die offizielle Projektphase begann drei Wochen vor den Herbstferien und endete eine Woche nach den Ferien. Die Präsentation fand nach der kompletten Fertigstellung der Dokumentation am 16. November im Rathaus der Gemeinde Wettringen statt.¹⁷⁹ Die erste Woche war dafür vorgesehen, Gesprächstermine mit den Interviewpartnern, die durch die Gemeinde angeschrieben worden

¹⁷⁶ Der Verknüpfer.txt (98/104)

Eine große Hilfe war mir bzw. uns das Programm Win Max Pro. Ich muss ehrlich zugeben, dass ich diesem Programm anfangs nicht dieses Potenzial zugetraut hätte. Im Nachhinein war ich sehr froh, dass ich darauf zurückgreifen konnte. Hätten wir die komplette Auswertung "zu Fuß" machen müssen, hätte dieses wahrscheinlich um ein Vielfaches länger gedauert.

¹⁷⁷ Der Macher.txt (53/59)

Es war der gesamten Gruppe im Vorfeld ja nicht klar in wie weit uns das Programm weiterhelfen wird, oder ob man die Auswertung besser zu Fuß bestreiten sollte. Aber nach Abschluss des Projektes muss ich sagen, dass das Programm Win Max uns schon erheblich weitergeholfen hat. Es hat uns die Möglichkeit gegeben, die Interviews immer weiter in die richtige Richtung auszuwerten.

¹⁷⁸ Der Verknüpfer.txt (125/129)

Sicherlich sehr groß war auch der Lerneffekt an diesem Projekt. Hier habe ich gemerkt, wie man in Gruppen an eine Aufgabe herangeht, in der es nicht nur theoretische Aufgaben zu lösen gilt, sondern eine reale Projektaufgabe mit einem kreativen Ansatz der Qualitativen Marktforschung.

¹⁷⁹ Der Realist.txt (11/16)

Der Projektzeitraum wurde vom 11.09. bis zum 21.10.2000 festgelegt. Das Ergebnis des Projekts wurde am 16.11.2000 durch uns im Rathaus der Gemeinde Wettringen präsentiert, zu dem Vertreter der Gemeinde, der Unternehmen und der Schule, sowie der Wirtschaftsförderung eingeladen wurden.

waren, zu vereinbaren.¹⁸⁰ Die Kommunikation aller am Projekt Beteiligten klappte gut. Über die kooperative Gesprächsbereitschaft der beteiligten Unternehmen hatten sie nicht gerechnet, das erleichterte ihnen eine gute Arbeit zu machen. Außer den Terminvereinbarungen sollten die ersten Tage dazu genutzt werden, Strukturen für den Gesprächsablauf festzulegen. Gemeinsam wollte man sich vorbereiten und entsprechende Interviewtechniken einüben. Die Gemeinde unterstützte die Projektgruppe tatkräftig, sie war für alle Anfragen offen, stellte z. B. ohne viel Aufhebens Diktiergeräte für die Aufzeichnungen der Interviews zur Verfügung. Der erste Beigeordnete war in allen Angelegenheiten des Projektes jederzeit ansprechbar. Sie fühlten sich trotz der im Vorfeld entstandenen Irritationen ernst genommen und waren dadurch immer besser motiviert.¹⁸¹ Die Interviewtermine waren schnell vereinbart.¹⁸² Die Studierenden bildeten zum Teil Zweierteams, andere wollten in kommunikativer Verbindung mit der Arbeitsgruppe die Termine alleine wahrnehmen. Einige nahmen die Möglichkeit, die Interviews in der größeren Gruppe einzuüben, wahr. Dadurch konnten sie sich optimal auf den Praxiseinsatz vorbereiten.¹⁸³ Andere, gerade die, die sich in Teams darauf eingestellt hatten, konnten diesem

¹⁸⁰ Der Realist.txt (119/125)

Die Zusammenarbeit mit der Gemeinde verlief nach anfänglichen Schwierigkeiten sehr gut. Die Kommunikation klappte und die Unterstützung war jederzeit gewährleistet. Die Kooperation der Unternehmen ist meiner Meinung nach besonders hervorzuheben, denn ohne die bereitwillig gegebenen Informationen wäre eine so qualitativ hohe Arbeit nicht möglich gewesen.

¹⁸¹ Der Weichensteller.txt (85/93)

Ebenfalls sehr positiv überrascht war ich von der echten Unterstützung durch die Gemeinde, bei Problemen während des Projektes (z.B. Anschreiben, Diktiergeräte, etc.). Dadurch wurde das Verhältnis innerhalb der Gruppe und vor allem zu den Projektpartnern immer besser. So konnte ich mich nach jedem Treffen mit der Gemeinde mehr motivieren und trotz der anfänglichen Ärgernisse für des Projekt begeistern. Ich hatte das Gefühl mich in etwas einzubringen, dass für mich und andere zu einem erstklassigen (qualitativen) Ergebnis führt.

¹⁸² Der kritische Denker.txt (51/54)

Es folgte dann die telefonische Terminabsprache mit den einzelnen Unternehmen. Keine große Sache, klappte gut, machte viel Spaß, da die "meisten" Unternehmen recht gut über das Projekt informiert waren.

¹⁸³ Der Macher.txt (8/14)

Wir haben somit eine Eigendynamik erreicht, in der wir uns selbst in mögliche Interviewformen eingearbeitet haben. Somit konnten wir die Gesprächstermine mit dem möglichen und letztendlich definitiven Projektpartner, "Gemeinde Wettringen", sehr gut gestalten bzw. lenken. Es wurde halt von unserer Seite her optimal auf den Beginn der Projektphase hingearbeitet.

Verfahren nicht soviel abgewinnen, sie empfanden diese Zeit eher als unproduktiv.¹⁸⁴ Es war nach ihrer Meinung zu viel „gelabert“ und zu spät mit den eigentlichen Proben begonnen worden, eigentlich war zu viel Zeit unnötig verstrichen.¹⁸⁵ Sie hätten auf einige der gemeinsamen Termine verzichten können und würden sich im Nachhinein eine andere Arbeitsorganisation wünschen, wo sie z. B. Aufgaben für diese Woche konkreter abgesprochen hätten, weil man sich dadurch auch unnötige Termine hätte ersparen können. Andere sahen hier eher den Beginn der Entwicklung einer positiven, wachsenden Eigendynamik.¹⁸⁶ Aus der Sicht des Wegweisers war dieser organisatorische Teil sehr positiv besetzt, für ihn war es aus seinem Engagement heraus ein Selbstläufer.¹⁸⁷ Dennoch war der Macher, der diese Kritik äußerte, seiner Meinung nach gut vorbereitet, weil sich durch die intensive Vorbereitung die Interviews gut gestalten und mit den eingebauten Lenkungselementen der Phasenstruktur zur Zukunftswerkstatt gut erarbeiten ließen. Aufgaben bezogen stellte sich somit auch das Zeitmanagement, trotz der nicht immer effektiv genutzten Gruppenphasen, insgesamt als positiv heraus.¹⁸⁸

¹⁸⁴ Der kritische Denker.txt (39/44)

Ich hatte das Gefühl, dass wir alle in der ersten Woche viel Zeit haben verstreichen lassen, die wir hätten besser nutzen können. Wir hatten zulange gewartet bis wir z. B. damit angefangen hatten die von uns bevorzugte Interviewmethode zu trainieren. Wir hatten viel "gelabert", ohne dass meiner Meinung nach wirklich was Neues dabei herausgekommen war.

¹⁸⁵ Der Besonnene.txt (37/41)

Aufgrund der guten Vorarbeit, die wir vor dem offiziellen Start des Projektes geleistet hatten, fand ich die 1. Woche ziemlich "dröge". In dieser 1. Woche hatten wir zeitlich gesehen viel zu viel Zeit – oder aufgabenbezogen gesehen, viel zu wenige.

¹⁸⁶ Der Macher.txt (20/34)

In der ersten Woche sind ja die Interviewtermine mit den ausgewählten Unternehmen gewesen, wo wir uns lt. Terminplanung auch immer noch in der Schule getroffen haben. Mehr als nur ein Treffen war es in der ersten Woche leider nicht. Ich bin halt von der Person her nicht der Typ, der die Zeit nur absitzen kann. Es liegt nicht in meinen Adern, ich muss die mir zur Verfügung stehende Zeit auch sinnvoll nutzen können. Es wäre meiner Meinung nach besser gewesen, wir hätten uns in der ersten Woche nur am Freitag in der Schule getroffen, um die bisher gemachten Erfahrungen auszutauschen. Somit wäre die Zeit nicht so sinnlos davon gestrichen. Jede Gruppe hätte die Möglichkeit gehabt die Interviews direkt und in aller Ruhe aufzuarbeiten, was am Ende der Interviewphase doch bei der einen oder anderen Gruppe etwas hektisch über die Bühne gegangen ist.

¹⁸⁷ Der Wegweiser.txt (115/117)

Nach der Aufgabenverteilung wurde das Projekt so ziemlich zum Selbstläufer.

¹⁸⁸ Der Teamplayer.txt (63/66)

Beim Zeitmanagement waren wir gut im Zeitplan. Einige zusätzliche Treffen hätten zwar vermieden werden können, aber letztendlich hat jeder zum richtigen Zeitpunkt seine Ergebnisse vorlegen können.

Die Interviewer kamen mit den Gesprächen in den Unternehmen gut zurecht. Erste unterschiedliche Erfahrungen zeigten sich in verschiedenen Einstellungen und Vorstellungen der Unternehmensvertreter zum Thema Entwicklungsmöglichkeiten des Industriegebietes. Sie nahmen wahr, dass es „die Unternehmen“ nicht gibt, sondern vor allem die Größe des Unternehmens eine andere Interessenlage bewirken kann.¹⁸⁹ Aufgrund der ersten durchgeführten Gespräche und Interviews ergaben sich rege Diskussionen. Der Realist drückte aus, was viele so empfunden haben, „die Befragungen waren allesamt spannend“.¹⁹⁰

Dem kritischen Denker und dem Besonnenen, die als Fahrgemeinschaft lange Fahrtzeiten für die Interviews und für die Termine der Arbeitsgruppen zurücklegen mussten, ging es häufig zu schleppend. Kurz umrissen, in der ersten Woche der Vorbereitung der Interviews war ihrer Ansicht nach nicht viel zu tun. Die zweite Woche galt der Durchführung und schon, je nach Arbeitsstand, der schriftlichen Fixierung der Auswertung. Die dritte Woche, die Woche unmittelbar vor den Ferien, wurde von ihnen zum Teil noch für die Niederschrift genutzt, außerdem arbeiteten sie schon in der Auswertungsgruppe mit, wo sie sich allerdings nicht besonders gut integrieren konnten.¹⁹¹ Der kritische Denker war hinreichend verärgert.¹⁹² Versucht man die Äußerungen des Machers vorsichtig auf das Stimmungstief des kritischen Denkers zu übertragen, so ist die eigene Organisation und die soziale Kompetenz, hier auf die Integration der Teamfähigkeit bezogen, sehr wichtig. Dies gilt nicht nur für die Durchführung von Interviews, sondern auch für den Projektprozess.¹⁹³

¹⁸⁹ Der Besonnene.txt (52/53)

So lernte man kleine Unternehmen kennen, die ganz andere Vorstellungen haben wie die Großbetriebe.

¹⁹⁰ Der Realist.txt (79/81)

Die Gespräche mit den Befragten waren allesamt sehr spannend, was man auch den vielen daraus resultierenden Diskussionen entnehmen kann.

¹⁹¹ Der Besonnene.txt (60/64)

Dieses war die letzte Woche vor den Ferien. Die Hauptarbeit in dieser Woche lag in der schriftlichen Niederlegung der Interviews. Dieses hat keine Probleme gemacht, die weitere Koordination der Ausarbeitung verlief jedoch ein wenig schleppend.

¹⁹² Der kritische Denker.txt (98/104)

Die Woche vor den Ferien. Wir waren mit unserer Arbeit fertig. Was machen? Die anderen hatten ja noch allerhand zu tun. Somit verlief auch diese Woche nicht so wie ich es mir vorgestellt hatte. Heiner T. und ich wurden dann Mitglieder der Gruppe Auswertung.

¹⁹³ Der Macher.txt (122/124)

Abschließend möchte ich nochmals aufgreifen, dass die eigene Organisation und die soziale Kompetenz eine sehr wichtige Rolle gespielt haben.

Die Ferienwochen wurden von den Studierenden unterschiedlich intensiv zur Projektarbeit genutzt. Einige sahen darin eine Chance, weil die Auswertungsarbeiten zeitlich im Vorhinein kaum zu planen gewesen waren. Die Ferien dienten als Zeitpuffer.¹⁹⁴ Für den Kreativen begann mit den Herbstferien eine schlechte Zeit. Die Informationen flossen nicht so, wie er sich das vorgestellt hatte, Kontakte waren unterbrochen, er fühlte sich allein gelassen. Doch, so resümiert er, wurde das Projekt trotz der Unterbrechung weitergeführt.¹⁹⁵ Dass der Kreative dies negativ empfunden hat, mag u.a. daran gelegen haben, dass er mit seiner e-mail- Kommunikation und seiner telefonischen Erreichbarkeit nicht nachkam. Es verging kein Tag, an dem nicht eine Information, Nachfrage oder auch Teilergebnisse von irgendjemanden in der Projektgruppe über den e-mail-circle verteilt wurden. Einige meldeten sich für ein paar Tage ab und meldeten sich auch anschließend zurück. Als Fachlehrer war ich während der ganzen Zeit an diesem Informationsfluss beteiligt und darüber hinaus auch telefonisch erreichbar, was von den Projektwerkern entsprechend genutzt wurde. Dadurch war es mir möglich, die Projektmitglieder auch während dieser Zeit, sofern sie es wollten, in ihrem Tun und Werken auch wahrzunehmen und weiterhin zu motivieren.¹⁹⁶ Die Studierenden befanden sich auf einem Weg, auf dem sie noch nicht absehen konnten, wohin dieser genau führen würde. Nicht alle konnten sich vorstellen,

¹⁹⁴ . Der Macher.txt (46/51)

Des weiteren haben wir die Projektphase für uns selbst sehr günstig gelegt, denn ohne die Zeit in den Ferien wären wir noch lange nicht fertig gewesen. Diese Erfahrung habe ich selbst in der Auswertungsgruppe machen können. Es war uns von vorn herein ja schon klar, dass dieser Bereich die meiste Zeit in Anspruch nehmen würde.

¹⁹⁵ Der Kreative.txt (155/170)

Es gab nur eine große Schwierigkeit die den Projektablauf erheblich störte und zwar die, der Unterbrechung durch die Herbstferien. (vom 29.11.2000 bis zum 16.11.2000) Dieses führte zu einem Abbruch der Informationsketten und -wege, da einige Projektteilnehmer durch private Angelegenheiten gebunden waren (z. B. Urlaub etc.). Dies war meines Erachtens von vornherein klar und bekräftigte mich in meinem anfänglichen Eindruck über das Projekt. Es wurde nach dem Motto: "da müsst Ihr durch - das klappt schon!" verfahren. Ziemlich kurzsichtig! Aber, na ja! Irgendwie wurde das Projekt trotz allem auch während dieser Unterbrechung weitergeführt, was eigentlich als positiv herauszustellen ist! Dieses führte aber zu einem erheblichen Zeitverlust. Man hätte viel eher zu Ergebnissen kommen und diese miteinander abstimmen können. Was die nachträgliche Arbeit, auch nach intern vergebenen Deadlines bewies. – Kritik!

¹⁹⁶ Der Wegweiser.txt (111/115)

In dieser eigentlichen Projektphase fand eine wirklich gute Zusammenarbeit im Teilklassenverband statt. Die hervorgebrachten Ergebnisse sind meiner Meinung nach auch ein Indiz dafür, welche Akzeptanz und welche Motivation durch unseren Fachlehrer für dieses Projekt geweckt wurde.

wie daraus aussagekräftige Ergebnisse zustande kommen sollten. Für einige bedeutete dies vermehrte Verunsicherung und Demotivation, für andere Aktivisten, wie für die Leitstelle, spannendes und rastloses Engagement.¹⁹⁷ Als durch die Auswertungsergebnisse „Licht am Ende des Tunnels“ zu sehen war und die Studierenden wieder mehr Boden unter den Füßen bekamen entspannte sich die Situation durch Nachlassen des Arbeitsstress, hier und da tat sich ein Motivationsloch auf.¹⁹⁸ Der Kreative kam nach den Ferien aus seinem, durch die „unterbrochene Informationskette“ bedingtem Frustrationsloch heraus, er konnte sich wieder mit mehr Motivation aktivieren.¹⁹⁹ Nach der Aufarbeitung der noch anstehenden Auswertungen konnten die nächsten Meilensteine, die Dokumentation und die Präsentation mit Nachdruck angegangen werden.²⁰⁰

Dokumentation

Die Leitstelle nahm hier das „Heft in die Hand“, als es galt Pläne und Entscheidungen zur Gestaltung und Formatierung der Dokumentation umzusetzen. Er stimmte weitgehend alle Arbeitsschritte mit der Projektgruppe ab.²⁰¹ Anfänglich waren die Arbeiten zur Zusammenführung der Inhalte zur

¹⁹⁷ Die Leitstelle.txt (174/183)

Wie den meisten Mitschülern ging es mir nicht anders, dass ich nach dem Abschluss der Exekutivphase und dem Beginn der Analysephase und Planung der Visualisierung der zu erwartenden Ergebnisse mir NICHT konkret vorstellen konnte, wie die Ergebnisse aussehen würden und ob wir damit wirklich eine Dienstleistung für unseren Auftraggeber erbracht hätten. Als dann allerdings die detailbearbeiteten Ergebnisse, Zusammenfassungen, Analysen und Interpretationen nach und nach als Gesamtbild vorlagen - begann unser gesamtes Projekt eine wirklich runde Sache zu werden,

¹⁹⁸ Der Wegweiser.txt (120/124)

Nach Beendigung der Masse der Arbeit konnte man dann jedoch ein kleines Loch bemerken – vermutlich auch dadurch begründet, dass viele im Projektverlauf an ihre Leistungsgrenze gegangen waren bzw. so viel Nebensächliches haben liegen lassen was nun wieder aufgeholt werden musste.

¹⁹⁹ Der Kreative.txt (146/148)

Während des Projektes stieg das Stimmungsbarometer stetig an, hatte einen leichten Abfall in den Herbstferien und stieg im Anschluss daran stark an.

²⁰⁰ Der Realist.txt (102/107)

Nun galt es, sämtliche Ergebnisse miteinander zu verknüpfen und anschließend eine komplette Version der Projektarbeit vorzulegen um sie einer Rechtschreibprüfung zu unterziehen und den endgültigen Druck vorzubereiten. Als wir auch diese Aufgabe bewältigt hatten gehörte unsere komplette Konzentration der Präsentation.

²⁰¹ Der Kreative.txt (182/184)

Dokumentation auf mehreren Schultern verteilt. Zu diesem Team fanden sich die Leitstelle, der Realist und der Wegweiser zusammen. Da die Leitstelle mit ungeheuerlichem Elan daran arbeitete, entstand der „Hase- und Igeleffekt“, als er insbesondere den Realisten und den Wegweiser mit schon bearbeiteten Teilabschnitten der Dokumentation, über die laufende Information der Projektgruppe hinaus, bombardierte. Diese von der Leitstelle schon gut gestalteten Ergebnisse waren durch die Veranschaulichung ihrer eigenen Beiträge von hoher Bedeutung für die Einstellung der Projektgruppenmitglieder zum Projekt.²⁰² Der Realist und der Wegweiser nahmen angesichts dieser Leitstellenpower Beratungs- und Entscheidungsfunktionen in dieser Sache vermehrt wahr. Bei der Leitstelle lief alles zusammen und wurde auch unter Einschaltung weiterer Projektgruppenmitglieder, vor allem wenn es um Beiträge einzelner Projektgruppenmitglieder oder Teams ging, verarbeitet. Sie kamen mit ihren gefundenen Rollen gut zurecht. Der Wegweiser und der Realist brachten sich an anderen Stellen dadurch vermehrt ein.²⁰³

Die vorgesehene Zeit für das Projekt ging dem Ende zu. Jetzt ging es darum noch Formatierungsarbeiten und Textüberarbeitungen zur Dokumentation vorzunehmen. Die Projektgruppe arbeitete sehr selbstständig. War es in der aktiven Projektphase, den Wochen vor den Ferien und der Woche danach so, dass ich laufend informiert und zuweilen um Rat und Tat gefragt wurde, hatte ich nun manchmal Mühe auf dem Laufenden zu sein, das heißt, ich musste mich vermehrt um Kommunikation in der Sache bemühen. Mein nach wie vor aktives Interesse wurde positiv aufgenommen. Das Ende des Projektes war ein Selbstläufer. Dies zeugt von der zunehmenden Selbstsicherheit und Selbsttätigkeit einzelner Projektgruppenmitglieder und auch der gesamten Gruppe, wenn auch nicht alle dies im gleichen Maße verwirklichen konnten.

Kurz vor der Erteilung des Druckauftrages gab es dennoch einen „Donnerschlag“, der von außen ausgelöst wurde:

Die Druckvorlage war komplett, der Druckauftrag sollte von der Gemeinde Wettringen erteilt werden. Der erste Beigeordnete, der zunächst mit der Leitstelle telefonierte, rief mich an. Der Druckauftrag könnte nicht wie von der Projektgruppe vorgesehen, so von der Gemeinde erteilt werden. Die

Keiner wollte seinen Beitrag unterbewertet sehen. Aber dieses wurde im gegenseitigen Einvernehmen zur vollsten Zufriedenheit gelöst.

²⁰² Der Kreative.txt (151/153)

Eine Veranschaulichung über das bisher Geleistete ist unabdingbar, da dieses einem immer wieder das Ziel vor Augen führt. Ansporn

²⁰³ Der Realist.txt (98/99)

parallel dazu am Layout gefeilt und fieberhaft an der Einleitung und der Dokumentation gearbeitet

Druckerei hätte ihnen mitgeteilt, dass Kosten von 7500 DM anstehen würden. Diese Summe läge um 2500 DM über den mit uns vereinbarten Kosten. Deshalb wollte er mit uns überlegen, die Broschüre in schwarz-weiß drucken zu lassen. Die Studiengruppe hatte sich im Einvernehmen mit der Gemeinde um Werbeanzeigen der Volksbank und der Sparkasse bemüht. Hier lagen Einnahmen von 1000 DM vor. Also belief sich die Differenz nur noch auf 1500 DM.

Aber zunächst noch zur Vorgeschichte. Die Studierenden wollten eine hochwertige repräsentative Broschüre über ihre Projektarbeit, um sie zum Beispiel für Bewerbungen nutzen zu können. Sie hatten sich weit im Vorfeld über den Preis eines solchen Druckes erkundigt. In der Tat hatte die Arbeitsgruppe in Kontaktgesprächen mit der Gemeinde Druckkosten in einer Höhe bis zu 5000 DM vereinbart. Die Gemeinde Wettringen wollte, in der Hoffnung einer noch günstigeren Finanzierung, die Organisation selber in die Hand nehmen. Der Druckauftrag sollte in der Gemeinde bleiben und die Broschüre von einem Drucker, mit dem sie häufig zusammenarbeiten, gedruckt werden. Die Arbeitsgruppe könne mit der Druckerei alles weitere absprechen, die Kosten würde die Gemeinde direkt übernehmen.

Ein wildes Telefonieren begann zwischen Druckerei, Leitstelle, Gemeindeverwaltung, hin und her und kreuz und quer. Durch den Teamplayer holten sie einen Kostenvoranschlag für den Druck, so wie sie ihn sich vorgestellt hatten, von einer Druckerei aus Arnsberg ein. Das Ganze spielte sich innerhalb von zwei Stunden ab. Die Gemeinde wurde nun gebeten, der Projektgruppe den Druckauftrag zu übertragen, sie könnten die Dokumentation für 4800 DM drucken lassen. Die Einnahmen aus der Werbung waren dabei noch gar nicht berücksichtigt. Die Gemeinde wurde mit diesem Vorschlag konfrontiert, wollte aber nicht. Zwischenzeitlich hatten sie ihre Druckerei in Wettringen dazu bewegt, selber eine Werbeanzeige für 500 DM in der Dokumentation zu platzieren. Darüber hinaus zapften sie die Wirtschaftsförderung um einen Druckkostenzuschuss von über 1000 DM an und ließen sie in dem Glauben, den Studierenden des Berufskollegs aus der Klemme zu helfen. Die Ablehnung des Bürgermeisters, den neueingeholten Kostenvorschlag anzunehmen, wurde der Projektgruppe gegenüber so begründet: „mit den zusätzlichen 500 DM der Druckerei für die Werbeanzeige und dem Druckkostenzuschuss von der Wirtschaftsförderung liegen wir unter dem von der Projektgruppe eingeholten Kostenvoranschlag“.²⁰⁴ Dieses Szenario ging über den Teamplayer noch am gleichen Abend als Information über den e-mail-circle. In der Arbeitssitzung am

²⁰⁴ Der Teamplayer.txt (97/102)

Der Kostenaufwand hätte stark reduziert werden können. Nicht nur die Druckkosten haben das Projekt zu einem großen Kostenfaktor werden lassen. Allerdings lag das zum großen Teil nicht in unserem Entscheidungsbereich und verglichen mit anderen Projekten liegen wir wohl im unteren Bereich der Kosten.

nächsten Tag wurde lebhaft diskutiert. Die Studierenden fühlten sich über den Tisch gezogen. Was sie am ärgsten aufbrachte war, dass sie gegenüber der Wirtschaftsförderung, einige waren mit dem Leiter mittlerweile bekannt, nun so dastanden, dass sie als angehende Staatlich geprüfte Betriebswirte eine miserable Projektfinanzierung gehabt hätten. Zunächst sollte ein Brief an den Leiter der Wirtschaftsförderung geschrieben werden, um den Sachverhalt mit dem Druckkostenzuschuss zu klären. Schließlich einigten sie sich aber darauf, dass eine Abordnung ein Gespräch mit der Wirtschaftsförderung in dieser Sache führen sollte. Die Leitstelle als Kontaktperson zur Bürgermeisterdruckerei, der Teamplayer, der das neue günstigere Angebot kurzfristig besorgt hatte und der Verknüpfer als Insider, weil er „im Schatten des Rathauses“ in Wetringen wohnte, sollten dieses Gespräch führen. Das Gespräch lief zufrieden stellend: man war sich mit dem Leiter der Wirtschaftsförderung darüber einig, dass man auch aufgrund der fortgeschrittenen Zeit bis zur Präsentation mit dem Bürgermeister keine neue Rangelerei heraufbeschwören wollte. Nun fühlte sich der Leiter der Wirtschaftsförderung über den Tisch gezogen. Er war nicht besonders darüber aufgeregt, er schien von Politikern einiges gewohnt zu sein, ein Ausgleich würde sich finden lassen. Deshalb war er über diese Erkenntnis dankbar. Er versprach bis auf weiteres „gute Mine zum bösen Spiel“ zu machen. Die Dokumentation wurde in der von den Studierenden gewünschten Form gedruckt, obwohl der Drucker versuchte hier und da zu sparen, um seinen durch die Werbeeinnahmen geminderten Deckungsbeitrag aufzufrischen. Die Studierenden waren, als sie die ersten Exemplare in den Händen hielten mehr als glücklich,²⁰⁵ sie schauten mit einem gewissen Stolz, den sie nicht verhehlen konnten, auf ihre Arbeit.²⁰⁶

Präsentation

Die Präsentation,²⁰⁷ zu der der Bürgermeister alle Unternehmensvertreter der Gewerbetreibenden aus der Gemeinde, Politiker aller Fraktionen, die

²⁰⁵ Der Verknüpfer.txt (138/143)

Als sehr gut gelungen möchte ich auch unsere Projektdokumentation bezeichnen. Hier wird übersichtlich der Projektlauf und unser Ergebnis dokumentiert. Jeder Leser wird sofort auf die Sachen aufmerksam, die ihn interessieren. Zumal die Gestaltung ausschließlich in den Händen der Projektgruppe lag.

²⁰⁶ Der kritische Denker.txt (143/145)

Wenn ich mir die Projektmappe und die damit verbundene Arbeit noch einmal anschauen und mir durch den Kopf gehen lassen, muss ich sagen : Respekt FS1W9

²⁰⁷ Der Verknüpfer.txt (145/151)

Als Höhepunkt des Projekts sehe ich die Projektpräsentation im Wetringer Rathaus. Hier haben wir als Projektgruppe gekonnt unser Ergebnis vorgetragen und sicherlich nachhaltig einen guten Eindruck hinterlassen. Was sicherlich sehr wichtig ist, dass ein Projekt noch so

Wirtschaftsförderung als „heimlichen Hauptsponsor“ und die Presse eingeladen hatte, fand im Rathaus statt.²⁰⁸ Die Studierenden und vor allem der Verknüpfer, der aus der Gemeinde stammt, hatten gehofft, dass die Präsentation im großen Rahmen in der Bürgerhalle stattfinden würde. Dies hätten sie sich aufgrund des guten Projektverlaufs und der Dokumentation zugetraut. Der Verknüpfer und so ging es vielen anderen Studierenden auch, hätten zu ihrem Event gerne Bekannte und vielleicht auch Freunde und Lebenspartner eingeladen. Doch leider gab es eine vom Bürgermeister eingeschränkte Gästeliste. Sie mussten einsehen, dass es nicht ausschließlich ihre Veranstaltung war, sondern in erster Linie die Veranstaltung der Gemeinde.²⁰⁹ Nach den Höhen und Tiefen wurden nun noch mal alle Kräfte mobilisiert, um die Ergebnisse zu präsentieren. Die Studierenden waren gespannt darauf, wie die Ergebnisse ankommen würden.²¹⁰ Ein „Drehbuch“ wurde geschrieben. Rollen und Aufgaben verteilt und zeitliche Abfolgen mit der Informatikgruppe, die ihre CD vorstellen wollten, abgestimmt. Nicht jeder war gewillt, und auch wohl in den Augen der Arbeitsgruppe nicht besonders gut geeignet, hier eine verantwortliche, repräsentative Rolle zu übernehmen. Die Arbeitsgruppe wurde in der Vorbereitung, zusätzlich auch von weiteren Kollegen, aber insbesondere von der Kommunikationslehrerin bei den Proben unterstützt. Schwierigkeiten und Stolpersteine wurden ausgewetzt. Dass die gründliche Vorbereitung eine wichtige Funktion für eine gelungene Präsentation hatte, wurde auch im Nachhinein vom Realisten angemerkt.²¹¹

gut durchgeführt werden kann, wenn es anschließend nicht entsprechend präsentiert wird, ist es nur noch halb so viel wert. (Meine persönliche Meinung)

²⁰⁸ Der Realist.txt (13/16)

Das Ergebnis des Projekts wurde am 16.11.2000 durch uns im Rathaus der Gemeinde Wettringen präsentiert, zu dem Vertreter der Gemeinde, der Unternehmen und der Schule, sowie der Wirtschaftsförderung eingeladen waren

²⁰⁹ Der Verknüpfer.txt (151/157)

Schade daran war nur, dass zu diesem Event leider nur eingeladene Gäste zugelassen waren. Ich bin mir sicher, dass erheblich mehr Leute gekommen wären, bei Zugang für jedermann mit dem Veranstaltungsort Wettringer Bürgerhalle. Zumal ich davon ausgegangen war, dass dieses in einem größeren Rahmen (Bürgerhalle, usw.) stattfinden sollte.

²¹⁰ Der Kreative.txt (168/171)

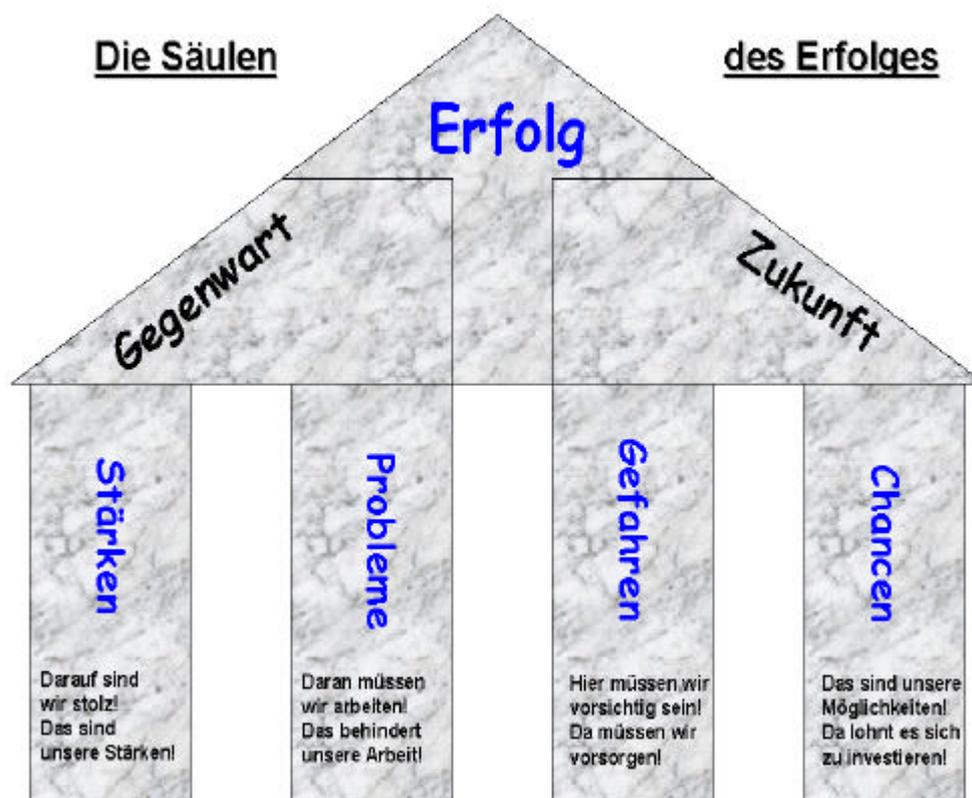
Das Ende war abzusehen. Dieses beflügelte und wir machten uns voller Elan daran das Projekt zu Ende zu bringen. Jeder war jetzt gespannt wie das Ergebnis ankommen würde. So wurde der Schwerpunkt zuletzt im Punkt Präsentation gesetzt.

²¹¹ Der Realist.txt (108/110)

Nach anfänglichen Schwierigkeiten bei den Proben bin ich der Meinung, dass wir eine sehr gelungene Präsentation hinter uns haben.

Schon am Nachmittag waren alle Studierenden ins Rathaus gekommen, sie hatten sich repräsentativ gut gekleidet, so kannten sie sich gegenseitig noch gar nicht. Die Anspannung war zu spüren, sie sprachen sich gegenseitig Mut zu.

Der Wegweiser führte durch das Gesamtprogramm, die Leitstelle übernahm die Darstellung des Projektansatzes und des Projektverlaufs. Bis auf Wenige wurden alle an der Präsentation beteiligt, nur der Verknüpfer, der Kreative und der kritische Denker nahmen daran nicht teil, sie waren als Team für die technische Visualisierung zuständig.²¹² Von der Informatikgruppe wagte sich nur der Vermittler heraus, um während eines Präsentationsabschnittes die Multimedia CD vorzustellen. Das Gerüst der Ergebnispräsentation stellten „Die Säulen des Erfolges“ dar, so wie sie es auch in ihrer Broschüre dokumentiert hatten.



²¹² Der Wegweiser.txt (125/127)

Ein letztes "Kräfteaufbäumen" war dann für die Präsentation notwendig. Auch dieser kleinere Kraftakt gelang durch gute Zusammenarbeit.

Die Projektgruppe wurde von allen Seiten für ihre Arbeit gelobt, alle Befürchtungen und die Anspannung waren verflogen.²¹³

Der Bürgermeister war von der Resonanz der eingeladenen Gäste begeistert, obwohl auch kritische Stimmen und konstruktive Kritik zu hören war, die sich aber ausschließlich an die Gemeindepolitik richtete. Der Schulleiter und der Abteilungsleiter der Fachschule waren angesichts der Präsentation und Dokumentation überaus zufrieden, sie zollten der Projektgruppe volle Anerkennung. Der Vertreter der Wirtschaftsförderung bekundete auch insbesondere dem Bürgermeister und dem Schulleiter gegenüber, dass aufgrund der guten Projektarbeit die aufgewandten finanziellen Mittel eine gute Investition gewesen seien. Auch die Presse kam zu ihrem Recht, sie nahmen die von den Studierenden vorbereitete Pressemitteilung gerne entgegen.

Pressemitteilung

Im Rahmen der Ausbildung zum Staatlich geprüften Betriebswirt, haben 19 Schülerinnen und Schüler der Fachschule für Wirtschaft in Steinfurt, mit den Schwerpunktausbildungen Marketing und Wirtschaftsinformatik, in Zusammenarbeit mit der Gemeinde Wettringen ein Projekt zum Thema „Gemeindemarketing“ durchgeführt. Die Projektleitung, gestellt von den Studierenden der Wirtschaftsschule, machte spezifiziert zum Projektziel „Stärken- Schwächenanalyse des Gewerbegebietes Wettringen“ Vorschläge zur qualifizierten Marktforschung in Form einer Zukunfts- Qualitätswerkstatt, wie sie bereits bei Bertelsmann sowie in der Stadt Rheine angedacht bzw. durchgeführt wurden. Alternativ dazu, als Mittel der qualifizierten Marktforschung, führten sie eine Erhebung in Form von Interviews mit den Gewerbetreibenden durch. Die von der Gemeinde Wettringen bevorzugte zweite Variante der Marktforschung wurde in einem Zeitraum von ca. 2 Monaten von den Schülerinnen und Schülern durchgeführt und die Erkenntnisse aus den Interviews analysiert und interpretiert. Die daraus resultierenden Ergebnisse wurden am 16. November 2000 im voll besetzten Ratssaal von der Projektgruppe vorgestellt. Die Projektarbeit wurde zusätzlich visualisiert und dokumentiert und der Gemeinde als Ergebnis in Form einer 60 Seiten umfassenden Broschüre übergeben, welche über das Bürgermeisteramt zu erhalten ist. In dieser Broschüre wird neben den Stärken und Schwächen des Gewerbegebietes auch auf die Gefahren hingewiesen, die latent vorhanden sind. Hierbei geht es ebenso um Globalisierung wie um Internetpräsenz und anderes mehr. Des weiteren wurden auch Chancen aufgezeigt, die das Gewerbegebiet mit sich bringt und die es gilt, z.B. durch den Einsatz einer „Task Force“ verstärkt zu forcieren. Auch

²¹³ Der Besonnene.txt (85/88)

Die Präsentation war in meinen Augen eine gelungene Sache. Die Ausarbeitung hat Spaß gemacht, eigene Ideen wurden verwirklicht, und das Ergebnis kam, denke ich, bei allen Beteiligten gut an.

wurde auf Instrumente zur Wettbewerbssteigerung wie z.B. Benchmarking eingegangen. Ebenfalls wurde eine CD-ROM erstellt, die zur Außendarstellung der Gemeinde sowie zur Stärkung des Corporate Identity gedacht ist.

Nach der Präsentation und Diskussion der Ergebnisse wurden die Gäste und die Studierenden zu einem weiteren Meinungsaustausch vom Bürgermeister zu einem Umtrunk und Büfett geladen.

An diesem Abend sah ich insbesondere von den am Projektbeteiligten nur noch strahlende Gesichter.²¹⁴ Nicht zuletzt auch dadurch, dass der Schulleiter die geleistete Mehrarbeit in diesem Projekt anerkannte und die Studierenden ins verlängerte Wochenende schickte. Nur der Verknüpfer war im Nachhinein, besonders aufgrund des Erfolges, nicht so zufrieden. Er hätte sich nach wie vor gewünscht, dass die Präsentation für alle Gemeindemitglieder offen gewesen wäre, für ihn war es ja ein Heimspiel, das er gerne vor größerer Kulisse ausgetragen hätte.²¹⁵ Dies wurde auch an diesem Abend noch diskutiert. Ein Grund diesen überschaubaren Rahmen so zu wählen mag im Sicherheitsbedürfnis der Projektauftraggeber liegen. Ein Indiz dafür war, dass der Bürgermeister, obwohl die Dokumentation erst an diesem Tag herausgegeben werden sollte, dringend darum bat, ja darauf bestand, die Ergebnisse der Untersuchung vorher zu bekommen. Im Nachhinein scheint dies verständlich. Das hatten die Studierenden zusätzlich gelernt, dass man mit dem Sicherheitsbedürfnis von Repräsentanten der Politik und der Unternehmen als Projektpartner rechnen und auch umgehen muss.

Die Presse berichtete am folgenden Tag ausführlich über das durchgeführte Projekt. Der letzte Satz stammte vom Wegweiser, den man als Moderator der Präsentation interviewt hatte.

„In puncto Projektmanagement, Teamarbeit und Hintergrundwissen haben wir eine Menge dazu gelernt.“

²¹⁴ Der kritische Denker.txt (133/139)

Zur Präsentation möchte ich an dieser Stelle nicht viel sagen. Ich glaube der Verlauf des Abends und das, was die Vortragenden an diesem Abend geleistet haben, für sich selbst spricht. Nicht ganz so kurz: Super gut! Runde saubere Sache! Ich war begeistert! Und ich bin mir sicher, dass das Publikum dies ähnlich gesehen und empfunden hat.

²¹⁵ Der Verknüpfer.txt (129/136)

Nachdem sich das Projekt in meinem Bekanntenkreis herumgesprochen hatte, haben mich sehr viele Leute darauf angesprochen und nach Hintergründen gefragt. Nach Erklärung der Lage und unseres Auftrages waren alle immer begeistert. "Find ich echt gut was ihr da macht" oder "kann man auch zu der Präsentation der Ergebnisse kommen" "Ich hätte gerne auch mal einen Blick in die Broschüre geworfen".

6.2.2 Bildungsgangrelevante Interpretation

Im Projektzyklus ist der Projektauftrag Ausgangspunkt und Grundlage zugleich. In ihm spiegelt sich unter bildungsgangdidaktischen Gesichtspunkten das wider, was die Studierenden im Kontext der Fachschiulenausbildung ihrer offensichtlichen oder latenten Entwicklungsaufgabe als herausfordernde, perspektivisch aussichtsreiche Arbeit beruflich weiterbringen könnte. Zwei Aspekte werden damit berührt:

Erstens: was trauen sich die Studierenden aufgrund ihrer Vorerfahrungen und ihres selbsteinschätzenden Könnens zu? (Bewährung); und

Zweitens: auf welches potenzielle (Rest-) Risiko lassen sie sich darüber hinaus vorausschauend oder draufgängerisch ein? (Bewältigung);

also auf das, was die Studierenden in gewisser Weise als spannend und (wie schon aufgezeigt) als motivierend erleben.

Erstellung einer „Stärken-Schwächen-Analyse“ des Gewerbegebietes Wettringen durch den methodischen Ansatz der Qualitativen Marktforschung in Form von narrativen Interviews mit den vom Auftraggeber ausgewählten Repräsentanten der vordefinierten Zielgruppe (Gewerbetreibende: geplante Anzahl 20 - 25).

Zur genauen Ermittlung der vorhandenen Entwicklungsprozesse und möglicher Entwicklungspotentiale sind folgende Teilziele zu erreichen:

Erhebung eines Ist-Zustandes aller Gewerbetreibenden im Gewerbegebiet im Sinne statistischer Daten, die mittels eines in Absprache mit der Gemeindeverwaltung zu entwickelnden Fragebogens erhoben werden.

Durchführung von qualitativen Interviews mit der Zielsetzung, vorhandene Entwicklungsprozesse und Entwicklungspotentiale aufzuzeigen, um im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses der Standortbedingungen neue Gewerbebetriebe anzusiedeln sowie vorhandene Unternehmungen zu sichern.²¹⁶

Das erste Teilziel wurde, mit solidarischer Unterstützung durch die Marketinggruppe von den Informatikern bearbeitet. Wie in der Rekonstruktion der Projektarbeit aufgezeigt, wird dieser Strang hier nicht weiter verfolgt.

Die Projektdefinition aus dem Exposé weist die unverzichtbaren Projektelemente Ziel, Methode und Zweck auf, die es unter zeitlicher

²¹⁶ Balster, Willehad, Fallstudien und Lernprojekte zum Marketing, Ergebnisse bildungsgangdidaktischer Arbeit in Projekten, Münster 2002, S.147

Begrenzung fachlich, methodisch und in kommunikativer Abstimmung strategisch zu bearbeiten galt.

Die aktualisierten Vorerfahrungen aus denen die Studierenden ihre „Gewissheit“ zur Bewältigung der Projektaufgabe gründeten, gehen konzeptionell auf das Marktforschungsprojekt zurück.

Der Projektzyklus: Bestandsaufnahme, Analyse, Auswertung, Dokumentation, Präsentation und die Veröffentlichung der Ergebnisse wurden in dieser Arbeit dargestellt. Diese erfahrungsbasierte Konzeption musste sich in dem jetzt neu anzugehenden Projekt bewähren, andererseits kamen neue, verschärfende, risikoreiche, methodische Aufgaben auf die Studierenden zu, die sie bewältigen wollten.

Der Gang durch den Projektzyklus stellt bis auf die zu erwartenden Ecken und Kanten in der Gesamtbetrachtung keine eklatanten Hindernisse dar. Das Neue, Unverhoffte zeigte sich im Vorfeld an der Sperrigkeit des Projektauftrags, das bewältigt werden musste. Hinter dem drängendsten Problem, dem Zeitmanagement, das von den Studierenden als risikoreiche aufdrängende Arbeit tatkräftig angegangen wurde,

(Beim Zeitmanagement waren wir gut im Zeitplan. Einige zusätzliche Treffen hätten zwar vermieden werden können, aber letztendlich hat jeder zum richtigen Zeitpunkt seine Ergebnisse vorlegen können.)

Der Teamplayer.txt (63/66)

konnte der Qualitätsaspekt, der hier im Gegensatz zur betrieblichen Praxis kaum oder gar nicht thematisiert wurde, ein mehr oder weniger unbekümmertes Dasein führen. Damit ist in der Bearbeitung nicht der methodische Ansatz als solcher, sondern die handwerkliche und kognitive Bewältigung und Umsetzung des qualitativen Untersuchungsansatzes gemeint.

Zur Bewährungsseite hin lassen sich, ohne alle phasengerichteten, neuen und erweiterten Erfahrungen der Studierenden zu wiederholen, exemplarisch (vielleicht auch glättend), folgende Äußerungen aufführen:

Akzeptanz und Motivation

In dieser eigentlichen Projektphase fand eine wirklich gute Zusammenarbeit im Teilklassenverband statt. Die hervorgebrachten Ergebnisse sind meiner Meinung nach auch ein Indiz dafür, welche Akzeptanz und welche Motivation durch unseren Fachlehrer für dieses Projekt geweckt wurde.

Der Wegweiser.txt (111/115)

Eigendynamik

Wir haben somit eine Eigendynamik erreicht, in der wir uns selbst in mögliche Interviewformen eingearbeitet haben. Somit konnten wir die Gesprächstermine mit dem möglichen und letztendlich definitivem Projektpartner, "Gemeinde Wettringen", sehr gut gestalten bzw. lenken. Es wurde halt von unserer Seite her optimal auf den Beginn der Projektphase hingearbeitet. Der Macher.txt (8/14)

Selbstläufer

Nach der Aufgabenverteilung wurde das Projekt so ziemlich zum Selbstläufer. Der Wegweiser.txt (115/117)

Organisation und soziale Kompetenz

Abschließend möchte ich nochmals aufgreifen, dass die eigene Organisation und die soziale Kompetenz eine sehr wichtige Rolle gespielt haben. Der Macher.txt (122/124)

Dokumentation:

Als sehr gut gelungen möchte ich auch unsere Projektdokumentation bezeichnen. Hier wird übersichtlich der Projektablauf und unser Ergebnis dokumentiert. Jeder Leser wird sofort auf die Sachen aufmerksam, die ihn interessieren; zumal die Gestaltung ausschließlich in den Händen der Projektgruppe lag. Der Verknüpfer.txt (138/143)

Präsentation:

Die Präsentation war in meinen Augen eine gelungene Sache. Die Ausarbeitung hat Spaß gemacht, eigene Ideen wurden verwirklicht, und das Ergebnis kam, denke ich, bei allen Beteiligten gut an. Der Besonnene.txt (85/88)

Diese ist nicht einfach so gelaufen als wäre es den Studierenden ohne Anstrengung gleichsam zugeflogen, sondern ist zu allererst auf ihre Bildungsgangarbeit zurückzuführen und ein Ergebnis ihres angestrebtem Kompetenzzuwachses in der Projektarbeit. Daher gibt es keinen ausreichenden Grund diese Leistungen zu schmälern. Doch der qualitative methodische Aspekt, im doppeltem Sinne, soll weiter verfolgt werden.

Das Schwerste für uns in der Auswertungsgruppe war, dass wir am Anfang nicht wussten, wie und was wir aus den Interviews herausziehen konnten und auch wollten. Aber wie sagt man so schön "aller Anfang ist schwer".

Der Macher.txt (60/63)

In der Konzeptionsphase, auf der Suche nach kreativen Ansätzen, waren die Studierenden von dem über den quantitativen Ansatz hinausragenden Anforderungen des qualitativen Erhebungs- und Auswertungsansatzes schnell begeistert. Die Struktur und das Vorgehen der Zukunftswerkstatt lieferte für die Bestandsaufnahme und Strukturierung eine zusätzliche Orientierung und Rahmung. Nach der Durchführung und des Vertexten der Interviews stellte die Auswertung ein großes Problem dar. Die Ergebnisse der selbstständigen Auswertung zeigte, dass die Studierenden diese Aufgabenstellung sehr pragmatisch angingen und handwerklich den Ergebnissen ihre eher quantitative Struktur verliehen. Mit dem zirkulären Interpretationsprozess hatten sie sich sowohl theoretisch und somit auch praktisch zu wenig auseinander gesetzt oder aus Zeitgründen verdrängt, obwohl die Materialien, die sie sich selbstständig besorgt hatten, eine erkenntnisreiche Auseinandersetzung zugelassen hätten. Zudem liegt diese Arbeits- und Denkweise nicht in ihrem Erfahrungsbereich, an dem sie sich, wie in anderen Situationen strategisch lieber vorbeimogeln und verständlicherweise gleichsam lieber das Tal durchschreiten, als den Berganstieg zu bewältigen²¹⁷. Daher blieben die Studierenden hinter ihren Lernmöglichkeiten zurück, deren Kompetenzerwerb sich im Praxisbereich der Wirtschaft, über die von ihnen bewerkstelligte Strukturfähigkeit hinaus, als gute Analyse- und Problemlösungskennnisse hätten erweitern lassen. Das heißt, in diesem Fokus, und dieser ließe sich erweitern, dass eine spiralförmige Lernbewegung, bezogen auf die Kompetenzerweiterung, (hier insb. Methodenkompetenz und Fachkompetenz) nicht stattgefunden hat. Diese zirkelförmige Lernbewegungen stellen sich immer dann ein, wenn bei herausfordernden Problemstellungen vorschnell auf bewährte Lösungsstrategien und Verhaltensweisen zurückgegriffen wird, ohne die Aufgabe wirklich durchzuarbeiten und zu bewältigen. Damit wird die Chance einer spiralförmigen Lernschleife zur vertikalen Kompetenzerweiterung vertan. Deshalb wird man bildungsgangdidaktisch darauf achten müssen, mitzuhelfen zwischen Bewährung und Bewältigung oszillierend Lösungswege zu finden, die aus der zirkulären Bewegung heraus eine spiralförmige Drift ermöglichen.

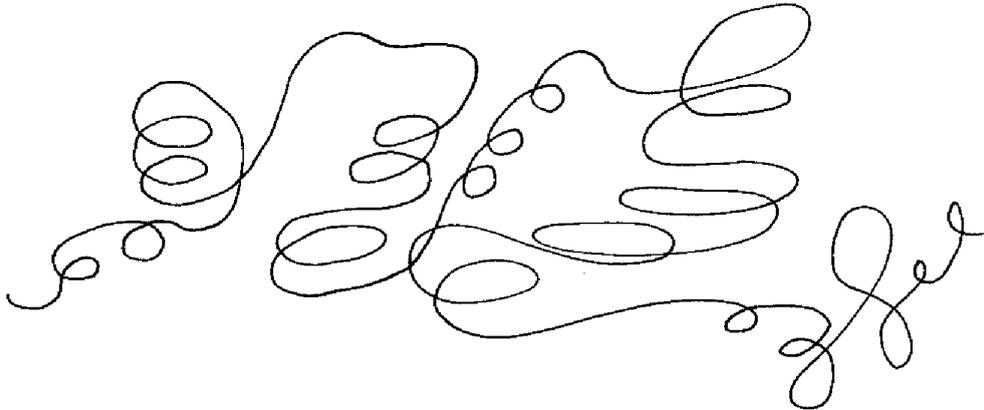
²¹⁷ Diese Tendenz ist nicht situationsspezifisch oder nur dieser Lerngruppe zu eigen, sondern Ausdruck dafür, dass dieser Aspekt als notwendiger Teil einer Entwicklungsaufgabe entweder anders interpretiert oder wahrgenommen wird. Immer dann sind ähnliche Vermeidungstendenzen zu beobachten. Übernommene Entwicklungsaufgaben stoßen, wenn auch auf Umwegen, in die entgegengesetzte Richtung.

6.2.3 Bildungsgangrelevante pädagogisch paradoxe Evaluation

Das evaluatorische Ansinnen geht hier weiterführend der Frage nach, wie es dazu kommen konnte und aus welchem Zusammenhang dies zu betrachten ist. Der aufgegriffene Faden soll hier weiterverfolgt und exemplarisch entlang einiger zu vervollständigenden Kompetenzen „entwickelt“ werden. Welche Kompetenzen im Einzelnen durch die Projektpädagogik und insbesondere durch diese Projektkonstellation gefördert wurden, will ich hier nicht bis ins Detail und in epischer Breite entfalten. Ich möchte mich auf wenige, kritisch exemplarische Zusammenhänge beschränken, die mein Anliegen verdeutlichen können.

Die nachstehende Karikatur zeigt symbolträchtig die problemhaltige herausfordernde Situation und die kollektiven Anforderungen, die es für eine „Entwicklung“ und deren Lösungsstrategie aus Bewährung vorhandener Handlungsentwürfe und der Bewältigung neuer komplexer Anforderungen in kommunikativer Abstimmung anzugehen gilt.

Entwicklung²¹⁸



Ob zirkuläre horizontalerweiternde oder spiralförmige vertikal erweiternde Lernprozesse gelingen hängt u.a. vom Zusammenwirken (oder auch kollidierenden) aktualisierter Vorerfahrungen, der Interaktion, Interpretation und

²¹⁸ Vgl.:Kälin, Karl, Müri, Peter, Sich und andere führen, 9. Aufl., Thun 1996, S.136, hier findet sich eine plastische Karikatur zur „gruppensdynamischen“ Entwicklung

Intervention ab. Der hier aufgezeigten Situation entsprechend seien folgende Kompetenzen fokussiert, anhand derer der Zusammenhang diskutiert werden soll:

Selbstständigkeit, Selbstständiges Lernen, Stressbearbeitung und Belastbarkeit, Kritikfähigkeit und zusätzlich der Umgang mit der Zeit.²¹⁹

Selbstständigkeit und selbstständiges Lernen sind nicht ganz so neue (aber im Schulentwicklungsprozessen allgemein und in der Fachschule insbesondere) geltende Attribute, an denen das pädagogische Handeln ausgerichtet werden soll. Zudem spielt der „ökonomische“ Umgang mit der Zeit (Lehr- Lernzeit) eine besondere Rolle, die entweder belastend oder entlastend wirken kann. Stress und Belastbarkeit sind Eigenschaften bzw. Fähigkeiten damit umzugehen, die für den beruflichen Erfolg (und auch in der Schule) nicht unerheblich sind.

Die Studierenden entwickeln in der zeitlich begrenzten Projektphase, in der sie besonders gefordert sind, aufgrund ihrer Projekterfahrungen und ihrer methodischen Kenntnisse aus den quantitativen Erhebungen, eine Strategie, die ihrer Entwicklungsaufgabe entspricht.

Im Kontext zugesicherter Arbeitsmöglichkeiten ein prestigeträchtiges Projekt planen, das Anerkennung und Kompetenzerwerb als Problemlöser herausfordert. Das Projekt soll sich dabei methodisch und inhaltlich von bisherigen Projekten abheben und als vorzeigbares Ergebnis die Wettbewerbsfähigkeit um einen guten Job verstärken.

Die mögliche Tiefe der Durcharbeitung des Erhebungsmaterials tritt zugunsten der begrenzten Zeit in den Hintergrund. Anders als bei technischen produktorientierten Projekten der Fachschule für Technik, in denen die funktionale Praktikabilität augenscheinlich überprüft werden kann, treten Wert und Nutzen nicht so schnell zutage. Der „vordergründige Nutzen“ des Projektergebnisses bzw. des Projektprozesses wird von allen Beteiligten, ohne den Wert zu hinterfragen, als hoch eingestuft. Danach richten die Studierenden die Selbsteinschätzung ihrer Arbeit berechtigterweise aus. Der pragmatische Nutzen für den Auftraggeber, wie auch immer begrenzt durch die nicht tiefgeschichtige Fachlichkeit der Ergebnisse, kann hier über die Anregung zur politischen Diskussion in der Gemeinde und streckenweise über die Selbstbestätigung der politischen und verwaltenden Arbeit hinaus nicht umfassend und abschließend beurteilt werden. Doch scheint für alle Beteiligten, Fachschule, Wirtschaftsförderung, Bürgermeister, Studierende und für mich als Projektlehrer der ideelle Wert im Vordergrund zu stehen. Es ist anzunehmen, dass die Studierenden die Erwartungshaltung der Beteiligten erfüllt haben.

²¹⁹ Siehe Kompetenzbereiche aus der Marketingstudie dieser Arbeit, S.113

Könnte man den Prozess zurückrollen, ständen aus bildungsgangdidaktischer Sicht zwei Handlungsbereiche zur Diskussion:

Handlungsbedarf 1: Projektstrategie der Studierenden und pädagogische Intervention, selbstständiges Arbeiten und interaktives Arbeitsbündnis

Anders als in der Projektstartphase nahm der Beratungsbedarf der Studierenden, als es um die Auswertung der Projektergebnisse ging ab. Für die Vertextung der Interviews wurde ein Ordner angelegt, um die Transparenz der Daten für alle zu gewährleisten. Der Ordner wurde nie völlig komplettiert und verschwand schließlich ganz. Erst die Ergebnisse der arbeitsteiligen „Auswertung“ bekam ich als erste Zusammenfassung für die Dokumentation zu Gesicht; die Studierenden fragten aufgrund meiner Kritik jetzt Beratung nach. Hier hätte ich ggf. die Spannung, die von den Studierenden stressbelastet auf die Projektzeit gerichtet war, auf eine bessere Durcharbeitung der Materialien richten müssen. Im Sinne der Bildungsgangdidaktik wäre das zeitweilig zu erliegen gekommene Arbeitsbündnis zu thematisieren gewesen (Interaktion, Begleitung und Beratung).

Handlungsbedarf 2: Kritische Beratung und gemeinsame Bewertung

Wird Selbstständigkeit unter den Prämissen Begleitung und Beratung im Arbeitsbündnis so verstanden, dass es nach der gemeinsamen Projektdefinition um die selbstständige Bearbeitung geht, in der sich der Pädagoge nicht einzumischen habe und gar eine zeitweilige Beratung und Begleitung zu vermeiden sei, dann ist eine gemeinsame kritische Analyse und Bewertung des Projektprozesses und der Projektergebnisse unabdingbar um ggf. neue Anreize für Lernprozesse herauszufordern.

Diese gemeinsame kritische Reflexion und Bewertung hat in diesem Projekt so nicht stattgefunden. Stellvertretend dafür stand die öffentliche Präsentation und die „gesellschaftliche Akzeptanz“ durch die Beteiligten, die mit den Ergebnissen mehr als zufrieden waren. Diesen Widerspruch aufzugreifen und spannungsvoll intern (wenn auch hinter verschlossenen Türen) zu bearbeiten und zu bewerten, hätte ein wichtiger, ja notwendiger Pfad in der gemeinsamen Bildungsganggeschichte dieser Lerngruppe und für mich sein können.

Bezogen auf die vorangestellte Karikatur könnte dies situativ bedeuten, dass die „Entwicklung“ augenscheinlich gelungen ist aber die Arbeit an der Entfesselung nicht.

6.3 Gruppeninterne Interaktion Flache Hierarchien und Konfliktbearbeitung Arbeit an Teamstrategien

6.3.1 Projektorientierte Rekonstruktion

Projektgruppe

In diesem Abschnitt soll versucht werden, hinter die Kulissen, in die „Küche“ der Projektarbeit zu schauen, um die Harmonien, Disharmonien, den Rhythmus oder Takt der Gruppe aufzunehmen.

Geht es im ersten Schritt darum, die Organisation der Lenkungs- und Leitungsfunktionen der Projektarbeit zu betrachten, wird vor diesem Hintergrund im zweiten Schritt die Zusammenarbeit während des Projektes in den Mittelpunkt gerückt um danach die Fokussierung auf die Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder und den daraus resultierenden Konfliktpotenzialen zu lenken.

Flache Hierarchien

„Ein Boot ohne Steuermann“!²¹⁹ Überträgt man dieses Bild auf die Projektarbeit, so wird ersichtlich, dass ein Projekt ohne Projektleiter kaum vorstellbar ist. Die theoretischen Grundlagen zur Projektarbeit wurden turnusgemäß und laut Absprache in der Bildungsgangkonferenz nach den curricularen Vorgaben im Fach Betriebswirtschaftslehre erarbeitet, bevor die Projektphase des 100 Std. Projektes begann.

Zum Projektmanagement gehört nach dem theoretischen Verständnis, dass aus dem Projektteam ein Projektleiter zu bestimmen bzw. zu wählen ist. Da wir nun zwei eigenständige Projekte unter einem Dach hatten, das Informatikprojekt und das Marketingprojekt mit dem gemeinsamen Projektpartner Wettringen, wurde unter der Regie des AL als Fachlehrer für Betriebswirtschaftslehre zwei Projektleiter gewählt.

Als Projektleiter wählte die Arbeitsgruppe Marketing den Weichensteller. Im zeitlichen Zusammenhang damit steht die Eskalation mit dem AL, in der sich die Gruppe mit dem Vorwurf der Arroganz konfrontiert sah. Aus der angestrebten Projektleiterrolle heraus hatte der Weichensteller das Wort geführt und dem AL gegenüber erklärt, dass das Projekt Wettringen noch keine

²¹⁹ Der Kreative.txt (96/97)

Wir saßen in einem Boot, aber ohne zu erkennenden Steuermann.

beschlossene Sache sei. Er zog den Zorn des AL auf sich. Diese Situation habe ich schon im Abschnitt „Projektauftrag“ aufgegriffen. Hier will ich den Aspekt um den Projektleiter weiter verfolgen. Insgesamt herrschte eine bedrückte Stimmung.²²⁰ Sie war weniger aggressiv geladen, sondern aufgrund der Enttäuschung über das Verhalten des AL depressiv und trotzig. Mit dieser Stimmung in der Arbeitsgruppe konfrontiert, schossen mir einige Gedanken durch den Kopf. Der AL war mir mit der Projektleiterwahl zuvorgekommen. Für die Marketinggruppe konnte ich mir keinen Projektleiter vorstellen, der in einem durch die Gruppe „selbstständig“ durchzuführenden Projekt als „Ersatzautorität“, wie auch immer und von wem auch immer, eingesetzt würde. Der Einsatz eines Projektleiters war meiner Ansicht nach zu schnell, zu wenig reflektiert und auf Grundlage der Projekttheorie vorgenommen worden. Eine besser durchdachte, bewusstere Entscheidung schien mir wünschenswert. Zu dieser Zeit beschäftigte ich mich aktuell in einem anderen Kurs im Fach Personalwesen mit hierarchischen oder weniger hierarchischen Organisationsformen der Führung. Hier entwickelte ich mit Zustimmung der Arbeitsgruppe einen Exkurs zu diesem Thema als Input. Aus dem Thema Lean-Management lenkten wir das Augenmerk auf „flache Hierarchien“. Dieser Ansatz wurde im Hinblick auf die konkrete Situation der Marketinggruppe diskutiert. Obwohl dies nicht häufig so vorkam, beendete der Realist nach einiger Zeit die Diskussion damit, darüber abstimmen zu lassen, ob im Sinne einer Projektorganisation der flachen Hierarchien, hier ohne eingesetzten Projektleiter, verfahren werden sollte.²²¹ Der kritische Denker enthielt sich der Stimme, der Besonnene war für einen Projektleiter. Somit war der Weg frei, Machtverhältnisse und Verantwortung auf mehrere Schultern zu verteilen.²²² Für den kritischen Denker war die Projektphase dann auch in einem Zwiespalt zu Ende gegangen. Für ihn war die so organisierte Projektphase ohne Projektleiter zwei Nummern zu groß. In dieser Zeit musste ich besonders darauf achten, nicht in die Ersatzrolle eines Projektleiters zu gelangen, zu der ich zuweilen gedrängt wurde, indem ich z.B. vom Besonnenen aufgefordert wurde doch endlich einmal auf den Putz zu hauen. Für ihn hatte sich im Projektverlauf die anfängliche

²²⁰ Der Weichensteller.txt (50/52)

Dies war für mich dann auch der Auslöser, nach dem Motto: "Wenn schon dann auch richtig (und hoffentlich schnell und sauber)", mich als Projektleiter wählen zu lassen.

²²¹ Der Realist.txt (55/57)

Dieses war vielleicht in den Augen einiger nicht ganz ungefährlich, doch im Nachhinein für uns die einzig richtige Entscheidung.

²²² Der Realist.txt (50/54)

Die ersten "Berührungen" mit dem Projekt bestanden darin, Organisation und Zeitplan festzulegen. Um Machtverhältnisse und Verantwortung auf vielen Schultern verteilen zu können, haben wir uns entschlossen, eine flache hierarchische Projektorganisation zu wählen.

Skepsis bestätigt, es fehlte ein Projektleiter, der sich verantwortlich gefühlt und sich durchgesetzt hätte, das Ganze wäre dann aus seiner Sicht auch effektiver gewesen.²²³ Der kritische Denker war tendenziell der gleichen Meinung und stand weiterhin zu der Vorstellung, dass der Einsatz eines Projektleiters gut gewesen wäre. Er kam aber während des Projektverlaufs zu der Ansicht, dass aus der Projektgruppe wohl niemand dazu in der Lage gewesen wäre.²²⁴

Die Spielregeln waren somit auch andere. In der Gruppensitzung wurden anstehende Arbeitsschritte besprochen und nötigenfalls visualisiert. In idealistischer Weise beschrieben war es wie bei einem Rugbyspiel, wo jeder sich in Position bringen konnte, die Laufrichtung bestimmte um wiederum anderen die Initiative zu überlassen und die jeweiligen Akteure in der Strategieführung unterstützte. Keiner drückte sich vor der Arbeit, so empfand es der Kreative, „wir saßen in einem Boot, aber ohne zu erkennenden Steuermann“.²²⁵ So machte ihm die engagierte Projektarbeit Spaß, er konnte sich einbringen und seine Beiträge wurden gewürdigt, er war stolz auf seine Arbeit.²²⁶

Nach anfänglichen Schwierigkeiten in der ersten Woche konnte die Projektzeit besser genutzt werden. Der Macher stellte seine gruppenspezifischen Erfahrungen, die er während dieser Zeit durch die Organisation mit der flachen

²²³ Der Besonnene.txt (107/112)

Fakt ist, dass ich in der Teamarbeit mit Herrn T (dem kritischen Denker) in ein paar Stunden mehr geschafft kriegte, als manch ein Projektteilnehmer in einer Woche. Darum macht es in meinen Augen Sinn, auf jeden Fall bei solchen Projekten einen Projektleiter zu bestimmen, der die Verantwortung hat, und auch mal auf den "Putz" haut.

²²⁴ Der kritische Denker.txt (164/169)

Der von Ihnen sehr große Rahmen, in dem wir uns bewegen konnten, war für uns mindestens 2 Nummern zu groß. Ich hätte mir für ein solch komplexes Projekt einen Gruppenleiter / Projektleiter durchaus vorstellen können. Bin aber während des Projektes zur Auffassung gelangt, dass keiner in unserer Gruppe dazu in der Lage gewesen wäre.

²²⁵ Der Kreative.txt (92/96)

Man sprach die nötigen Arbeitsschritte an und derjenige, der sich mit diesem in den Prozess einfügen wollte nahm ihn an sich. Ich habe zu keiner Zeit erlebt, dass sich auch nur einer vor der Arbeit drückte. Wir saßen in einem Boot, aber ohne zu erkennenden Steuermann.

²²⁶ Der Kreative.txt (186/192)

Ich habe an Erfahrung gewonnen und zwar in der Hinsicht, dass ein Führungsstil auch ohne die erwarteten / befürchteten Hierarchien möglich ist und dass Teamarbeit mit engagierter Hingabe auch Spaß macht. Ich kann meine Meinung / Ansicht einbringen und diese wird gewürdigt, z.B. durch die Niederschrift im Prospekt. Dieses macht im Nachhinein glücklich und stolz.

Hierarchie sammeln konnte, heraus.²²⁷ Somit wurde auch die soziale Kompetenz und die eigene Organisation eines jeden Einzelnen gefördert. Er würde auf jeden Fall eine solche Organisationsform wieder wählen.²²⁸

Die Flexible als einzige Frau in der Marketingprojektgruppe hatte eine gute, sensible Beobachtung. Sie bemerkte das oft dünne Eis, auf dem sich die Gruppe bewegte. Es gehörte viel Fingerspitzengefühl dazu seine Gedanken und Ideen einzubringen und andere nicht vor den Kopf zu stoßen. Gerade im Bereich Kommunikation wurde der Gruppe viel abverlangt, diese Schlüsselqualifikation wurde besonders geschult.²²⁹ Interessant war auch für sie zu beobachten, welche Rollen einige übernahmen bzw. übernehmen mussten und welches Rollenverhalten einige Gruppenmitglieder an den Tag legten. So gab es Führungsrollen und auch Mitläufer.²³⁰ Weil das initiative Engagement freiwillig und der Anteil des Selbstmanagements sehr hoch war, bestand die Gefahr, dass nicht alle Ressourcen an Fähigkeiten und Qualitäten, über welche die Gruppe verfügte, genutzt wurden. Einige würden sich stark engagieren, wobei andere sich nach ihren Möglichkeiten zu wenig einbringen und sich unterdessen auf dem Wohlwollen anderer ausruhen würden.²³¹ Der Teamplayer war hingegen

²²⁷ Der Macher.txt (118/120)

Persönlich hat mir dies Projekt mit unserer flachen Hierarchie sehr viel gebracht. Ich konnte Erfahrungen in den so genannten gruppendynamischen Prozessen sammeln.

²²⁸ Der Macher.txt (36/43)

In den anderen Wochen ist es doch etwas anders gewesen. Hier haben wir dann auch aufgrund der genauen Aufteilung der Arbeitsgruppen einen besseren Nutzen unserer Projektzeit erreicht. Ich glaube, dass die erste Woche auch für uns zur Einspielung unserer flachen Hierarchie gewesen ist. Wobei ich das Arbeiten im Projektteam mit einer solchen Hierarchie immer wieder durchziehen würde. Es hat meiner Meinung nach sehr viel für die soziale Kompetenz und die Organisation eines jeden Einzelnen gebracht.

²²⁹ Die Flexible.txt (53/59)

Durch die flache Hierarchie kam es besonders darauf an, Teamfähigkeit zu praktizieren. Hier galt es besonders, "Fingerspitzengefühl" zu entwickeln, um andere nicht vor den Kopf zu stoßen, aber dennoch die eigenen Gedanken und Ideen verständlich darzulegen. Kommunikation ist eine Schlüsselqualifikation, die in diesem Projekt stark verlangt und geschult wurde.

²³⁰ Die Flexible.txt (48/51)

Es kristallisierten sich viele "Rollen" heraus. Beispielsweise gab es den so genannten "Mitläufer", als auch den "Führer". Gerade auch dies war interessant, wer welche Rolle übernahm bzw. übernehmen musste.

²³¹ Die Flexible.txt (82/87)

Abschließend möchte ich noch erwähnen, dass bei einem solchen Projekt wie diesem, ohne klare Aufgabenverteilung, die Gefahr besteht, dass sich einige Projektmitglieder nicht bzw. unzureichend mit all ihren zur Verfügung stehenden Fähigkeiten und Qualitäten in das Projekt einbringen und sich stattdessen auf das Wohlwollen anderer ausruhen.

von der Zusammenarbeit, auch wenn nicht immer alles nach Plan verlief, begeistert.²³² Die geforderte Feingefühligkeit in der Kommunikation in dem Ringen um Positionen der eigenen Rolle, in einer Organisation ohne offizielle Führung war für die meisten in der Gruppe keine einfach zu bewerkstellende Aufgabe. Dies soll am Beispiel der während der ganzen Projektphase mitschwingenden Projektleiterwahl bzw. dessen Nichteinsetzung an die Oberfläche geholt und verdeutlicht werden.

Der Wegweiser mit dem ranghöchsten Dienstgrad der Bundeswehr hat besonders viel Erfahrungen im Führen und Leiten. Er wäre im klassischen Sinne, wenn, wie in der Praxis häufig üblich, die Leitung eines Projektes von „oben“ eingesetzt worden wäre, ein kompetenter Kandidat für die Projektleitung gewesen, darüber war er sich von seinem Selbstverständnis her auch bewusst. Allerdings hat er, vielleicht auch mit etwas Wehmut, nach neuem Führungsverständnis im Zivilleben, Rollenzurückhaltung zwischen Wegweisung und Durchsetzung erlernen und ertragen müssen.²³³ Der Verknüpfer sieht u.a. dadurch einen großen Vorteil für die Handlungsfähigkeit der Gruppe und für den Erfolg des Projektes. Er hatte das Gefühl, dass niemand eine Sonderstellung hatte oder sich nicht genügend einbringen konnte, was vielleicht sonst verhindert worden wäre.²³⁴ Die flache Hierarchie blieb für den Wegweiser ein Kompromiss, der dadurch zustande kam, dass es dem zunächst gewählten Projektleiter, den Weichensteller, an persönlicher Überzeugungskraft und Engagement fehlte.²³⁵ Hier mag auch das erste Aneinanderrasseln des Weichenstellers mit dem AL im Hintergrund stehen. Aus Gesprächen über die Organisationsform hatte er entnommen, dass die Arbeitsgruppe gerne einen

²³² Der Teamplayer.txt (58/62)

Die flache Hierarchie der Projektgruppe hat sich bewährt. Alle packten mit an und setzten die ihnen zugetragenen Aufgaben um. Die Ausarbeitung musste allerdings das ein oder andere Mal verschoben und umdefiniert werden.

²³³ Der Wegweiser.txt (136/142)

Meine Rolle als Einzelperson sehe ich im Nachhinein so, dass ich versucht habe, da wo es mir notwendig erschien, die Richtung nach meinem Gusto im Sinne des Projektzieles zu lenken – und dies auch meistens gut funktioniert hat, auch wenn meine Art, Sachen durchzusetzen und Ideen zu verwirklichen, nicht von allen als angenehm empfunden wurde.

²³⁴ Der Verknüpfer.txt (121/124)

Ich hatte zu keinem Zeitpunkt des Projektes das Gefühl, dass jemand in der Gruppe eine Sonderstellung hat, oder sich nicht genügend einbringt. Dies war sicherlich ein großer Faktor zum Gelingen des Projektes.

²³⁵ Der Wegweiser.txt (94/97)

Des weiteren fehlte mir persönlich die Überzeugungsarbeit und das Engagement der eigentlichen Projektleitung, wodurch diese dann auch vollständig entkräftet wurde und zur Folge hatte, dass flache Hierarchien gebildet wurden.

Meinungsbildner und Meinungsträger gehabt hätte, ohne dann selber so viel Verantwortung übernehmen zu müssen. Die Akzeptanz und das Zustandekommen dieser Organisationsform ohne Meinungsbildner und Meinungsträger sah er in der Rücksichtnahme auf den Weichensteller, der sonst nicht ohne Gesichtsverlust davon gekommen wäre.²³⁶ Die Ansicht des Wegweisers mag die Zerrissenheit zeigen, in der er sich befand. Er hätte die Funktion des Projektleiters ausfüllen können, dagegen sprach nicht die fachliche, sondern die emotionale Akzeptanz vieler Gruppenmitglieder. Dazu genügte die Tatsache, dass er der ranghöchste Offizier in der Gruppe war, obwohl er die Aura dieser Rolle schon seit Beginn der Fachschulausbildung abgestreift hatte. Darüber hinaus war er eine allseits akzeptierte Persönlichkeit. Ähnlich der Realist, er wäre auch ein akzeptabler Projektleiterkandidat gewesen. Er hatte einen ähnlich hohen Rang bei der Bundeswehr gehabt und verfügte unabhängig davon über eine hohe soziale und fachliche Anerkennung. Da er in seiner vorherigen Tätigkeit nur wenig mit Führungsaufgaben zu tun hatte, schien ihm eine direkte Führungsrolle eher unwichtig zu sein. Er legte Wert auf gute Aufgabenerledigung, möglichst spannungsfreies und harmonisches Arbeiten, um die gesetzten Ziele zu erreichen.²³⁷ Als Realist hätte er weder nach der einen noch nach der anderen Seite opponiert. Er zog jeweils seine Schlüsse aus der realen Betrachtungsweise und richtete sich konstruktiv ein. Auch wenn nicht alles glatt lief, schätzte er Chancen und Gefahren objektiv ein. Die Situation war nach seinem Empfinden in den Augen einiger Projektmitglieder nicht immer ungefährlich gewesen, dennoch war es die richtige Entscheidung, ohne Projektleiter dieses Projekt zu organisieren.²³⁸

Die Leitstelle bewältigte im Projekt, wie schon beschrieben, ein gewaltiges Arbeitspensum. Vom Ideenreichtum, von seiner Begeisterungsfähigkeit und der Selbstorganisation, wäre die Leitstelle ein durchaus denkbarer Projektleiter

²³⁶ Der Wegweiser.txt (99/105)

Diesbezügliche Gespräche mit den anderen Mitschülern (Mitschülerin) zeigten mir, dass grundsätzlich um einen Gesichtsverlust von Betroffenen zu wahren diese Form der Zusammenarbeit gern angenommen wird, dass aber trotzdem fast jeder gerne einen Meinungsträger /-bilder hätte, um nicht plötzlich selbst derjenige zu sein, auf dem die Verantwortung lastet.

²³⁷ Der Realist.txt (57/60)

Durch gemeinsames Aufbauen und Antreiben konnten so die berühmten Projektspannungen vermieden werden. Natürlich verlief nicht immer alles so glatt, aber am Ende haben wir unser Ziel in meinen Augen sehr harmonisch erreicht.

²³⁸ Der Realist.txt (55/57)

Dieses war vielleicht in den Augen einiger nicht ganz ungefährlich, doch im Nachhinein für uns die einzig richtige Entscheidung.

gewesen. Er war mit dem Weichensteller als Studienpartner befreundet. Sie arbeiteten sehr viel zusammen, obwohl es so schien, dass der Weichensteller eher die Soziusrolle in diesem Tandem einnahm. Die Leitstelle plante keine eigene Kandidatur für den Projektleiter, sondern stützte und bestärkte den Weichensteller mit ihm im Hintergrund die Rolle anzunehmen. Er selbst legte mehr Wert darauf Sachen anzupacken und auszuarbeiten. Diese erst dann in die Diskussion einzubringen, das Projekt voranzutreiben, um nicht in Planungspalaver zu verfallen. Ein Mann der Tat. Das mag auch mit seiner zivilen Ausbildung als Krankenpfleger und seiner langjährigen Tätigkeit als Rettungssanitäter bei der Bundeswehr zu tun haben. Andererseits hatten Sanitäter aus den Blickwinkeln der Bundeswehrangehörigen nicht die allerbeste Anerkennung, sie gehörten nicht zur kämpfenden Truppe und gelten unter Vorbehalt eher als „Weicheier“. Er hätte auch in einem Projekt, in dem der Weichensteller als Projektleiter fungiert hätte, seine Nische, seine Rolle für seine Arbeitsweise und sein Arbeitsverständnis gefunden. Was ihm aber durch seine Arbeitsweise von der Gruppe abverlangt wurde, war ein hohes Maß an Frustrationsfähigkeit, wo er hin und wieder zurückgepfiffen werden musste. Er hatte u.a. daraus gelernt besser mit konstruktiver Kritik umzugehen.²³⁹

Bleibt zu fragen, wie es dem Weichensteller in dieser Zeit ergangen war. Nicht ganz uneigennützig von der Leitstelle motiviert, die sich auch während der Phase wo es um den Projektauftrag ging, nicht entmutigen ließ, ließ sich der Weichensteller auch „opponierend“ zum AL als Projektleiter wählen. In und für die Gruppe hatte er vom AL eine Menge verbaler Prügel bezogen. Die Gruppe solidarisierte sich nach außen gegen den AL mit der Wahl des Weichenstellers als Projektleiter, nach innen gerichtet wurden die „eigenen“ und fremden Wunden „geleckt“. Im Nachhinein weiß er, dass durch seine „Abwahl“ oder durch die Umorientierung der Gruppe in der Projektphase ohne Projektleiter zu arbeiten möglicherweise nicht nur ihm eine Menge Rollenkonflikte erspart geblieben sind. Die notwendige Arbeitsdisziplin, die er wohl bei der Leitstelle bewunderte, vermisste er in der Arbeitsgruppe. Im Nachhinein ist er mehr als versöhnt, die Leiterfrage war nicht nur gut gelöst, sondern eröffnete auch die Möglichkeit dass „sich jeder so einbringen konnte, wie es seinen Neigungen entsprach“.²⁴⁰

²³⁹ Die Leitstelle.txt (118/126)

Interessant war es die sich entwickelnde Gruppendynamik zu verfolgen, wie die unterschiedlichen Personen so nach und nach "ihre Nische" innerhalb des Projektes suchten (im Positiven wie im Negativen) und unser Konzept mit den "flachen Hierarchien" doch ziemlich gut aufging. Besonders im Hinblick auf die (meine) Kritikfähigkeit des Einzelnen und unserer gesamten Projektgruppe hat mich dieser Projektprozess noch so Einiges gelehrt, z.B. mit konstruktiver Kritik besser umzugehen.

²⁴⁰ Der Weichensteller.txt (95/97)

Ich habe festgestellt, dass die flache Hierarchie im Verlauf unseres Projektes sinnvoll gewesen ist, da sich jeder so einbringen konnte wie es seinen Neigungen entsprach.

Zusammenarbeit

Teamarbeit fördert die Gemeinschaft, das stellt der Teamplayer fest und das hin und wieder herrschende raue Klima im Umgang miteinander wurde zu einem frischen Wind.²⁴¹ Vielleicht auch eine gute Grundlage für die noch bevorstehende gemeinsame Vorbereitung auf den Abschluss. Davon zeugt die Informationsbereitschaft und Hilfsbereitschaft der Gruppenmitglieder untereinander, die für das Projekt, um einen einheitlichen Ablauf zu bekommen, wichtig war.²⁴² Jeder war für jeden da, dies galt insbesondere für die Auswertungsgruppe, man konnte auf die Hilfe anderer, nicht zuletzt durch die modernen elektronischen Kommunikationsmöglichkeiten, unmittelbar zurückgreifen.²⁴³ So ging es auch dem Verknüpfer, der nach einer längeren Gruppenarbeitssitzung die ausgearbeiteten Projektdaten auf seinem Rechner vermisste: das Bermudadreieck im Rechner wird es verschluckt haben. „Kein Problem, ein paar Anrufe untereinander und schon war alles wieder im Lot; dank e-mail usw.“²⁴⁴ Die Arbeitsgruppe rückte im Projekt näher zusammen, das zeigte sich durch die stärkeren persönlichen Kontakte untereinander als positive Begleiterscheinung zur konstruktiven Arbeit.²⁴⁵ Eigentlich war die Zusammenarbeit problemlos, tauchten Konflikte auf, so wurden sie flexibel durch Kompromissbereitschaft der Arbeitsgruppenmitglieder geklärt. Hieran

²⁴¹ Der Teamplayer.txt (119/122)

Aber Teamarbeit fördert die Gemeinschaft. Und das hin und wieder raue Klima untereinander ist durch das Projekt eher zu einem frischen Wind geworden, also, die beste Voraussetzung sich gemeinsam auf unseren Abschluss vorzubereiten.

²⁴² Der Kreative.txt (79/82)

Ohne Information und Hilfe anderer Arbeitsgruppen wäre die Bildung eines einheitlichen Ablaufs nicht zu gewährleisten. Informationsaustausch war sehr wichtig.

²⁴³ Der Verknüpfer.txt (109/112)

Hier ist vor allem die gegenseitige Hilfe untereinander in der Auswertungsgruppe anzuführen. Jeder war für jeden da, wenn jemand Fragen hatte bei der Heimarbeit, konnte man jederzeit auf Hilfe eines anderen zurückgreifen.

²⁴⁴ Der Verknüpfer.txt (113/118)

Ich erinnere mich da gerne an einen Tag, als auf meiner EDV plötzlich der Teil eines ganzen Arbeitsmorgens fehlte. Wir hatten uns in der Gruppe bei uns zu Hause getroffen und als dann alle gegangen waren, fehlten mir plötzlich Projektdaten in der EDV. Kein Problem, ein paar Anrufe untereinander und schon war alles wieder im Lot; dank E-Mail usw.

²⁴⁵ Die Flexible.txt (78/80)

Durch das Projekt wurde der persönliche Kontakt untereinander gefördert bzw. verstärkt, was natürlich eine positive Begleiterscheinung war.

hatte die Flexible einen nicht unerheblichen Anteil.²⁴⁶ Die Leitstelle nahm häufig auch die Funktion des Motors im Projekt wahr, in dem er durch seinen Ehrgeiz auch andere mitzog, weil er eher die sich anbietenden Möglichkeiten und Chancen wahrzunehmen wusste als sich an den Schwierigkeiten zu verbeißen.²⁴⁷ Manchmal verspürte er den Drang Akzente zu setzen um das Projekt voranzutreiben, ohne immer zu wissen ob er nicht dadurch auch einige andere Gruppenmitglieder vor den Kopf stoßen würde. Doch es tröstete ihn, dass danach der Projektprozess häufig wieder mit mehr Leben gefüllt war.²⁴⁸ Es haben auch andere Projektmitglieder viel Engagement gezeigt, doch das bewältigte Arbeitspensum der Leitstelle war kaum zu überbieten. Doch alle, die verantwortlich Aufgaben übernommen hatten, erledigten ihre Sachen ordentlich und immer auch so weit, dass die Gruppe als Input damit weiter arbeiten konnte. Die Leitstelle hatte seine Position gefunden und geschickt ausgefüllt, dabei musste er auch einige Rückschläge und Kritik über sich ergehen lassen insbesondere dann, wenn er über das Ziel hinausschoss oder ihn einige ausbremsen oder dies wollten. Er fasst die Zusammenarbeit aus seiner Sicht so zusammen: „Selbstverständlich haben nicht alle Projektgruppenmitglieder vergleichbares Engagement während des Projektes gezeigt - aber es war deutlich zu merken, wenn Aufgaben zu erledigen waren und sich jemand dafür verantwortlich erklärte, dann wurde diese Sache auch ordentlich erledigt oder wenigstens in so weit begonnen, dass man innerhalb der Gruppe diesen Ansatz relativ schnell verfeinern und zum Abschluss bringen konnte.“²⁴⁹ So lobt auch der Kreative, der zu Beginn des Projektes einige Schwierigkeiten hatte seine

²⁴⁶ Die Flexible.txt (68/71)

Im Großen und Ganzen verlief das Projekt, nach anfänglichen Schwierigkeiten, problemlos; was nicht heißen soll, dass es keine Konflikte gab. Diese wurden flexibel und durch Kompromissbereitschaft gelöst.

²⁴⁷ Der Kreative.txt (97/100)

Ab und zu kam es jedoch zu gewissem "Wellengang", als das "Hoch" BünGENER, durch seine überdurchschnittliche Arbeitsleistung bezeichnend, uns zur Steigerung anspornte!

²⁴⁸ Die Leitstelle.txt (157/164)

Gerade zu Beginn des Projektes, als sich die Projektgruppe (meinem Empfinden nach) in einer etwas "antriebslosen Phase" befand, hatte ich deutlich das Bedürfnis Akzente zu setzen und die Planung voranzutreiben - ich denke damit einigen anderen "Aktivposten" in der Gruppe vielleicht ein wenig vor den Kopf gestoßen zu haben, allerdings wurde auch der Projektprozess danach wieder mit mehr Leben gefüllt.

²⁴⁹ Die Leitstelle.txt (166/172)

Selbstverständlich haben nicht alle Projektgruppenmitglieder vergleichbares Engagement während des Projektes gezeigt - aber es war deutlich zu merken, wenn Aufgaben zu erledigen waren und sich jemand dafür verantwortlich erklärte, dann wurde diese Sache auch ordentlich erledigt oder wenigstens in so weit begonnen, dass man innerhalb der Gruppe diesen Ansatz relativ schnell verfeinern und zum Abschluss bringen konnte

Einstellung zur Projektarbeit zu finden, nachträglich die gute Zusammenarbeit aller am Projekt Beteiligten. Nach seiner Ansicht wurde niemand isoliert oder verdrängt. „Die Zusammenarbeit fand ohne Restriktion statt“,²⁵⁰ sodass auch ruhigere Zeitgenossen sich einbringen konnten. Nicht alle konnten aber im gleichen Maße davon profitieren. Aus langen Diskussionen hat sich der kritische Denker herausgehalten. „(- Ist nicht so mein Ding-) Was tun. Was machen. Dran arbeiten. Das ist meine Sache“.²⁵¹ Unter diesem Gliederungspunkt der „Zusammenarbeit“ sind insbesondere die Phasen, Verhaltensweisen und organisatorischen Aspekte zum Tragen gekommen, die zum Gelingen der Zusammenarbeit beigetragen haben. Der folgende Gliederungspunkt „Konflikte“ soll Schwachpunkte aufzeigen, wo es an Zusammenarbeit mangelte, wo Verhaltensweisen, Strukturen oder auch die Projektorganisation hinderlich waren. Weitere Konfliktpunkte, die von außen an die Projektgruppe herangetragen wurden, sind im Laufe der verschiedenen fokussierten Schwerpunkte schon herausgearbeitet worden. Insofern führt der Gliederungspunkt als Ergänzung insbesondere den Aspekt Zusammenarbeit fort.

Konflikte

Wie die Leitstelle schon dargestellt hatte, wurde während des Projektes ständig um Standpunkte gerungen: Die Annäherung ist durch die Kompromissbereitschaft der Projektgruppenmitglieder in vielen Bereichen und zu vielen Anlässen, trotz eines manchmal herrschenden rauen Klimas, der zum frischen Wind wurde, gelungen. Doch bleiben ungelöste Konflikte als Kritikpunkte übrig, an denen die Projektgruppe insbesondere in der Zusammenarbeit nicht genügend arbeitete oder arbeiten konnte.

Hier will ich die schon angeklungene Kritik des Besonnenen und des Kreativen in diesem Zusammenhang nochmals aufgreifen. Der Hauptkritikpunkt entzündet sich daran, dass sich die Projektgruppenmitglieder nicht an vereinbarte Ziele

²⁵⁰ Der Kreative.txt (82/89)

Die Zusammenarbeit innerhalb der Marketinggruppe und zum Fachlehrer war gut. Es wurden immer wieder Hilfestellungen angeboten und geleistet. Dieses stärkte den Zusammenhalt und steigerte die Identifikation mit der Gruppe. Es wurde niemand isoliert oder verdrängt. Die einzelne Meinung war immer gefragt und fand zum größten Teil Berücksichtigung. Sodass sich auch vermeintlich etwas "ruhigere" Zeitgenossen zu Wort meldeten. Die Zusammenarbeit fand ohne Restriktionen statt.

²⁵¹ Der kritische Denker.txt (62/65)

In der zweiten Woche fing für mich das Projekt erst so richtig an. (Ich habe mich so ziemlich aus den nicht enden wollenden Diskussionen herausgehalten. (- Ist nicht so mein Ding-) Was tun. Was machen. Dran arbeiten. Das ist meine Sache.

hielten.²⁵² Besonders haben die Situationen, als die beiden in ihrer Fahrgemeinschaft mehr als eine Stunde zurückgelegt hatten, um zur Arbeitssitzung zu kommen und die Projektkollegen zum vereinbarten Termin nicht da waren, weil sie fast immer zu spät eintrudelten, den kritischen Denker zum Platzen bringen können.²⁵³ Außerdem stellten sie fest, dass sie in ihrer eingeschworenen Gemeinschaft in kürzester Zeit die besten Ergebnisse erzielten. In der Arbeitsgruppe kam unabhängig von den nicht eingehaltenen Terminvereinbarungen zu wenig heraus. Ich sprach den Besonnenen im Beisein des kritischen Denkers auf den sie belastenden Ärger an und machte ihnen Mut, diesen Konflikt in der Gruppe anzusprechen und aktiv zu bearbeiten.²⁵⁴ Dazu ist es aber leider nicht gekommen.²⁵⁵ Der Kreative hatte hingegen die Erfahrung gemacht, dass, wenn er seine Meinungen konstruktiv einbrachte, er keine Konflikte zu scheuen brauchte.²⁵⁶ Diese Erfahrung hätte auch für den Besonnenen und den Kreativen offen gestanden.

²⁵² Der Besonnene.txt (91/95)

Der Hauptkritikpunkt, den ich hier anführen möchte ist, dass durch die breite zeitliche Schiene sich die Projektteilnehmer des Öfteren dazu hinleiten ließen, die vereinbarten Ziele nicht einzuhalten.

²⁵³ Der kritische Denker.txt (152/157)

Vereinbarte Ziele wurden häufig nicht oder zu spät eingehalten. Termine zu denen wir uns treffen wollten wurden teilweise ignoriert und das Zuspätkommen war an der Tagesordnung. Wenn man wie Heiner T (der Besonnene) und ich dann noch pro Weg 75 km (Fahrzeit ca. 1 Std.) fahren muss, könnte ich platzen.

²⁵⁴ Der kritische Denker.txt (160/163)

Daraufhin beschlossen Heiner T (der Besonnene) und ich nun auch nicht mehr die 75 km pro Weg zu fahren, sondern bei uns zuhause gemeinsam zu arbeiten. – Hier sind die besten Ergebnisse innerhalb kürzester Zeit herausgekommen.

²⁵⁵ Der Besonnene.txt (103/105)

Da dieses Verhalten (speziell der Pünktlichkeit) seit Beginn der Schule an den Tag gelegt wurde, habe ich keinen Sinn darin gesehen, mich einer Diskussion zu stellen.

²⁵⁶ Der Kreative.txt (195/200)

...durch die Niederschrift im Prospekt. Dieses macht im Nachhinein glücklich und stolz. Man muss seine Ansichten konsequent einbringen, aber auch Kritik einstecken können. Wenn man sachlich und konstruktiv seine Meinungen, Erfahrungen etc. mit einbringt, braucht man keine Konfrontation zu scheuen.

Im Gegensatz zum Macher, dem die Schluderei mit verabredeten Terminen, „immer erst eine halbe Stunde später als verabredet“,²⁵⁷ auch mächtig zum Grollen brachte, konnten oder wollten sich die beiden „Fernfahrer“ damit nicht arrangieren. Sie entzogen sich, verloren den aktuellen und aktiven Arbeitskontakt zur Projektgruppe. In der Rückschau kritisieren sie, abgesehen vom doch nach ihrer Meinung akzeptablen Ergebnisse des Projektes, das mangelnde Engagement der Arbeitsgruppe, dabei schließt sich der kritische Denker, der dies formuliert, aber selbst nicht aus.²⁵⁸

Der Weichensteller trauert noch ein wenig, der nicht in allen Teilen umgesetzten Theorie des Projektmanagements nach. So empfehlen einige Ansätze die Führung eines „Pflichtenheftes“, um die Arbeitsschritte nachhaltig im Projektprozess besser kontrollieren, miteinander abstimmen und lenken zu können; ein häufig verwendetes Instrument eines Projektleiters. Ein so genanntes „Pflichtenheft“, in der Praxis häufig als Datei geführt, kann Projektabläufe ggf. schnell aufeinander abstimmen. Diese oder eine ähnliche Maßnahme hätte auch in diesem Projektansatz ohne offiziellen Projektleiter eingesetzt werden können. Das wurde aber von der Projektgruppe, aus welchen Gründen auch immer, nicht in die Praxis umgesetzt. Das „Pflichtenheft“ ist vom Ansatz her eher ein dirigistisch verpflichtendes Steuerungsinstrument, das mag der Projektgruppe suspekt erschienen sein. Die Verwendung hätte vermutlich zu einer besseren Zeitdisziplin geführt und dazu, dass sich an Aufgaben, die nicht so viel Spaß machten, mehr Projektmitglieder kontinuierlich beteiligt hätten bzw. dazu verpflichtet worden wären.²⁵⁹ Dies entsprach aber so nicht dem gewählten Projektansatz. Das Instrument hätte möglicherweise als von der Gruppe zu steuerndes Instrument eingesetzt werden müssen. Dazu fehlen aber weit und breit Erfahrungen. Die Projektuhr tickte anders. Im Projekt galt „jeder ist sein eigener Chairman“, jeder brachte sich mit seinen Bedürfnissen und Stärken ins Gespräch ein und engagierte sich besonders bei Aufgaben seines

²⁵⁷ Der Macher.txt (76/82)

Es war für mich persönlich fast immer so, dass der eigentliche Beginn immer erst eine halbe Stunde später als vorgesehen war. Dies hat sich während der Projektphase eingependelt und wird auch heute noch sehr stark fortgeführt. Ich weiß auch, dass einem mal etwas dazwischen kommen kann, aber doch nicht ständig, oder?

²⁵⁸ Der kritische Denker.txt (169/174)

Ich möchte hier wirklich keinen in der Gruppe persönlich anschwärzen. Fakt ist aber für mich, wenn wir alle über die gesamte Projektphase mindestens 60 % unserer Leistung gegeben hätten, wäre all dies, was ich hier kritisiere, gegenstandslos. (Was nicht heißen soll ich hätte immer 60% gegeben. Ich spreche hier von der gesamten Gruppe)

²⁵⁹ Der Weichensteller.txt (97/101)

Das Fehlen von einer klaren Aufgabenstruktur oder einem Pflichtenheft hatte aber auch den negativen Effekt der Nichtbeteiligung an Aufgaben, die vielleicht keinen Spaß machten.

Interessengebietes, das er bereits annähernd beherrscht oder auf dem er neue Erfahrungen sammeln möchte. Dadurch bestanden die Möglichkeit insbesondere die Qualifikationen und Erfahrungen zu erwerben, die von den Personalverantwortlichen in der Praxis besonders eingefordert werden, wie z. B. Teamfähigkeit, Kooperations- und Leistungsbereitschaft sowie das Selbstmanagement und das selbst verantwortete Arbeiten, um nur einige wichtige Erwartungen in diesem Zusammenhang zu nennen.

Mit Chancen gehen häufig auch Gefahren einher, man bekommt sie meistens nur im Doppelpack. Selbst verantwortetes Arbeiten, insbesondere mit den Attributen der Leistungsbereitschaft und der Kooperationsbereitschaft, standen vor dem Hintergrund des Selbstmanagement für die Gruppe als auch für den einzelnen häufiger als sonst zur Disposition.²⁶⁰ Die Flexible hatte sich zudem eine intensivere Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten und eine sorgfältigere Datenerhebung gewünscht. Die auch anzutreffenden fehlerhaften Ausarbeitungen führten zu Qualitätsverlusten der Arbeit. Die zunächst gewünschten Vorstellungen konnten nicht verwirklicht werden.²⁶¹

Unter diesem Gliederungspunkt ist auch nochmals die zeitliche Lage des Projektes aufzugreifen. Die Terminierung um die Herbstferien herum, konnte, wie schon erwähnt, als Arbeitspuffer genutzt werden, aber nicht von allen und nicht so wie einige Projektgruppenmitglieder sich dies gewünscht hätten. „Einige Probleme entstanden durch die Terminierung des Projektes. Einige waren wegen der dazwischenliegenden Ferien nicht zu Hause und somit nicht erreichbar, andere, die außerhalb wohnten, waren verständlicherweise nicht bereit, für ein bis zwei Stunden nach Steinfurt zu fahren“.²⁶²

²⁶⁰ Die Flexible.txt (43/46)

Des weiteren zeigte sich, dass es teilweise problematisch war, sich bzw. Meilensteine zu organisieren und festzulegen sowie Aufgaben zu verteilen. Es mangelte teilweise an Engagement.

²⁶¹ Die Flexible.txt (19/22)

Natürlich wurden Gesprächsablauf und Gesprächsinhalt wiedergegeben; allerdings unzureichend und zum Teil fehlerhaft. Schnell stellten wir fest, unsere Wünsche und Vorstellungen nicht verwirklichen zu können.

²⁶² Die Flexible.txt (62/66)

Einige Probleme entstanden durch die Terminierung des Projektes. Einige waren wegen der dazwischenliegenden Ferien nicht zu Hause und somit nicht erreichbar, andere, die außerhalb wohnten, waren verständlicherweise nicht bereit, für ein bis zwei Stunden nach Steinfurt zu fahren.

6.3.2 Bildungsgangrelevante Interpretation

Anders als im lehrgangsgeführten, lehrerzentrierten Unterricht, der im Verhältnis zum Projekt allenfalls von kleinschnittigen Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen unterbrochen wird und in denen die Einbahnkommunikation in der Regel einen breiten Raum einnimmt, sind die Studierenden in der Projektgruppensitzungsphase kommunikativ und arbeitsstrategisch im hohen Maße gefordert.

Bewährung und Bewältigung erhalten hier einen anderen Resonanzboden, der die gewohnte, oft einseitige Orientierung und Positionierung innerhalb des Lehrgangs und gegenüber dem Leiter/Lehrer chancenreich aber auch gefährvoll multiperspektivisch verteilt. Die „Gefährdungen“ (manchmal aber auch Erleichterungen) werden auch im didaktischen Projektansatz der Fachschule dadurch weitgehend vermieden, dass mit Berufung auf die Theorie und Praxis ein Projektleiter eingesetzt, respektive gewählt wird. Moderne Personalentwicklungskonzepte, wie sie unter anderem in dieser Arbeit dargestellt wurden, arbeiten hingegen in der Projektorganisation vornehmlich mit flachen Hierarchieformen.

Karriere ist Persönlichkeit- und Kompetenzentwicklung. Es gibt weder Beförderungen auf einer fiktiven Leiter in eine Stelle, auf deren Stufen nicht vordringlich Kompetenz entwickelt, sondern verwaltet wird. Kompetenzentwicklung bedeutet nicht Aufstieg, sondern Erweiterung fachlicher, methodischer, sozialer und persönlicher Kompetenz. Es wird niemand befördert, aber alle werden gefördert, nicht zum Aufsteiger sondern zum Querdenker. Die Entwicklung wird durch zielgerichtete Folgen von Projekteinsätzen unter begleitender Beratung und Qualifizierungsmaßnahmen unterstützt. Die idealisierte Vorstellung dieses Personalentwicklungskonzeptes ist der Generalist mit Spezialwissen, der seine Kompetenz vom Kenner zum Könnler und zum Experten auf breiter Fläche entwickelt. Fläche statt Höhe gewinnen bedeutet, gehen und dabei werden...²⁶³

In diesem Zusammenhang ist auch der ungewöhnlich erscheinende Ansatz ohne Projektleiter zu arbeiten in der Projektpraxis der Schule zunächst einzuordnen. Erfahrungen mit früheren Projekten in der Fachschule zeigen, dass Projektleiter in der Regel zu Ersatzlehrern oder Vorgesetzten mutieren, die ein strenges Regiment führen, das Projekt substanziell an sich reißen und alles um sich herum eigentümlich einverleiben. Bewertung und Sanktionierungen und die

²⁶³ Vgl., Fuchs, Jürgen, Querdenker statt Aufsteiger, ein innovatives Karrieremodell, Gablers Magazin, Wiesbaden 8/ 1998, S. 38

Siehe für den weiteren Zusammenhang den Gliederungspunkt 2.2 dieser Arbeit.

damit verbundenen oft kränkenden Konflikte, die dann häufig nicht auf sachlicher und fachlicher Ebene geführt werden, sind Erfahrungsbereiche, die den Studierenden aus der betrieblichen Praxis oder auch aus der Fachschulausbildung bekannt sind. Es gibt hingegen pädagogisch sinnvollere Auseinandersetzungen und Widerstreit an denen es sich zu arbeiten lohnt. Wie zum Beispiel der Entscheidungsprozess in diesem Projekt ohne Projektleiter zu arbeiten oder auch die hier verdrängten konflikträchtigen Situationen im Projektverlauf. Immer dann kann es zu herausfordernde Um- und Neuorientierungen (Flexibilität) mit progressiver als auch regressiver Nuancierung von Verhalten, Positionen, Einstellungen und reflektiertem Arbeitseinsatz und der Übernahme von Verantwortung kommen.

Die ersten "Berührungen" mit dem Projekt bestanden darin, Organisation und Zeitplan festzulegen. Um Machtverhältnisse und Verantwortung auf vielen Schultern verteilen zu können, haben wir uns entschlossen, eine flache hierarchische Projektorganisation zu wählen. Der Realist.txt (50/54)

Anlass diesen Weg zu gehen war vom Ursprung sicherlich die aufgezeigte kritische Situation, in die die Arbeitsgruppe, stellvertretend durch den Wegweiser, in Konflikt mit dem AL geraten war. Eine Arbeitsgruppe unter diesen verschärften Bedingungen zu führen, traute sich so recht niemand mehr zu.

Diesbezügliche Gespräche mit den anderen ... zeigten mir, dass grundsätzlich um einen Gesichtverlust von Betroffenen zu wahren diese Form der Zusammenarbeit gern angenommen wird, dass aber trotzdem fast jeder gerne einen Meinungsträger /-bilder hätte, um nicht plötzlich selbst derjenige zu sein, auf dem die Verantwortung lastet. Der Wegweiser.txt (99/105)

Der von Ihnen sehr große Rahmen, in dem wir uns bewegen konnten, war für uns mindestens 2 Nummern zu groß. Ich hätte mir für ein solch komplexes Projekt einen Gruppenleiter / Projektleiter durchaus vorstellen können. Bin aber während des Projektes zur Auffassung gelangt, das keiner in unserer Gruppe dazu in der Lage gewesen wäre. Denker.txt (164/169)

Aussichtsreich erschien in dieser Entscheidungsphase der Weg dadurch, dass es einen gut erarbeiteten Projektauftrag als gemeinsame Basis und Sichtweise gegeben hat. Zudem wurde es notwendig, Vereinbarungen über die weitere

Arbeitsweise zu treffen. Alle Gruppenmitglieder sollten sich nach ihren Interessen und Schwerpunkten in die jeweils anstehenden Aufgaben einbringen können, darüber hinaus sollte Transparenz durch Absprachen über die Arbeitsschritte getroffen werden.

Man sprach die nötigen Arbeitsschritte an und derjenige, der sich mit diesem in den Prozess einfügen wollte nahm ihn an sich. Ich habe zu keiner Zeit erlebt, dass sich auch nur einer vor der Arbeit drückte.

Der Kreative.txt (92/95)

Ich habe festgestellt, dass die flache Hierarchie im Verlauf unseres Projektes sinnvoll gewesen ist, da sich jeder so einbringen konnte wie es seinen Neigungen entsprach.

Der Weichensteller.txt (95/97)

Den Erfordernissen der Teamarbeit wird nicht nur in der Praxis, sondern auch in der schulischen Ausbildung das Wort geredet. In dieser Situation erhielt das damit verbundene Ansinnen eine besondere Ernsthaftigkeit. Ein Scheitern konnten und wollten sich die Studierenden nicht leisten. Das Projekt hatte den Probecharakter, den es ggf. noch in der Marketingstudie besaß, überschritten. Wie ist die hier, trotz aller Unwägbarkeiten, von den Studierenden beschriebene gute Zusammenarbeit zu erklären? Es ist offensichtlich, dass die Projektaufgabe von der Konstruktion her einen Umfang hatte, der nicht von Einzelnen oder isolierten Untergruppen hätte bewältigt werden können; jede und jeder wurden gebraucht. Einige hatten einen größeren Abstimmungs- und Diskussionsbedarf, andere dagegen, die sich auch im Nachhinein einen Führer, der auf den Putz haut gewünscht hätten, ging es nicht schnell genug. Schneller muss nicht zwangsläufig besser bedeuten. Der Diskussionsbedarf um die geeignete Vorgehensweise scheint mit dem Grad und der Intensität gemeinsam erlebter und ausgetauschter Vorerfahrungen abzunehmen.

Fakt ist, dass ich in der Teamarbeit mit Herrn T (dem kritischen Denker) in ein paar Stunden mehr geschafft kriegte, als manch ein Projektteilnehmer in einer Woche. Darum macht es in meinen Augen Sinn, auf jeden Fall bei solchen Projekten einen Projektleiter zu bestimmen, der die Verantwortung hat, und auch mal auf den "Putz" haut.

Der Besonnene.txt (107/112)

Die Vorerfahrungen und Arbeitsstrategien konnten der Besonnene und der kritische Denker in ihrer Fahrgemeinschaft, in der sie täglich über zwei Stunden unterwegs waren, gut bearbeiten. Die im Duo abgestimmte und ausgetauschte Sichtweise und die zeitliche Belastung der Fahrten machte für sie den Abstimmungs- und Diskussionsbedarf der übrigen Gruppe nahe zu unerträglich. Trotzdem, dass Kritik sich insbesondere dadurch entzündete, dass zeitliche

Vereinbarungen nicht eingehalten wurden (Umgang mit der eigenen Zeit und der Zeit anderer), eskalierte diese Kritik nicht zu einem handfesten Konflikt. Die Gefahr, jemanden zu brüskieren hätte ggf. die eigene Arbeit gefährdet oder ein Minenfeld losgetreten, deren Bewältigung aus eigener Kraft nicht aussichtsreich erschien. Dafür die Verantwortung zu übernehmen war zu riskant. Ein Projektleiter hätte vermutlich dieses Vakuum ausfüllen sollen; Frustrationstoleranz war gefordert.

Vereinbarte Ziele wurden häufig nicht oder zu spät eingehalten. Termine zu denen wir uns treffen wollten wurden teilweise ignoriert und das Zuspätkommen war an der Tagesordnung. Wenn man wie Heiner T (der Besonnene) und ich dann noch pro Weg 75 km (Fahrzeit ca. 1 Std.) fahren muss, könnte ich platzen. Der kritische Denker.txt (152/157)

Ich möchte hier wirklich keinen in der Gruppe persönlich anschwärzen. Fakt ist aber für mich, wenn wir alle über die gesamte Projektphase mindestens 60 % unserer Leistung gegeben hätten, wäre all dies, was ich hier kritisiere, gegenstandslos. (Was nicht heißen soll ich hätte immer 60% gegeben. Ich spreche hier von der gesamten Gruppe) Der kritische Denker.txt (169/174)

Das Duo der Fahrgemeinschaft, das davon besonders betroffen war, kritisierte neben der Unzuverlässigkeit und oft verträdelten Zeit und der uneffizienten Arbeit das mangelnde Engagement einiger Gruppenmitglieder. Dies in den Gruppenprozess kritisch einzubringen schien ihnen nicht aussichtsreich oder sinnvoll.

Da dieses Verhalten (speziell der Pünktlichkeit) seit Beginn der Schule an den Tag gelegt wurde, habe ich keinen Sinn darin gesehen, mich einer Diskussion zu stellen. Der Besonnene.txt (103/105)

Unter den übrigen Arbeitsgruppenmitgliedern, die an der inoffiziellen Kommunikation der Gruppe durch die Nähe zum Schulstandort und einer gemeinsamen emotionalen Geschichte und Vertrautheit in der sie Zeit miteinander verbrachten mehr beteiligt waren, gab es eine höhere Toleranz. Sie waren bezüglich der Kritikpunkte, wenn auch zeitlich versetzt, sowohl Täter als auch Opfer unter denen es zu diesem Zeitpunkt trotz einiger Vorbehalte so etwas wie eine „Beißsperre“ gab. Die Einschätzung der Fahrgemeinschaft ihre Frustration nicht offen in der Gruppe angehen zu können ist u.a. dadurch zu erklären.

Die Abhängigkeit und das damit verbundene Konfliktpotenzial hatte sich am Ende dieses Projektes durch die Rückkehr in den stundenplanmäßigen Ablauf weitgehend erledigt.

In diesem Zusammenhang sei ein Blick auf die getakteten Lehrveranstaltungen der Erwachsenenbildung in der Fachschule gewagt. In kreativen Projektgruppen der Wirtschaft entwickelt sich bezüglich der Arbeitszeiten und des Engagements und der eigenverantwortlichen Organisation eine dynamische Struktur. Dezierte Projektaufträge und Zielvereinbarungen bilden den Kern dieser Arbeitsorganisation, in denen sich Kompetenzen vom Kenner zum Köhner und zum Spezialisten durch entsprechende Personalförderung entwickeln lassen. Zu diesem Konzept gehört aber auch eine Begleitung durch intensive Personalführungsgespräche, die entweder als Supervision, Coaching oder als Personalentwicklungsgespräche gestaltet werden. Dies ist zumindest ein qualitativer Aspekt, der die Projektarbeit und darüber hinaus die „getaktete“ Fachschulausbildung über mögliche personenbezogene Lern- und Zielvereinbarungsgespräche bereichern könnte.²⁶⁴

Die diesbezüglichen Arbeitsfelder und Arbeitsweisen eines Bildungsgangpädagogen, Begleitung und Beratung, müssen an dieser Stelle nicht mehr ausgeführt werden. Auch hier hätte nicht nur rezitierendes und nachzuvollziehendes, sondern entdeckendes forschendes Lehren und Lernen seinen Platz.

6.3.3 Bildungsgangrelevante pädagogisch paradoxe Evaluation

Wenn in schulischen Lern- und Arbeitsgruppen gemeinschaftliche Strategien (Vorgehensweisen) gesucht, abgestimmt und umgesetzt werden, geschieht dies in Abhängigkeit von Einzelstrategien der Lernenden. Die Einzelstrategien ranken sich im besten Fall quasi komplementär um die fortschreitende spielrealformige Projektstrategie. Dass es zwischen der Projektstrategie und individuellen Strategien aber auch um indifferente oder substitutive Verhältnisse kommen kann, die sich dann zirkelförmig oder regressiv bewegen, wurde schon erörtert. Anders als bisher ist die Sicht auf die Elemente der Arbeits- und Lernstrategien zur Bewältigung der Projektaufgaben zu richten, sie bilden die Substanz und die Bausteine der gemeinsamen Projektstrategie. Die Einzelelemente treten durch die Aufsplitterung der Projektaufgabe in Teilaufgaben, die ggf. einzelnen Personen oder Teilgruppen zugeordnet werden können, zutage, die von einzelnen Projektgruppenmitgliedern offiziell oder inoffiziell, bewusst oder unbewusst, geplant oder spontan, anpackend oder irritierend angenommen, vielleicht auch aufgedrängt bearbeitet werden. Ihnen

²⁶⁴ Siehe dazu Ausführungen in der Anlage AI: Betriebswirtschaftliche und institutionell-orientierte Konzepte, die effizientes Lernen und Lehren begünstigen könnten

liegen im Umschlagplatz (zwischen Anforderungen und dem Einbringen oder Verweigern von vorhandenen Kompetenzen und der Anstrengungsbereitschaft zu deren Erweiterung) die Einzelstrategien zugrunde. Einige zu Tage tretende Fragmente dieser Strategien will ich aufgreifen um einen möglich erscheinenden Blick auf die dahinter liegende Arbeit am Kompetenzerwerb richten zu können.

Strategie des konstruktiven Widerspruchs und der Kommunikationsbereitschaft

Widerspruch und Kritik sind Konstrukte der Kommunikationsfähigkeit (Interaktion), mit denen das Vertrauen in die eigene Wirkkraft und das Zutrauen in den anderen einhergehen. Kann zumindest situativ und aus einer persönlichen Einschätzung heraus eine solche Atmosphäre hergestellt werden, braucht man keine Konfrontation zu scheuen, wenn man konstruktiv seine Erfahrungen und Meinungen einbringt.

Man muss seine Ansichten konsequent einbringen, aber auch Kritik einstecken können. Wenn man sachlich und konstruktiv seine Meinungen, Erfahrungen etc. mit einbringt, braucht man keine Konfrontation zu scheuen. Der Kreative.txt (192/195)

Während die Projektgruppe in der Auseinandersetzung mit dem AI und dem Bürgermeister hartnäckige und zum Teil konfrontierende Verhandlungsstrategien an den Tag legten, in denen sie dennoch ihre „Beweglichkeit“ unter Beweis stellten, verfolgen sie in der internen Gruppenkommunikation eine behutsame wenn auch nicht konfliktfreie Kommunikation, die von Flexibilität und Kompromissbereitschaft getragen ist. Der persönliche Respekt und eine wenn auch kritische Akzeptanz, in der nicht jeder jeden zu erziehen gewillt ist, scheint hier eine Norm zu sein, die sich auch nicht von amtsautoritärem Aufdrängen von außen beirren lässt.

Im Großen und Ganzen verlief das Projekt, nach anfänglichen Schwierigkeiten, problemlos. Was nicht heißen soll, dass es keine Konflikte gab. Diese wurden flexibel und durch Kompromissbereitschaft gelöst. Die Flexible.txt (68/71)

Der Wille zur „Arbeitsharmonie“ konnte u.a. dadurch umgesetzt werden, dass nicht die „Produktleistung“, als Projektergebnis der Gesamtleistung im Visier der Leistungsbewertung stand und nicht die solistische Einzelbewertung, wie es bei Referaten oder Klausuren der Fall ist. Dadurch entfiel der Konkurrenzkampf die Eigenleistung abgrenzend in ein besseres Licht zu stellen. Die Kritik und der Widerspruch an der Arbeitsweise und an den Teilergebnissen fand dort ihre

Grenzen wo jeder das Gesicht noch wahren konnte. Die Flexible als gute und sensible Beobachterin und einzige Frau in der Arbeitsgruppe intervenierte und vermittelte immer dann, wenn die individuellen Toleranzen überschritten wurden. Die Kommunikation, so empfanden es dann auch wohl viele, war rau aber herzlich und eine gute Voraussetzung für den gemeinsamen Arbeitsweg bis zum Abschluss.

...das hin und wieder raue Klima untereinander ist durch das Projekt eher zu einem frischen Wind geworden. Also, die beste Voraussetzung sich gemeinsam auf unseren Abschluss vorzubereiten.

Der Teamplayer.txt (119/122)

Die Leitstelle, der große Aktivist, der aufgrund seiner mangelnden Vorerfahrungen im kaufmännischen Bereich keine artige Mitläuferrolle, sondern eine ehrgeizige Strategie verfolgte, indem er seine organisatorischen Fähigkeiten einbrachte und darüber hinaus die zentrale Rolle bei der Zusammenführung der Ergebnisse in die Dokumentation einnahm, war derjenige, der immer wieder Ansprüche an Einzelne und die Arbeitsgruppe stellte. Er musste lernen sich von konstruktiver Kritik leiten zu lassen und seine vorgestellten Konzepte anzupassen und zu ändern. Dies galt besonders für seine Bündelposition, aber auch entsprechend für alle anderen.

Besonders im Hinblick auf die (meine) Kritikfähigkeit des Einzelnen und unserer gesamten Projektgruppe hat mich dieser Projektprozess noch so einiges gelehrt, z.B. mit konstruktiver Kritik besser umzugehen. Was mich im Nachhinein sehr gefreut hat ist die Tatsache, dass innerhalb der Projektgruppe bei allen Meinungsverschiedenheiten und Streitpunkten (die ja bei einer solchen Aufgabe nicht zu vermeiden sind) es NIE zu einem Zerwürfnis oder gar Abbruch oder Blockade der Zusammenarbeit gekommen ist. Durch konstruktive Diskussionen und unzählige Kompromisse wurde die Arbeit immer wieder vorangetrieben.

Die Leitstelle.txt (122/132)

Wenn die Kompromissbereitschaft hier besonders herausgestellt wird, so muss man danach fragen, ob es um eine willfährige Unterordnung oder um ein mehr oder weniger selbstbewusstes Ringen um Sichtweisen und bessere Lösungswege geht. Aus dem Projektzusammenhang ist anzunehmen, dass die Arbeitsgruppe durch ihre gemeinsame Projekterfahrung Mechanismen entwickelte, die vorschnelle und übereilte (faule) Kompromisse, (von jedem etwas) nicht willentlich zuließ, sondern eher der gemeinsamen Einschätzung der besser erscheinenden Lösungswege folgte, als Regelkreis von Widerspruch, Diskussion und Intervention. Dennoch musste zwischen dem jeweils Wünschenswertem und dem jeweils Machbarem ein Lösungsweg gefunden werden.

Strategie der sozialverträglichen Kommunikation und Zusammenarbeit ohne Restriktionen

Die Kommunikationsfähigkeit wurde herausgefordert. Auch wenn der Eindruck entstand, dass häufig ein raues Klima herrschte, so war doch auf der Empfängerseite eine hohe Sensibilität der Verletzlichkeit an der Tagesordnung. Dennoch bemühte sich die Gruppe, allen voran die Flexible um aufmerksames Nichtverstehen und Zusammenarbeit ohne Restriktionen.

Hier galt es besonders, "Fingerspitzengefühl" zu entwickeln, um andere nicht vor den Kopf zu stoßen, aber dennoch die eigenen Gedanken und Ideen verständlich darzulegen. Kommunikation ist eine Schlüsselqualifikation, die in diesem Projekt stark verlangt und geschult wurde. Die Flexible.txt (54/59)

Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Ideen, Vorstellungen und Handlungsentwürfen, die auf die Einschätzung der jeweiligen Lage aufgrund eigener und gemeinsamer Vorerfahrungen beruhen und sich zwangsläufig aneinander reiben, setzt *Inter-esse* voraus, an der Sache und an Personen, die die Sozialkompetenz, die Selbst- und Projektorganisation herausfordert.

*Es hat meiner Meinung nach sehr viel für die soziale Kompetenz und die Organisation eines jeden Einzelnen gebracht. Der Macher.txt (42/44)
Durch das Projekt wurde der persönliche Kontakt untereinander gefördert bzw. verstärkt, was natürlich eine positive Begleiterscheinung war. Die Flexible.txt (78/80)*

Durch den notwendig gewordenen Integrationseffekt konnten alle profitieren. Der Macher, der am liebsten sofort drauf losstürmt und die Leitstelle, die mit immer weiter vorwärts treibenden Konzepten aufwartete ebenso wie etwas ruhigere Zeitgenossen, die ihre Ideen lieber zunächst mit sich allein aushandelten. Die Stürmer ließen sich bremsen. Die Einsicht, dass es sich in der Projektarbeit um einen „Mannschaftssport“ handelt bei denen alle mitkommen und ankommen müssen, könnte dazu beigetragen haben.

Es wurde niemand isoliert oder verdrängt. Die einzelne Meinung war immer gefragt und fand zum größten Teil Berücksichtigung. Sodass sich auch vermeintlich etwas "ruhigere" Zeitgenossen zu Wort meldeten. Die Zusammenarbeit fand ohne Restriktionen statt. Der Kreative.txt (80/84)

Strategien der Aufgabensuche, der Identifikation und der Suche nach „Nischen“ eigener neuer oder zu vervollständigender Ziele

Interessant war es die sich entwickelnde Gruppendynamik zu verfolgen, wie die unterschiedlichen Personen so nach und nach "ihre Nische" innerhalb des Projektes suchten (im Positiven wie im Negativen). Die Leitstelle.txt (118/121)

Die verschiedenen Arbeits- und Lernstrategien, die sich die einzelnen Mitglieder der Projektgruppe selbst auferlegt, gesucht, ausprobiert hatten oder in ihnen steckengeblieben sind, will ich durch einige partielle Einzelstrategien beispielhaft versinnbildlichen.

Der Wegweiser

Strategie der Zurückhaltung bei der Übernahme von Leitung und der Teameinordnung für eine bessere Eingliederung ins Berufsleben.

Meine Rolle als Einzelperson sehe ich im Nachhinein so, dass ich versucht habe, da wo es mir notwendig erschien, die Richtung nach meinem Gusto im Sinne des Projektzieles zu lenken – und dies auch meistens gut funktioniert hat, auch wenn meine Art, Sachen durchzusetzen und Ideen zu verwirklichen, nicht von allen als angenehm empfunden wurde. txt (136/142)

Die Leitstelle

Strategie der Kompensation des Fachwissens durch die Übernahme des Organisationsmanagements.

Ich spürte deutlich, dass ich mich in dieser Sache nur dann wirklich wohl gefühlt habe, wenn ich zu jeder Zeit immer auf dem aktuellen Stand der Entwicklung war und somit auch jedem, der sich mit einer Frage an mich gewendet hat, valide Auskunft geben konnte. txt (153/157)

Selbstverständlich haben nicht alle Projektgruppenmitglieder vergleichbares Engagement während des Projektes gezeigt.txt (166/1679)

Die Flexible

Strategie des Ausgleichs und der Unparteilichkeit und des aufmerksamen Nichtverstehens

Im Großen und Ganzen verlief das Projekt, nach anfänglichen Schwierigkeiten, problemlos; was nicht heißen soll, dass es keine Konflikte gab. Diese wurden flexibel und durch Kompromissbereitschaft gelöst. Besonders interessant waren natürlich auch die von uns durchgeführten Interviews. Es stellte eine reizvolle Aufgabe dar, aus gewonnenen Antworten weitere Fragen zu formulieren, um

schließlich dem Befragten weitere Infos zu entlocken. Durch das Projekt wurde der persönliche Kontakt untereinander gefördert bzw. verstärkt, was natürlich eine positive Begleiterscheinung war. Txt (68/80)

Der Kreative

Strategie der Überwindung in Gruppenarbeitsprozessen sich kreativ einzubringen

Ich fand das Projekt sehr spannend; wie in einem Spielfilm. txt (182)

Ich habe an Erfahrung gewonnen und zwar in der Hinsicht, dass ein Führungsstil auch ohne die erwarteten befürchteten Hierarchien möglich ist und dass Teamarbeit mit engagierter Hingabe auch Spaß macht. Ich kann meine Meinung und Ansicht einbringen und diese werden gewürdigt, z.B. durch die Niederschrift im Prospekt. Dieses macht im Nachhinein glücklich und stolz. (186/192)

Der Macher

Strategie der Arbeit an klaren Strukturen, Vereinbarungen und zielgerichteter Auftragsarbeit

Das Hauptaugenmerk lag ja bei uns in der Einarbeitung in unser Auswertungsprogramm, damit wir es sinnvoll und vor allem Zeit sparend nutzen konnten. Es war der gesamten Gruppe im Vorfeld ja nicht klar inwieweit uns das Programm weiterhelfen wird, oder ob man die Auswertung besser zu Fuß bestreiten sollte. Aber nach Abschluss des Projektes muss ich sagen, dass das Programm Winmax uns schon erheblich weitergeholfen hat. Es hat uns die Möglichkeit gegeben, die Interviews immer weiter in die richtige Richtung auszuwerten. Txt (51/56)

Der Verknüpfer

Strategie der Verknüpfung von Theorie und Praxis

Hier habe ich gemerkt, wie man in Gruppen an eine Aufgabe herangeht, in der es nicht nur theoretische Aufgaben zu lösen gilt, sondern eine reale Projektaufgabe mit einem kreativen Ansatz der qualitativen Marktforschung. txt (126/129)

Der Weichensteller

Strategie des Opferlammes, der den Zorn zugunsten der Arbeitsgruppe auf sich zieht.

Wenn ich also während des Projektes eines gelernt habe, dann ist es scheinbar unlösbare Konflikte zu bewältigen. Und das ist eine Erfahrung auf die ich wiederum gerne zurückblicke, denn so etwas schult die Sozialkompetenz und den Umgang mit Menschen, den solche Fähigkeiten fehlen. txt (63/67)

Dies war für mich dann auch der Auslöser, nach dem Motto: "Wenn schon dann auch richtig (und hoffentlich schnell und sauber)", mich als Projektleiter wählen zu lassen. txt (50/52)

Der Besonnene

Strategie der Konfliktvermeidung und des Durchleidens von Unzulänglichkeiten in Arbeitsgruppenprozessen

Sollte ich später betrieblich in Projekten mitwirken, werde ich mich höchstwahrscheinlich doch anders verhalten, wie ich das jetzt getan habe. Dieses einzig und allein aus dem Grunde, um meine Eigenmotivation für das Projekt nicht zu verlieren. txt (117/121)

Der kritische Denker

Strategie der Kommunikationsvermeidung und der abwartenden Distanz

In der zweiten Woche fing für mich das Projekt erst so richtig an. (Ich habe mich so ziemlich aus den nicht enden wollenden Diskussionen herausgehalten. (- Ist nicht so mein Ding-) Was tun. Was machen. Dran arbeiten. Das ist meine Sache, txt (62/65)

Der Realist

Strategie der Leistung durch „handwerklich“ gut durchdachte und strukturierte Arbeitsergebnisse, Arbeit im Hintergrund, ausloten von Distanz und Nähe

Mir persönlich hat das Projekt viel Spaß und Freude bereitet, und ich denke in puncto Projektarbeit, Teamarbeit und Hintergrundwissen haben wir alle eine Menge dazu gelernt.

In der Be- und Ausarbeitung und gemeinschaftlicher Projekte tritt der Umschlagplatz des Bildungsgangs in eine Phase, in der die Anforderungen, auf die sich die Gruppe eingelassen hat, in konkrete Arbeit umgesetzt werden muss. An welchen herausfordernden Aufgaben sich die Studierenden bewährt haben und welche sie bewältigen mussten ist im Laufe dieser Arbeit punktuell betrachtet, mosaikartig rekonstruiert und unter bildungsgangdidaktischen Gesichtspunkten zusammengetragen worden. Auch wenn diese Arbeit an Entwicklungsaufgaben und der Arbeit am Kompetenzerwerb im Umschlagplatz nicht wie in einem Projektplan dargestellt, geschweige denn abgearbeitet werden kann, so könnte die folgende, nicht strukturierte und auch nicht vollständige Liste einen zusammenfassenden Rückblick auf die in diesem Projekt angegangene Bildungsarbeit geben.

- Arbeit an Kommunikationsstrukturen und –verhalten in Verhandlungssituationen
- Arbeit an der Abwehr unverhältnismäßiger Kritik
- Arbeit am Selbstzweifel und der zuversichtlichen Arbeitsmotivation
- Arbeit an sozialverträglicher Kommunikation in gleichberechtigten Gruppenprozessen
- Arbeit an komplexen Aufgaben und der Gliederung in Teilschritten, der Konstruktion und Revision
- Arbeit an der eigenen Frustrationstoleranz, an der vorläufigen Einordnung eigenen und fremden Verhaltens
- Arbeit an Formen der Zusammenarbeit ohne Restriktionen und Sanktion
- Arbeit an kollektiven Zielvereinbarungen
- Arbeit an demokratischen Debatten und Diskussionen und deren moderative Gestaltung
- Arbeit an der Übernahme von Verantwortung für verschiedene Formen der Selbstregulation und Intervention
- Arbeit an der Transparenz von Informationsstrukturen und solidarischen Hilfestellungen
- Arbeit an Distanz und Nähe in Teamstrukturen
- Arbeit an der Sperrigkeit des Umschlags von theoretischen Anforderungen in praktische Tätigkeit
- Arbeit an Methoden und Techniken der Informationsgewinnung und Verarbeitung
- Arbeit an der effizienteren Nutzung von Programmen der Textverarbeitung und des Informationsflusses der modernen Bürokommunikation
- Arbeit an Visualisierungstechniken und der Dokumentationsgestaltung
- Arbeit an Konzeptionen und Realisierung von Arbeitsergebnissen in eine fachgerechte Präsentation

Dieses Konglomerat der Arbeiten skizzieren in unterschiedlicher Aktualität und Intensität die Facetten der Entwicklungsaufgaben dieses Bildungsgangs. Diese Aufgaben gelten nicht für alle Studierenden in gleichem Maße, doch wurden alle damit konfrontiert, noch sind sie von allen zwischen Bewährung und Bewältigung in gleicher Intensität angegangen worden. Obwohl dies so ist, und damit wird man rechnen, gewährt die Bildungsgangarbeit einen, wenn auch vorläufigen, Einblick in die Arbeit der Studierenden im Umschlagplatz ihres Bildungsgangs.

6.4 Reflexion und Feedback des „pädagogischen“ Handelns im Projektablauf Arbeit an „blinden Flecken“ Einstellungen, Werthaltungen und die Übung des pädagogisch-paradoxen Zweifels

6.4.1 Projektorientierte Rekonstruktion

Pädagogische Begleitung

Begleitung (Coaching) wird hier insbesondere als Rollenübernahme eines Lernberaters gesehen, der die Projektgruppe im Projektprozess begleitet, berät und ggf. interveniert. Er beobachtet die Projektgruppenmitglieder als auch die Projektgruppe insgesamt bei der Bewältigung der Arbeitsaufgaben und Problemlösungsstrategien, macht auf Gefahren, Chancen und Defizite aufmerksam und stellt Lernhilfen zur Verfügung, die von den Lernenden möglichst reflektiert angenommen oder auch verworfen werden können. Das Gelingen oder Nichtgelingen ist weitgehend von der kommunikativen Kompetenz und dem Grad der Empathie in den Beziehungen aller am Projekt Beteiligten abhängig.

Da in diesem Abschnitt die Rolle, meine Rolle als Marketingfachlehrer im Projektprozess aus dem Erleben und Empfinden der Studierenden betrachtet werden soll, will ich im Folgendem den Versuch unternehmen die Äußerungen der Studierenden aus der Perspektive eines berichtenden Beobachters zu beschreiben.

Bedingt durch die flachen Hierarchien war ein erheblicher Grad an Selbstständigkeit gefordert. Dies wurde auch durch meine Intervention unterstützt.²⁶⁵ Die Unterstützung führte aber nicht zu erwähnenswerten Einschränkungen. Trotz der intensiven Zusammenarbeit konnten viele Freiräume aufrecht erhalten werden. Hier besteht tendenziell die Gefahr die Selbstständigkeit und Selbstverantwortung, im Sinne von Zielvorgaben, statt Zielvereinbarungen oder methodischen Inputs zur Problemlösungen, einzuengen.²⁶⁶ Den immensen Freiraum in der Planung und Durchführung des Projektes schätzte auch der Kreative positiv ein. Er unterstrich meine aktive

²⁶⁵ Die Flexible.txt (89/91)

Andererseits war jedoch ein erheblicher Grad an Selbstständigkeit gefordert, welche durch die flache Hierarchie und durch das Verhalten unseres Fachlehrers gefördert wurde.

²⁶⁶ Der Teamplayer.txt (40/43)

Sehr positiv die Unterstützung derjenigen, die intensiv mit uns zusammengearbeitet haben, uns aber trotzdem viele Freiräume geben konnten.

Rolle als Fachlehrer, der bei Bedarf „bremste“, wenn es sich abzeichnete, dass die Arbeitsgruppe sich verzettelte. Es wurde nicht „ausgebremst“, sondern mit so genannten Briefings gezielte Informationen und Anregungen gegeben, die zu einer effizienten Arbeit führten.²⁶⁷ Dazu gehörte auch, dass ich als Projektlehrer darüber hinaus jederzeit von jedermann für Sachkenntnis als Informationsquelle angezapft werden konnte.²⁶⁸ Mein Rat und meine Tat und die damit verbundene Zusammenarbeit schienen dem Macher Spaß gemacht zu haben, die ihm zu der Hoffnung veranlasste, die Erfahrung auch in Zukunft über den Unterricht hinaus weiterführen zu können.²⁶⁹ Die Arbeitsgruppe konnte dies in manchen Phasen effektiv nutzen, sodass auch manchmal mit entsprechendem „Datenfutter“ Aufgaben schneller zu lösen und zum Beispiel Terminabsprachen mit den Unternehmen flott von der Hand gingen.²⁷⁰ Dem Kreativen hat es besonders gut gefallen, dass ich die einzelnen Projektmitglieder ansprach um mir während des Projektes laufend ein Bild über Erwartungen, Wünsche und Kritikpunkte sowie Probleme der Projektgruppe machen zu können. Dabei ermutigte ich den Einzelnen, seine persönlichen Stärken in den Projektprozess einzubringen. Vorhandene Stärken konnten als Potenzial besser genutzt und weiter gefördert werden.²⁷¹ Welches genaue Erleben oder Empfinden hinter der Aussage des kritischen Denkers, der sich immer wieder „eine starke Hand“ einen „Führer“

²⁶⁷ Der Kreative.txt (123/128)

Er ließ uns aber immensen Freiraum bei der Gestaltung der einzelnen Arbeitsschritte und "bremste" uns bei Bedarf, wenn sich abzeichnete, dass sich die Projektgruppe verzetteln würde. Seine von ihm durchgeführten Briefings führten durch Informationsweitergabe und durch gezielte Anregungen zu einem effizienten Arbeiten.

²⁶⁸ . Der Kreative.txt (134/135)

Er stand jederzeit, jedermann mit Sachkenntnis zur Verfügung. Dieses erleichterte einiges.

²⁶⁹ Der Macher.txt (110/116)

Natürlich möchte ich Sie als unseren Fachlehrer nicht vergessen, der uns immer in Tat und Rat zur Seite stand. Ich denke, dass wir mit einer solch engen Zusammenarbeit noch sehr viel Spaß im Unterricht und auch außerhalb haben werden. An dieser Stelle möchte ich mich nochmals bei Ihnen für die hervorragende Zusammenarbeit während der Projektphase "Wettringen" bedanken.

²⁷⁰ Der Realist.txt (65/68)

Durch jede Menge "Datenfutter" von unserem Marketinglehrer war diese Aufgabe recht schnell erledigt, und es konnten nun die Terminabsprachen mit den Unternehmen erfolgen

²⁷¹ Der Kreative.txt (128/133)

Der Einzelne wurde während des Projektes durch den Fachlehrer angesprochen, so dass sich dieser ein Bild über Erwartungen, Wünsche, Kritikpunkte und Probleme der Projektgruppe machen konnte. Einzelne Stärken wurden gefördert, indem der Fachlehrer den Einzelnen zur Anwendung seiner persönlichen Stärken ermutigte.

gewünscht hatte, ist nicht mehr genau zu ergründen. Er bedankt sich in seinem Projektbericht dafür bei mir, dass ich sie „hin und wieder in den Arsch getreten“ habe. Dies scheint nicht ironisch gemeint gewesen zu sein, vielmehr hatte er die Projektion, dass ich dadurch wirklich „das Licht am Ende des Tunnels“ sei.²⁷² Besonders heiÙe Phasen im Projektverlauf waren die Auseinandersetzungen mit dem AL im Vorfeld des Projektes und das „Hin- und Her-Taktieren“ des Bürgermeisters als es um den Projektauftrag ging. Der Wegweiser spricht wie viele die aufgekommene negative Stimmung durch das Verhalten des AL in der Vorbereitungsphase an. Seiner Ansicht nach wurde die Situation und negative Stimmung von „einem der Fachlehrer“ erkannt und aufgegriffen, sodass die schlechte Stimmung abnahm bzw. gänzlich retuschiert wurde. Der Schmerz blieb, oder wie es beim Sonnenbrand heiÙt: „die Haut vergisst nie“.²⁷³ Die geleistete „Schadensminderung“ durch meine Intervention war ein ausschlaggebender Punkt für den weiteren positiven Projektverlauf. Darüber hinaus sind die hervorragenden Ergebnisse nach Meinung des Wegweisers ein Indiz für die Akzeptanz und Motivation die durch meine Arbeit für das Projekt in der Arbeitsgruppe geweckt werden konnte.²⁷⁴ Dazu haben auch vielleicht ständig neue Inspirationen und Hinweise auf Möglichkeiten beigetragen, die durch ein gewisses Extra an Überzeugungskraft mitgeholfen haben, Hürden zu überwinden.²⁷⁵ Die Überwindung von Hürden gestaltete sich nicht jeweils in einem rasanten Prozess, sondern entwickelte sich manchmal auch durch

²⁷² Der kritische Denker.txt (180/184)

Bei unserem Marketingfachlehrer möchte ich mich an dieser Stelle einmal bedanken, dass Sie uns hin und wieder mal in den Arsch getreten haben, sodass Sie für mich teilweise während des Projekts wirklich "das Licht am Ende des Tunnels" waren.

²⁷³ Der Wegweiser.txt (54/59)

Die durch o.g. Problematik aufkommende negative Stimmung in der Vorbereitungsphase wurde glücklicherweise durch einen der beiden Fachlehrer erkannt und durch adäquate Umsetzung der Projektziele und –wege minimiert bzw. gänzlich retuschiert. Die so geleistete Schadensminimierung war meiner Meinung nach mit ausschlaggebend für den weiteren positiven Projektverlauf.

²⁷⁴ Der Wegweiser.txt (111/115)

In dieser eigentlichen Projektphase fand eine wirklich gute Zusammenarbeit im Teilklassenverband statt. Die hervorgebrachten Ergebnisse sind meiner Meinung nach auch ein Indiz dafür, welche Akzeptanz und welche Motivation durch unseren Fachlehrer für dieses Projekt geweckt wurde.

Der Wegweiser.txt (143/148)

Das alles wäre jedoch nicht möglich gewesen oder gar zustande gekommen, wenn nicht unser Fachlehrer durch ständig neue Inspirationen und Hinweise auf Möglichkeiten, gepaart mit dem gewissen Extra an Überzeugungskraft, richtungsweisend und steuernd eingegriffen hätte. Für die Darstellung neuer Wege und Möglichkeiten an dieser Stelle vielen Dank.

entsprechende Impulse und nahm zuweilen erst eine „tröpfelnde Dynamik“ an. So sah es die Leitstelle, als es um das zähe Ringen mit dem Bürgermeister und um die Gestaltung des Projektverlaufes ging.²⁷⁶ Hier wurde u.a. der Projektgruppe, als sie in die „Zange“ zwischen AL und Bürgermeister geraten war, viel Geduld abverlangt. Die Zähigkeit der Arbeitsgruppe hatte sich gelohnt. In dieser „Zwickmühle“ war meine Solidarität als Projektlehrer mit der Projektgruppe, die auf eine „eigene Entscheidung“ oder auf mehr Einflussnahme gegenüber dem AL und dem Bürgermeister drängte, nicht zu verkennen. Hätte sich die Projektgruppe trotz aller subtilen Konsequenzen, die durch die Abteilungsleitung zu erwarten gewesen wäre, gegen das Projekt entschieden, „unser Fachlehrer für Marketing hätte in dieser Hinsicht hinter uns gestanden“, so die Leitstelle.²⁷⁷ Das Taktieren und besonders die Hinhaltetaktik des Bürgermeisters lösten nicht nur einen zusätzlichen Motivationsstau aus, die Studierenden „spülten ihren Frust herunter“. Im zweiten Schritt stand ich ihnen zur Seite um die Konzeption in einigen wesentlichen Dingen nochmals umzustellen. Dies führte, auch wenn einige kreative Ansätze aufgegeben werden mussten,²⁷⁸ zu zufrieden stellenden Zielvereinbarungen.²⁷⁹ So stand die Projektgruppe doch besser da als sie erwartet und erhofft hatte. Dies führte der Weichensteller u.a. auf meine Unterstützung, insbesondere im Moment der

²⁷⁶ Die Leitstelle.txt (74/80)

Glücklicherweise haben wir uns von den anfänglichen Schwierigkeiten bei der Zielvereinbarung mit den Verantwortlichen der Gemeindeverwaltung nicht beirren lassen und so langsam bekam die Sache eine vage Form und begann sich durch unser Engagement und die Impulse von unserem Fachlehrer zu einem "tröpfelnd, dynamischen Prozess" zu entwickeln

²⁷⁷ Die Leitstelle.txt (60/64)

In letzter Konsequenz hatten wir natürlich die Wahl zu sagen: "Nee, das Projekt mit Wettringen läuft so nicht!" – und unser Fachlehrer für Marketing hätte in dieser Hinsicht auch hinter uns gestanden – aber die bereits o.g. "subtilen Konsequenzen" hätten uns wohl auf die eine oder andere Art erreicht.

²⁷⁸ Der Weichensteller.txt (73/78)

Ich war nach den Sommerferien sehr überrascht, dass wir mit der Gemeinde plötzlich partnerschaftliche Zielvereinbarungen treffen konnten. Auch wenn wir einige kreative Ansätze aufgeben mussten (das ist eben ein Kompromiss) konnten wir, wieder Dank der Hilfe unseres Marketingfachlehrers, für uns interessante Ziele vereinbaren.

²⁷⁹ Die Leitstelle.txt (95/103)

Nicht nur ich hatte in diesem Moment, angesichts derartigem marketingtechnischen Unverständnisses, die größte Lust die Brocken einfach hinzuwerfen. Nachdem jedoch der erste große Frust mit entsprechenden Hilfsmitteln heruntergespült war – stellten wir mit Hilfe unseres Marketingfachlehrers die Konzeption in einigen wesentlichen Dingen noch einmal um, gingen mit der Gemeinde (und die mit uns) einige beiderseitige Kompromisse ein und einigten uns abschließend doch auf eine, für beide Seiten, befriedigende Zielvereinbarung.

Entscheidungsvorbereitung, zurück. Durch Einbringen von immer wieder neuen Ideen half ich mit, dem Projekt, auch wenn es durch zuweilen aufkommende Frustration nicht mehr so aussah, einen Sinn zu geben.²⁸⁰ Als dann das Projekt sichtbare Formen annahm und die ersten Analysen, Interpretationen und Zusammenfassungen vorlagen, waren nicht nur die Studierenden stolz: „auch unserem Fachlehrer war die "Erleichterung " (Freude) zum Ende deutlich anzusehen.“²⁸¹

Zusammenfassend stellte die Leitstelle meine Arbeit (Begleitung, Beratung und Intervention) so dar:²⁸² „Wesentlichen Anteil daran hatte auch die gestalterische Freiheit für den Projektverlauf, die uns seitens unseres Fachlehrers über den gesamten Prozess hinweg zugestanden wurde - WIR allerdings auch nie völlig allein standen und uns bei Bedarf mit Fragen immer an ihn wenden konnten. Diese sensitive Führung der Projektgruppe - immer nur dann einzugreifen wenn die Gefahr bestand, dass wir uns verzetteln, oder wichtige Projekthalte noch einmal deutlicher definiert werden mussten - hatte einen sehr wesentlichen Anteil an dem erreichten Projekterfolg.“

²⁸⁰ Der Weichensteller.txt (78/83)

Damit standen wir plötzlich viel besser da, als ich erwartet oder gehofft hätte. Besonders wichtig und hilfreich fand ich die Unterstützung in jedem Moment der Entscheidungsvorbereitung durch den Marketinglehrer, der immer wieder Ideen einbrachte, die unserem Projekt einen Sinn gaben.

²⁸¹ Die Leitstelle.txt (179/186)

Als dann allerdings die detailbearbeiteten Ergebnisse, Zusammenfassungen, Analysen und Interpretationen nach und nach als Gesamtbild vorlagen - begann unser gesamtes Projekt eine wirklich runde Sache zu werden, auf die ich nicht wenig stolz war und bin und das ging wohl nicht nur uns Schülern so, sondern auch unserem Fachlehrer war die "Erleichterung" (Freude) zum Ende deutlich anzusehen.

²⁸² Die Leitstelle.txt (135/144)

Wesentlichen Anteil daran hatte auch die gestalterische Freiheit für den Projektverlauf, die uns seitens unseres Fachlehrers über den gesamten Prozess hinweg zugestanden wurde WIR allerdings auch nie völlig allein standen und uns bei Bedarf mit Fragen immer an ihn wenden konnten. Diese sensitive Führung der Projektgruppe - immer nur dann einzugreifen wenn die Gefahr bestand, dass wir uns verzetteln, oder wichtige Projekthalte noch einmal deutlicher definiert werden mussten - hatte einen sehr wesentlichen Anteil an dem erreichten Projekterfolg.

6.4.2 Bildungsgangrelevante Interpretation

Es ist für viele und für mich nicht einfach, stark pointierte, weder ausgesprochen positive noch negative Reflexionen an mich herankommen zu lassen. Im Zweifelsfall wird es mir in „Siegerpose“ besser gelingen, die an mich herangetragenen Spiegelungen zu relativieren, um die Stabilität, das heißt, meine Selbsteinschätzung (positiv oder negativ gefärbt) zu erhalten. Es geht um den Umgang mit konstruktiver Kritik, um den Umgang mit Feedback, um Handlungs- und Verhaltensabsichten und der subjektiven Bewertung tatsächlicher oder vermeintlicher Wirkung, um Innen- und Außensicht und dessen, was in diesem Zwischenraum aufeinander prallt, das entweder der Selbstvergewisserung oder Selbstbestätigung dient oder als zu bearbeitende Perspektive aufgenommen und ggf. bearbeitet werden kann. Dazu scheint es notwendig zu sein sich in diesem Zwischenraum zu bewegen.

Spontan betrachtet, gefällt mir das Feedback der Studierenden. Dennoch weiß ich, dass mir vor diesem Studiengang dies in dieser Weise so noch nie gelungen ist und in darauf folgenden Studiengängen auch so nicht zu wiederholen war. Bildungsgänge haben ihre jeweils eigenständige Dynamik, ihre eigene Struktur und ihre eigene Zeit in der sie sich bewegen. (Man kann niemals zweimal im selben Fluss baden). Daher ist es lohnenswert, auf die Bestandteile der Bewährung und der Bewältigung zu schauen, um zumindest einen Blick auf die Konstruktion des pädagogischen Handelns zu erhaschen. Dies deshalb, so ist meine Erfahrung, weil sich mein pädagogisches Handeln nicht aus der schieren Vernunft und Rationalität speist, sondern bestenfalls aus scheinbar bewährter Routine und Anteilen spontaner oft situativer Bewältigung des Unberechenbaren und Unbeherrschbaren, das mir durch langjährige Erfahrungen die „Selbst(un)sicherheit“ verleiht, mich im „Pädagogikdschungel“ zu bewegen.

Welches sind nun die „Handgriffe“, die eine gelingende Unterstützung der fremden Bildungsgänge (und auch des eigenen) im Umschlagplatz, in denen ich auf längere Sicht betrachtet mein eigenes Arbeitslebensschicksal oder mein zeitlich begrenztes Arbeitsschicksal mit denen der Studierenden verbinde?

Analysiert und strukturiert man die Aussagen der Studierenden in ihren Projektberichten über diesen Sachverhalt ergeben sich folgende Anzeichen bzw. kennzeichnende Anhaltspunkte:

Intensive Zusammenarbeit unter Wahrung großer Freiräume	Aufrichtiges Interesse an der Arbeit der Projektgruppe
Anlaufstelle, „Zapfsäule“ für Informationen und Beratung, Angebot statt Aufdrängen	Sensitive Führung
Gespür für die Notwendigkeit und die Zielrichtung von lösungspotenziellem Input	Vision und Inspiration, Aufspüren möglicher Wege und Auswege
Solidarität und materielle wie auch emotionale Unterstützung, hinter der Arbeit statt davor stehen	Motivationskraft und Zutrauen, überzeugen statt überreden
Intervention „bremsen“ statt „ausbremsen“	Partizipation statt Helfersyndrom

Nachstehend will ich auf die wesentlichen Eckpunkte, die geeignet erscheinen, den Rahmen der bildungsgangdidaktischen Handlungen abzustecken, näher ausleuchten.

Intensive Zusammenarbeit unter Wahrnehmung großer Freiräume

Gezielte Zusammenarbeit assoziiert zunächst zweierlei, ein einvernehmliches Miteinander und zweitens eine halbwegs gelungene Verständigung über Ziele, Methoden und der Arbeitsverteilung (Rollenverteilung), sie setzt eben diese Akzeptanz voraus. Zusammenarbeit kann einerseits die Bedeutung von Sicherheit haben, andererseits aber durch Abstimmungen und Übereinkünfte den Freiraum einengen. Zwischen Lehrendem und Lernendem (Studierenden und Lehrern) besteht im bildungsgangdidaktischen Sinn ein mit anderen Lebensräumen wenig vergleichbares Arbeitsbündnis. Der Bildungsgang bleibt in der Verantwortung und im Eigentum des Studierenden. Am ehesten ist dieses Bündnis mit einem Schüler/Meister – Verhältnis zu vergleichen, in dem der Schüler von der Professionalität, den Erfahrungen und Lebensdeutungen partizipieren will, um seinen Ausbildungsgang zu vervollständigen. In diesem Bündnis geht es um das Bemühen, den Studierenden im Hinblick auf kritische Entscheidungen bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben behilflich zu sein. Dies geschieht nicht lehrgangsmäßig, sondern interaktiv. Damit ist die Passage, der Zwischenraum des Umschlagplatzes gemeint, in dem die Freiräume ausgehandelt und interaktiv begangen werden müssen.

Intervention „bremsen“ statt „ausbremsen“

Es gibt umgangssprachlich den Begriff des „Bergaufbremsers“. Damit ist jemand gemeint, der aus Unsicherheit und „Selbstschutz“ sich in seiner Welt eingerichtet hat und problemhaltige Situationen scheut, also wenig im Stande

noch willens ist Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten. Arbeitsbündnisse sind im Gegensatz zu Leidensbündnissen hier nicht möglich. Interaktion schließt die Intervention, das engagierte Einmischen ein, nicht um Entwicklung „auszubremsen“, zu verhindern, sondern dabei behilflich zu sein Entwicklungsaufgaben zu entdecken und zu bearbeiten. Dies mag damit gemeint sein, wenn die Studierenden anmerkten, dass ich hin und wieder „bremsend“ eingriff und mit dazu beitrug den Projektansatz von Zeit zu Zeit neu zu rahmen, um eine drohende Verzettelung zu vermeiden.

Aufrichtiges Interesse an der Arbeit der Projektgruppe

Aufrichtiges Interesse und Empathie wird man, so meine Erfahrung, nur dann herstellen können, wenn man darum bemüht ist, die immer wechselnden Studiengruppen von ihrer jeweiligen Individualität und ihren spezifischen Möglichkeiten her betrachtet und ihnen aufmerksam begegnet und für das gesamte Potenzial der so unterschiedlichen Persönlichkeiten, in ihren konfrontierenden, kommunikativen und interaktiven Such- und Probebewegungen und das damit Ungewisse offen ist. Dazu ist es häufig notwendig, mehr Fragen zu stellen als Antworten zu geben.

6.4.3 Übung des pädagogisch-paradoxen Zweifels

Partizipation statt Helfersyndrom

Ist man dem Helfersyndrom verfallen, so wird man auf eine eigentümliche Weise von der Unzulänglichkeit anderer partizipieren. Diese oft unbewusste und unreflektierte Verhaltensweise ist u.a. in Lehrberufen häufig verbreitet. Hingegen wird man, wenn man sich auf die Gesamtbreite der Lebens- und Arbeitsäußerungen der Studierenden in der Bildungsgangarbeit einlässt, um seinen eigenen Anteil an diesem Geschehen (um die bewusste Klärung und die Transparenz unbewusster, fördernder und hindernder Anteile) bemühen müssen. Es geht um die Wahrnehmung und Bearbeitung der offenen und verdeckten, vielschichtigen und widersprüchlichen oder befremdlichen Lebensäußerungen, Rückmeldungen, Empfindungen und Rückschlüsse, die das Potenzial haben mich aus der Bahn zu werfen. Diese Auseinandersetzungen werden entweder auf der Sach- oder Personenebene ausgetragen, deren Vermengung oder Stellvertretung häufig ausgeblendet wird. Sie zielen auf die Bearbeitung der eigenen blinden Flecke ab.

Am Beispiel eines konkreten Diskussionsstranges will ich dies verdeutlichen.

In der Projektarbeit ist insbesondere der eigene Anteil, die Partizipation an der jeweils konkreten Projektarbeit zu ergründen, zu kommunizieren und ggf. auszuhandeln und transparent zu machen.

Wenn Jugendliche aus unteren Jahrgangsstufen ihren Eltern als auch ihren Lehrern die Uneigennützigkeit ihres wie auch immer gearteten pädagogischen Handelns uneingeschränkt abnehmen, so geben sich die erwachsenen Studierenden der Fachschule damit nicht ernsthaft zufrieden.

In der Organisation der Fachschule ist der Fachlehrer des jeweiligen Schwerpunktfachs zuständig und verantwortlich für die Durchführung des 100 Std.-Projektes. Nach innen und außen wird die Professionalität des pädagogischen Handelns des Projektlehrers mit der „Bewertung“ dieses Projektes verbunden.

Wie den meisten ... ging es mir nicht anders, dass ich nach dem Abschluss der Exekutivphase und dem Beginn der Analysephase und Planung der Visualisierung der zu erwartenden Ergebnisse mir NICHT konkret vorstellen konnte, wie die Ergebnisse aussehen würden und ob wir damit wirklich eine Dienstleistung für unseren Auftraggeber erbracht hätten. Als dann allerdings die detailbearbeiteten Ergebnisse, Zusammenfassungen, Analysen und Interpretationen nach und nach als Gesamtbild vorlagen - begann unser gesamtes Projekt eine wirklich runde Sache zu werden, auf die ich nicht wenig stolz war und bin und das ging wohl nicht nur uns Schülern so, sondern auch unserem Fachlehrer war die "Erleichterung" (Freude) zum Ende deutlich anzusehen. Die Leitstelle.txt (174/186)

Die Partizipation und die pädagogisch notwendige Intervention an und in diesem Projekt können gegenläufig werden. Dies gehört mit zum Arbeitsbündnis und wäre mit den Studierenden zu reflektieren gewesen, um deren Bedeutung und Konsequenzen gemeinsam zu beurteilen. Dies mögen die Studierenden vielleicht geahnt haben. Es hat aber nicht nur meinen kritischen Blick vernebelt und verdeckt. Den kritischen Blick auf die Qualität der Projektergebnisse und den damit aufkommenden Zweifeln konnte ich zu diesem Zeitpunkt nicht zulassen. Ich war froh, dass „die Kuh wieder mal vom Eis“ war. Dies wurde zudem durch die Zufriedenheit der beteiligten „Bewertungsinstanzen“ begünstigt und bestärkt. Eine Kommunikation mit den Studierenden darüber hat nicht stattgefunden, sie wäre notwendig und hilfreich gewesen. Die Studierenden wurden im Glauben bestätigt für die „Fachlichkeit“ ihrer Ergebnisse (nur das zählt für den Auftraggeber) entsprechend ihrer Entwicklungsaufgabe, Anerkennung gefunden zu haben. Der eigentliche Wert ist nicht in der Erweiterung der Fachkompetenz zu finden, dort haben sie sich eher im Kreis gedreht. Die eigentliche Herausforderung, so wie sie sich entwickelt hat, bestand in der Bewältigung der Anforderungen an die

Sozialkompetenz. Dies führte (unbewusst und nicht von vornherein beabsichtigt) dazu, dass es in der nächsten Station, in der es zur Entwicklung von Fallstudien in Lernprojekten kam, eher umgekehrt war (siehe nächstes Kapitel).

Vermutlich haben die Studierenden in der hier abgeschlossenen Phase diese Zeit gebraucht, um schwerpunktmäßig am dringendsten Problem ihrer gemeinsamen Bildungsgangentwicklung zu arbeiten, um auf dieser Grundlage (der vervollständigenden Arbeit an Facetten der Sozialkompetenz) ihre Fachkompetenz im nächsten Schritt voranzutreiben.

Letztendlich haben die Studierenden durch die Arbeit insbesondere an der Sozialkompetenz für ihre Persönlichkeitsentwicklung besonders profitiert.²⁸³

Dies lässt sich durch folgende Wahrnehmungen untermauern:

Nach Abschluss der Projektarbeit begannen die Studierenden sich für verschiedene Jobs zu bewerben. Die Broschüre über das gemeinschaftlich durchgeführte Projekt erregte nicht selten Aufmerksamkeit und gab Anlass für intensive Gespräche. Die Studierenden waren den Absolventen der Fachschule und Hochschule nicht selten überlegen, zumindest hatten sie das Gefühl, mithalten zu können. Obwohl anzunehmen ist, dass der Umfang und die Tiefe der fachlichen Kenntnisse bei den Studierenden der Fachschule nicht in dem Maße ausgeprägt sind wie es bei den anderen Absolventen sein dürfte.

Wirft man den Blick zurück auf die „Marketingstudie in eigener Sache“, so geben die Ergebnisse der Fragen 10 und 12 einige Anhaltspunkte welche Kriterien in den Bewerbungsgesprächen ausschlaggebend gewesen sein könnten.²⁸⁴

Frage 10:

Welche Kenntnisse, Erfahrungen und Qualifikationen sind nach Ihrer Meinung notwendig bzw. wünschenswert, um diesen Herausforderungen professionell begegnen zu können?

Frage 12:

Was raten Sie uns als zukünftige Staatl. gepr. Betriebswirte, welche Kenntnisse und Qualifikationen wir für einen betrieblichen Einsatz besonders trainieren sollten?

²⁸³ „Fläche statt Höhe gewinnen“ oder wie bei Erich Fromm „vom Haben zum Sein“. Die Analogie dazu ist, dass es zwar auf Qualifikationen (Zertifikate) ankommen kann, die man vorzeigbar haben kann, kompetent hingegen wird man sein müssen um den beruflichen Anforderungen in der Praxis gewachsen zu sein.

²⁸⁴ Vgl., Gliederungspunkt 4.2 dieser Arbeit

Die Fragen 10 und 12 zielen auf die notwendigen Kompetenzen und Qualifikationen und auf die Eigenschaften und Fähigkeiten ab, die angehende Manager zur Bewältigung der anstehenden Herausforderungen erwerben sollten.

Die im Folgenden zusammengestellten, am häufigsten genannten Kriterien sollen mögliche Anforderungen skizzieren. Eine Rangfolge ist damit nicht verbunden

Kompetenzen / Qualifikationen		
Kostenmanagement	Absatzorientierung	Praxiserfahrung
Methodisches Vorgehen	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz
Aktuelle Fachkompetenz	Produktmanagement	Projektmanagement
Medienkompetenz isb. auf elektronischer Basis	Überdurchschnittliche Ausbildung	Fähigkeit theoretische Erkenntnisse in prakt. Erfahrungen umzusetzen
Informationsmanagement	Beziehungsmanagement	Fremdsprachenkompetenz
Kommunikationskompetenz	Verhandlungsgeschick	Interkulturelles Verständnis
Führungskompetenz	Coaching	Überzeugungsfähigkeit

Eigenschaften / Fähigkeiten		
Menschenkenntnis	Selbstmanagement	Teamfähigkeit
Disziplin	Ehrlichkeit	Durchhaltevermögen
Bereit sein Rückschläge hinzunehmen	Ständige Lernbereitschaft	Fähigkeit zu delegieren
Durchsetzungsvermögen	Emotionale Intelligenz	Analytisches Denken
Motivationsfähigkeit	Kreativität	Eigeninitiative
Kundenorientierung	Anpassungsfähigkeit	Selbstmotivation
Aufgeschlossenheit	Weitsicht	Leistungsbereitschaft
Kritikfähigkeit	Selbstbewusstsein	Entscheidungsfähigkeit
Sicheres Auftreten	Mobilität	Einsatzbereitschaft

Geht man die Bereiche durch, so ergeben sich eine Anhäufung von Verknüpfungen mit der Bildungsgangarbeit dieses Projektes, der Entwicklungsaufgaben und vor allem mit den in diesem Zusammenhang stehenden Kompetenzbereichen, die, wenn auch nicht von allen und in gleicher Weise intensiv, angegangen und bearbeitet wurden.

Vermutlich haben die Studierenden aber auch von ihren langjährigen Praxiserfahrungen, den Inhalten anderer Fächer und den ersten Schritten bei der Erarbeitung der praxisbezogenen Lernprojekte, in denen sie sich bei der Entwicklung von Fallstudien insbesondere um den Umschlag von Fachtheorie und Praxis bemühen, profitieren können.

7 Projektorientierte Form einer partizipatorischen Curriculumentwicklung von Fallstudien zur Konstruktion von Lernprojekten; der Unterricht wurde selbst zum Fall

In der vierten Station²⁸⁵ des Bildungsgangs entstanden Lernprojekte, in denen Fallstudien aus einer dynamischen partizipatorischen Lernsituation konstruiert und erarbeitet wurden. Die vorliegenden veröffentlichten Materialien sind ein Ergebnis bildungsgangpädagogischer Arbeit und des selbstverantwortlichen und selbststeuernden Lernens in Projekten. Die materiellen Ergebnisse eignen sich nicht für eine unkritische didaktische oder fachliche Übernahme, sondern bildungsgangdidaktisch insbesondere für eine Konfrontation, die möglicherweise zum Widerspruch herausfordert und auf der didaktischen, curricularen und methodischen Ebene Entwicklungen dynamisiert, ggf. in Gang bringt und in Gang halten soll.

„Sie stellen keine Lernaufgaben dar, die zum Lernen aufgegeben werden, sondern eine Herausforderung zur Entdeckung und Bearbeitung subjektiv bedeutsamer Entwicklungsaufgaben in Projekten des eigenen Bildungsgangs. Die entsprechenden kritischen Lernprozesse, Irritationen und Sperrigkeiten erfordern sowohl rezeptives als auch konstruktives, systematisches oder auch konfuses Lernen, es findet gleichermaßen statt“.²⁸⁶

Die Lernprojekte waren im Vorhinein weder geplant noch war die Veröffentlichung der Materialien Grund der Lernprojekte. Erst die Studierenden drängten noch ein Jahr nach Abschluss ihrer Fachschulausbildung auf die Zusammenstellung und Veröffentlichung. Sie hatten mit ihrer broschierten Projektdokumentation an entscheidenden Stellen beim Neueinstieg in ihre Berufstätigkeit Reputation erwerben können. Gerade der Nachweis produktiver, systematischer und konzeptioneller Arbeit stand im Gegensatz zum häufig (vermuteten) theorienlastigen nachvollziehenden Lernen für die zu erwerbende Qualifikation im Vordergrund und war dabei ausschlaggebend. Sie wollten von ihrer geleisteten Arbeit weiter profitieren.

Der Teamplayer war auf der Suche nach einem neuen Job. In seinen Bewerbungsunterlagen konnte er auf seine erarbeitete Fallstudie zum Sport-Sponsoring im Lernprojekt und nun auch auf das Gesamtkonzept, im dem auch das 100-Stunden-Projekt enthalten war, verweisen. (die Broschüren gingen langsam aus.)

²⁸⁵ Vgl., Gliederungspunkt 1.13 dieser Arbeit

²⁸⁶ Balster, Willehad, Fallstudien und Lernprojekte zum Marketing, Ergebnisse bildungsgangdidaktischer Arbeit in Projekten, Münster 2002, Auszug aus dem Klappentext

In einer Rückmeldung schreibt er:

Von unserem Buch bin ich ja nun wirklich begeistert und habe dazu viel positives Feedback bekommen; sogar von einer Sporteventagentur aus Hamburg! Beruflich hat sich bei mir aber auch einiges verändert. Ende Januar habe ich die Politik hauptamtlich verlassen. Nach einem Vorsitzendenwechsel war das Vertrauen, was Geschäftsführer und Vorsitzender haben sollten, dahin. Nun denn, Politik ist nun mal ein "Feuerstuhl". Dafür habe ich schon vorzeitig mir einen Wunsch erfüllen können und den Schritt zurück in die Wirtschaft halt vorgezogen. Seit 01. Februar 2003 bin ich als Marketingleiter bei der "Air Berlin" an Bord. Obwohl es richtig viel Arbeit ist, macht es super viel Spaß. Ehrlich gesagt, hätte ich nicht gedacht, dass mich der "Staatl. gepr." Abschluss nach so kurzer Zeit so weit bringen würde. Durch eine Initiativbewerbung bin ich hier gelandet. Dass es dazu noch ein so gesundes Unternehmen ist, was trotz Krisenzeit enorm wächst, ist einfach klasse.

Wie es im Verlauf des Lehrgangs zu diesem didaktischen Ansatz der Lernprojekte kam und wie dieser sich entwickelte, will ich vor dem bildungsgangdidaktischen Hintergrund weiter nachgehen.

7.1 Annäherung an ein didaktisches Konzept der Lernprojekte sequenzieller diskursiver Unterricht und lateral vernetzte Lernaufgaben Umschlagplatz von curricularen Anforderungen und Lernbedürfnissen

Nach Abschluss des 100-Stunden-Proketes sollte der Unterricht entsprechend den curricularen Vorgaben nun weiter gehen. In den ersten beiden Semestern stand die systematische Erarbeitung der Marketingpolitischen Instrumente auf der Tagesordnung. Zu Beginn bis nach den Herbstferien hatten wir, wie im Stoffverteilungsplan vorgesehen, das Projekt mit Wettlingen bearbeitet. Was nun folgerichtig anstand war die Vertiefung und Vernetzung der Marketingpolitischen Instrumente zum Marketingmix.

Fachdidaktisch sind die Unterrichtsinhalte in einer üblichen linearen abzuarbeitenden Reihenfolge gegliedert:

1. Marketinginformationsbeschaffung;
2. Produktpolitik, Sortiments- und Servicepolitik;
3. Preis- und Konditionenpolitik;

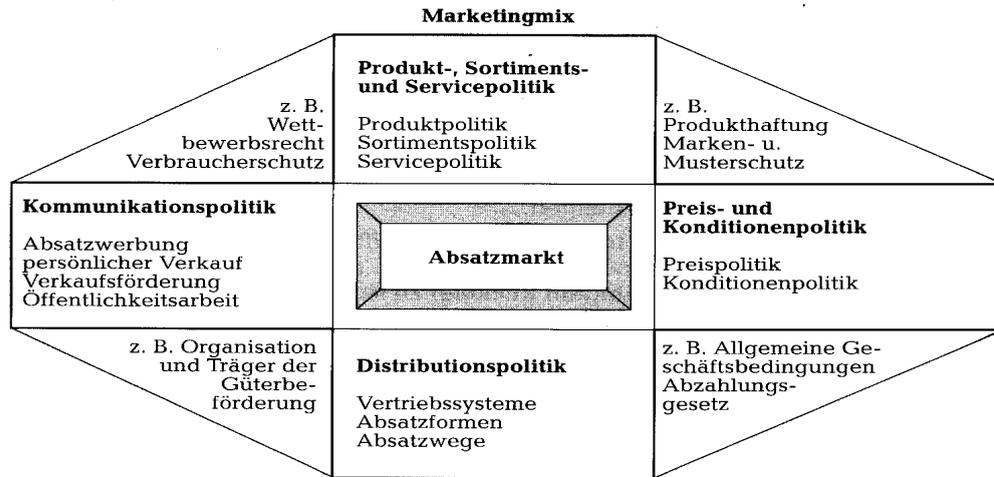
4. Distributionspolitik;
5. Kommunikationspolitik;
6. Marketing-Konzeption;
7. Marketing-Organisation;
8. Marketing-Controlling.

Ohne mich hier in dem fachlichen Umfang und in Details zu verlieren, will ich dennoch kurz den hier spezifischen Unterrichtsplan verdeutlichen. Üblicherweise werden diese Arbeitsschwerpunkte nacheinander abgearbeitet, in dem man die Theorie mit exemplarischen, tatsächlichen oder konstruierten Praxisbeispielen anreichert, um den angestrebten Verstehens- und Wissenshorizont durch systematische oder auch zufällige Erklärungsversuche und allerlei methodischen „Werkzeugen“ zu erweitern. Daraus wird jeder Lehrer in der Fachschule, zu denen ich mich zähle, seine leibeigene Alltagsdidaktik konstruieren.

Mit einer allgemeinen Einführung und dann überleitend zur Marketinginformationsbeschaffung („Marktforschung in eigener Sache“) begannen wir am Anfang des ersten Semesters und arbeiteten uns bis zum Ende des zweiten Semesters bis zur Kommunikationspolitik durch. Nach dem 100-Stunden-Projekt sollten, abweichend von der linearen Durcharbeitung, die Marketingpolitischen Instrumente und die noch ausstehenden Fachgebiete in einer theoriebasierten aber vor allem praxisbezogenen Vernetzung von problematisierenden Fällen und Fallstudien vertieft und ergänzend im Kontext des Absatzmarktes bearbeitet werden.²⁸⁷

²⁸⁷ Thoma, Göster, u.a., Allgemeine Wirtschaftslehre für Büroberufe, 1. Aufl., Hann-Gruiten 1995, S. 168, am Kapitel Absatzwirtschaft war ich als Mitautor und Mitarbeiter ausschlaggebend beteiligt

Marketingmix als Umsetzung der Informationen aus der Marktforschung



Nun kam es doch noch anders.

An Fallstudien zu arbeiten fanden die Studierenden im Gegensatz zum Frontalunterricht prinzipiell ganz gut. Dennoch blieb es dabei, dass ich bei derartigen Lehrveranstaltungen häufig das Heft in der Hand behielt und Arbeitsaufgaben zum Lernen aufgab, deren Ergebnisse dann mit den Lösungen der Fallstudie aus dem entsprechenden Lösungsheften (nur für Lehrer) verglichen, mit den Studierenden diskutierte, berichtigte und bewertete. Ich bin immer froh, wenn ich auf der Suche nach geeigneten Fallstudien, Übungsaufgaben und Situationsbeschreibungen fündig werde, vor allem dann, wenn detaillierte Lösungsvorschläge dabei sind und gewährleistet ist, dass den Studierenden diese Lösungen im Vorhinein nicht bekannt sind. (So ist das Spiel der „Lösungsbuchdidaktik“: Aufgaben geben „selbstständig“ (selbstüberlassen) daran arbeiten lassen, Lösungsvorschläge abrufen, berichtigen und je nach Grad der Übereinstimmung mit der offiziellen Lösung die Leistungen bewerten). Ich war froh, als ich auf der Suche nach neueren Fallstudien zum Marketing, die ich ggf. verändernd der Unterrichtssituation anpassen konnte, fündig wurde. Die Studierenden „warteten“ darauf, dass ich sie entsprechend der oben beschriebenen Rollenverteilung mit „Datenfutter“ versorgte. Die erste eingeführte komplexere Fallstudie war ein Desaster. Die Studierenden verstanden den Fall nicht, die Angaben waren ihres Erachtens nicht vollständig, zum Teil widersprüchlich und die Aufgabenstellungen passten angeblich nicht so richtig zum Fall. Erklärungsversuche und gemeinsame Ergänzungen zu der Fallkonstruktion wurden vorgenommen. Bis die Aufgabenstellung dazu passte verging nochmals einiges an Zeit. Unmut machte sich breit, so konnten und wollten die Studierenden nicht arbeiten und schon gar nicht weiter an diesem Fall. Die Rückkehr zum fragend entwickelnden und übenden Frontalunterricht,

mit unterbrechenden Übungen und ggf. Referaten wurde diskutiert. Im Gegensatz zum ersten misslungenen Fallstudienversuch, den ich als hervorragendes Lernfeld angekündigt hatte, wollte ich einen zweiten Versuch starten. Ich gab den Studierenden eine komplette Fallstudie mit Situationsbeschreibung, Aufgabenstellung und den dazugehörigen Lösungs- und Bewertungsentwürfen die ich als Beispiel eines möglichen Entwurfs für eine Prüfungsklausur ankündigte und die annähernd ähnlich in einem der letzten Jahre als Klausur gestellt worden war, die ich aber nicht für besonders gelungen hielt. Wir einigten uns darauf, diesen Fall kritisch und konstruktiv zu bearbeiten. Im Hintergrund stand die Information, dass ich in der Lehrerfortbildung der Fachschule einen Prüfungsentwurf vorstellen wollte, der den Ansprüchen der Fachschule und den reflektierten Erwartungen der Studierenden an eine fachlich gut gestellte Klausur genügen sollte. Die Studierenden erarbeiteten in Selbstorganisation ein theoriebasiertes Skript als Vorspann, das alle notwendigen Grundlageninformationen für die Bearbeitung zusammenfasste. Parallel wurde der Fall „umgestrickt“, ergänzt und aus ihrer Sicht eindeutiger formuliert. Das Gleiche galt für die Aufgabenstellung und für die erwarteten Lösungsleistungen. Die parallel bearbeiteten Blöcke, Theoriehintergrund, Situationsbeschreibung, Aufgabenstellung und Lösungsvorschläge mussten mehrmals überarbeitet und angeglichen werden. Die fachliche Resonanz dieses Entwurfes war bei den Fachkollegen überwiegend positiv. Mit der Vorstellung, dass diese Arbeit insbesondere auf die Leistungen der Studierenden zurückging, konnten sie nicht viel anfangen. Sie gaben zu bedenken, dass Studierende gemeinhin nicht in der Lage und gewillt seien „die Arbeit des Lehrers“ zu machen. Bei dieser Studiengruppe schien es anders zu sein. Sie sahen einen Zusammenhang von zu erbringender Leistung und „Einflussnahme“, hin auf ihre Erwartungen. Dies hatte meinem „Ansehen“ bei den Studierenden nicht, wie einige vermuteten, geschadet, im Gegenteil, ich hatte den Studierenden etwas nicht Erwartetes zugemutet und im gleichen Zuge ihnen Kompetenz „in eigener Sache“ zugetraut, indem die Arbeitsergebnisse eine Ernsthaftigkeit und Bedeutung bekamen, die wiederum auf sie zurückzuführen war.

Die Studierenden waren aufgrund ihrer gemeinsamen Projekterfahrung in der Lage, ihre Arbeit nun vor allem auf die fachliche Auseinandersetzung zu beziehen. Im Gegensatz zum ersten Fallstudienversuch dieser Lernphase hatten sie einen qualitativen Auftrag, dessen Produkt einen zweifachen Sinn erhielt. Sie hatten einen „Abnehmer“ und darüber hinaus ein exemplarisches Produkt, über das sie ihre Lernbedürfnisse innerhalb des Umschlagplatzes und darüber hinaus kommunizieren konnten. Dieses Bedürfnis weist Parallelen zum 100-Stunden-Projekt und konsequenter Weise zu ihrer Entwicklungsaufgabe auf. Anders als bisher fand bildungsgangdidaktisch hier eine paradoxe Spiegelung zwischen ursprünglichen objektiven Ansprüchen und subjektiven Erwartungen im Hin- und Herpendeln zwischen diesen Seiten statt, von der die im Bildungssystem

vorgelagerten und nachgelagerten Umschlagplätze partizipieren könnten; z.B. Bildungsgangplanung innerhalb der Schule, Fach- oder Bildungsgangkonferenzen, Lehrerfortbildung oder auch die Curriculumentwicklung allgemein; - ein Zeichen dafür wie partizipatorisch aus Wissen Handeln und aus Handeln Wissen zur individuellen und exemplarischen Bewährung und Bewältigung von Bildungsgängen werden könnte.

Es sei aber schon hier darauf verwiesen, dass es sich nicht um einen neuen, zu multiplizierenden oder zu etablierenden Methodenschritt handelt, sondern Bildungsgänge habe ihre jeweiligen Chancen, die es aufzugreifen und lebendig zu gestalten gilt, sie sind nicht stromlinienförmig machbar, man wird mit dem Schrägen, dem Kantigen und Unerwarteten, eben mit dem Crossgang rechnen müssen, der zugleich neue Wege und Möglichkeiten eröffnet.

Eine Rückkehr zum getakteten „Unterricht“ war nicht mehr möglich, das geben die Studierenden deutlich zu verstehen, dennoch sahen sie meine Rolle als „graue Eminenz“, wie sie es in der Projektdokumentation symbolisierten, von zwei Seiten. Zum einen war es neu und spannend zusammen die gegenläufigen Pole von ergebnisoffenen Lernprojekten in einem „Freiraum“ zu bearbeiten, zum anderen blieb ich als offizielle „autonome“ Bewertungsinstanz nach außen für die Erteilung einer Vornote und die Erstellung und Bewertung der Abschlussklausur zuständig, von der für sie viel abhing. Dennoch machte sich eine „Goldgräberstimmung“ breit, aus der heraus sie arbeiten und von deren Ergebnissen sie, entsprechend ihrer Entwicklungsaufgaben, profitieren wollten. Im üblichen „Unterricht“ hatten sie mehr Orientierungschancen. Dies mag dafür ein Grund sein, dass der Unterricht in den anderen Fächern seinen üblichen, berechenbaren Verlauf nahm. Die Studierenden trauten mir, wenn auch nicht absolut, dennoch graduell eine einvernehmliche Arbeit und Bewertung zu. Ich sah mich den administrativen, qualitativen und quantitativen Ansprüchen, den eigenen Erwartungen und den Erwartungen der Studierenden ausgesetzt.²⁸⁸ Das 100-Stunden-Projekt war doch schon wild und anstrengend genug gewesen. Warum konnte der Lehrgang denn nicht seinen routinierten Verlauf nehmen? Zugegeben, ich fand dies selber spannend. Darüber hinaus hatte ich den Eindruck gewonnen, dass diese Lerngruppe mir vertraute und mir ein überdurchschnittliches Maß an (chaotischer) Zuverlässigkeit, in einem für sie nicht üblichen, erweiterten Arbeitsraum zubilligte aber auch sich selbst und mir „zumutete“. Andererseits konnte ich mich bei den Studierenden auf eine interessierte und auch kontroverse sachliche wie auch emotional ausgeglichene Auseinandersetzung verlassen; also ein Arbeitsklima, das man sich wünscht und

²⁸⁸ Vgl., Gliederungspunkt 1.1.2 dieser Arbeit, S. 28

in dem es sich zu arbeiten lohnt. Das sahen vielleicht die Studierenden in ähnlicher Weise auch so.

Die Entstehung des Lernprojektkonzepts lässt sich nach dieser Phase der Introspektive in ihren wesentlichen Zügen in drei Schritten rekonstruieren und beschreiben:

Schritt 1: Administrative und curriculare Vorgaben und Unterrichtsmaterialien als Spiegelbild der Anforderungen;

Kritische Wahrnehmung, Selbstvergewisserung und Selbstoffenbarung

Die weitere Lehr- Lerngeschichte sollte gemeinsam geplant und gestaltet werden. Zu diesem Zweck fertigte ich einen Auszug des gültigen Lehrplans für das Fach Marketing (Absatzwirtschaft) an. Zudem brachte ich alle greifbaren Unterlagen aus meinem „Arsenal“, Lehr- und Arbeitsbücher, Zeitschriften, Fallstudien, einige Referate von ehemaligen Fachschülern und auch unter „Qualen“ die dazugehörigen Lösungen und Lösungsvorschläge, soweit sie vorhanden waren, mit in den Unterricht. Dies kam aus meiner Sicht einer konkursträchtigen „Selbstoffenbarung“ nahe. Ein Teil, der hierauf entfachten Euphorie konnte für die Konstruktion der weiteren Arbeit in ein neues Projekt umgeschlagen werden.

Um was es nun gehen sollte wurde klar. Die Abfolge von Reproduktion, Überprüfung und Bewertung machte bei den offen liegenden „Unterrichtsmaterialien“ keinen Sinn mehr, das konstatierten die Studierenden selbst.

Mein Anliegen war es, die „Kennerkompetenzen“ aus den sukzessiv erarbeiteten Marketinginstrumenten der ersten beiden Semester, ausgehend von einzelnen Instrumenten und ggf. unter Hinzuziehung ihrer Subinstrumente aus komplexeren Zusammenhängen heraus (oder umgekehrt in komplexere Zusammenhänge hinein) durch die Be- und Erarbeitung realer oder auch konstruierter praxisbezogener Marketingmixfälle ergänzend zu „Könnernkompetenzen“ auszubauen. Die fachlichen und methodischen Kompetenzen sollten dazu reichen, zum Abschluss des Lehrgangs eine fünfständige Klausur, mit (wie sich alle wünschten) einer überdurchschnittlichen Leistung zu bewerkstelligen.

Die Studierenden strukturierten das was zu tun war nach Themen, ähnlich wie ein Lehrbuch, das nach dem Lehrplan aufgebaut war. Die Inhalte und die zu bewältigende Gesamtaufgabe war zumindest vom Flächenumfang her strukturiert.

Wenn sich jede und jeder mit allen geforderten Inhalten auseinander setzen wollte, hätte die Zeit nicht gereicht. Die Studierenden beschlossen arbeitsteilig vorzugehen, die jeweiligen Erarbeitungen der Themen, der Gesamtgruppe

vorzustellen und die Ausarbeitungen allen zur Verfügung zu stellen. Ein Seminarskript sollte entstehen, das die gemeinsame Arbeit dokumentieren und mit meinem „Segen“ die Grundlage für die Abschlussklausur bilden sollte.

Schritt 2: Auseinandersetzung mit Arbeits- und Lernstrukturen aufgrund bisheriger gemeinsamer Lern- und Projekterfahrungen;
Konzeptanalysierung; Symbiose von Projektaufgabe und Lernaufgabe

Die Projektidee, ein Seminarskript zu erstellen, ist nicht neu, unter Umständen auch nicht besonders packend und kreativ. Dieser Zweifel hatte auch die Studierenden erreicht, als es um die genauere Konzeptionierung ging. Ohne besonders daraufhin zu wirken, griffen die Studierenden auf die vorangegangene konzeptionelle Idee, der „Fallstudienarbeit“, zurück. Sie wollten die noch ausstehenden Lerngebiete mit der Erarbeitung dieses Gerüsts: theoretische Grundlagen, Situationsbeschreibung, Aufgabenstellung und Lösungsteil, bearbeiten. Hintergrund war, dass ihnen diese Arbeit zwar nicht einfacher aber eine solche Dokumentation praxisnäher, variabler und sinnvoller erschien. Sie definierten dieses gemeinsame Vorgehen als ein Gesamtprojekt, dessen Aufgabe die Erstellung einzelner Teilprojekte als Dokumentation der theoretischen Auseinandersetzung und deren Transformation auf Praxissituationen sein sollte. Diese Lernprojekte sollten die geplante Skripterstellung ersetzen und darüber hinaus eine praxisbezogene Fallarbeit ermöglichen.

Projektaufgabe und Lernaufgabe fallen hier zu Lernprojekten in einer Symbiose zusammen.

Schritt 3: Übersetzung der Projektaufgabe in partizipatorische Lernprojekte
Bewährung und Bewältigung:

Nach Vorentwürfen und der orientierenden Auseinandersetzung mit möglichen Quellmaterialien und der Abgleichung der verschiedenen Interessensgebiete wurden insgesamt dreizehn Lernprojekte erarbeitet.

<p>A. Produktpolitik Markenpolitik</p> <p>Sortimentspolitik</p>	<p>BMW</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Marke ...eine selbst- und eigenständige „Persönlichkeit“ - Effektive Markenplatzierung und Markeneinführung <p>Henkel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung zum Global-Player und sein Erfolgsgarant das Marktsegment Universalwaschmittel
<p>B. Kontrahierungspolitik Preispolitik</p>	<p>Wal-Mart</p> <ul style="list-style-type: none"> - eine Erfolgsstory
<p>C. Distributionspolitik Distribution und Logistik</p>	<p>1. Fruti GmbH</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konfitüre auf den Weg bringen – oder alles Marmelade <p>2. Coca-Cola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie kommt die Brause in den Handel
<p>D. Kommunikationspolitik Persönlicher Verkauf</p> <p>Verkaufsförderung</p> <p>Public Relation</p> <p>Werbung</p> <p>Sport Sponsoring</p>	<p>3. Elektrofachhandel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beziehungsmanagement und Kundenbindung <p>4. VW AG</p> <ul style="list-style-type: none"> - aktive Verkaufspromotion <p>5. Rocco GmbH</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ein Heizöllieferant fördert den Ausbau der Solartechnik <p>6. Spurti AG</p> <ul style="list-style-type: none"> - Der „Rolf“ eine Klasse für sich <p>7. Veltins-Sponsoring beim FC Schalke 04</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wenn „die Chemie stimmt ist der Sponsor ein Freund“
<p>E. Marketing -Mix Marketingkonzept/Planung</p> <p>Marketingkonzept/Strategie</p>	<p>8. Shopmarketing</p> <ul style="list-style-type: none"> - schöne neue Einkaufswelt <p>9. Aldi</p> <ul style="list-style-type: none"> - konsequent einfach

Die Studierenden arbeiteten nach ihrem bewährten Projektkonzept. Drei Etappen wurden genommen. Je nach Arbeitsstand, also nicht in einer starren Abfolge, wurden in der Gesamtgruppe in der ersten Etappe die Grundlagen, in der zweiten Etappe die Praxissituationen und Aufgabenstellungen und in der dritten Etappe die ausführlichen Lösungsskizzen vorgestellt und diskutiert.

Bevor ich auf die bildungsgangdidaktische Relevanz eingehe, will ich zunächst der möglichen Bedeutung und dem Stellenwert von Lernprojekten (als Ansatz in der beruflichen Weiterbildung des „Lernortes“ Unternehmen) nachgehen, der mögliche komplementäre Parallelen und Rückkoppelungsmöglichkeiten zwischen gesellschaftlich/schulisch verantworteter und strukturell/betrieblich verantworteter beruflicher Bildung aufweist. Wie schon in dieser Arbeit dargestellt, scheint es für das Erleben der Studierenden, und vor allem für diejenigen, welche die Fachschule in Teilzeit besuchen, wichtig zu sein, eine mögliche Arbeits- und Lernperspektive herzustellen. Besonders in der Fachschulausbildung und der dualen Berufsausbildung sind „Berufspädagogik“ und „Schulpädagogik“ in ihren Anliegen der Aus- und Weiterbildung besonders eng aufeinander zu beziehen.

7.2 Projektaufgaben und Lernaufgaben Konzept der Lernprojekte in der betrieblichen Weiterbildung Entwicklungen; Lerntransfer zwischen Theorie und Praxis

Über die Chancen und Grenzen der herkömmlichen Weiterbildung muss in Zeiten eines tief greifenden Strukturwandels nachgedacht werden.²⁸⁹ Blickt man auf die letzten 30 Jahre „Betrieblicher Weiterbildung“ und deren Erfolge zurück, so lassen sich bestimmte Entwicklungsphasen erkennen. Diese deuten auch die Probleme an, die beim nächsten Entwicklungsschub zu bewältigen sind. Bis in den 70er Jahren hinein war Weiterbildung davon beherrscht, dass die Auffassung bestand, dass Weiterbildung die Fortsetzung von Schule sei. Sie diene folglich insbesondere dazu, Lücken der schulischen als auch beruflichen Sozialisation, im Hinblick auf die Anforderungen der Arbeitswelt, die das Bildungssystem hinterlassen hatte, zu schließen. Diese Grundauffassung führte zur Struktur damaliger Bildungsveranstaltungen: Nach mehreren Vorträgen während des Tages vereinte man sich beim ebenso wichtigen „gesellschaftlichen Beisammensein“. Diese Sichtweise von Weiterbildung ist fragwürdig geworden, denn Weiterbildung im betrieblichen Sinne zielt nicht allein auf Bildung, sondern in Abgrenzung zur Bildung der Mitarbeiter als Sozialleistung, auf Nutzen der Bildung.²⁹⁰

In den 80er Jahren deutete sich ein Umdenken an. Man konzentrierte sich nicht mehr einseitig darauf, das Individuum „hoch zu bilden“. An die Stelle diffuser

²⁸⁹ Vgl.: Olesch, Gunther, Praxis der Personalentwicklung, Weiterbildung im Betrieb, 2., erw. Aufl., Heidelberg 1992, S.13 ff.

²⁹⁰ Vgl.: Olesch, Gunther., Schwerpunkte der Personalarbeit, Personalmanagement zur Jahrtausendwende, Heidelberg 1997, S 103 ff.

Leitvorstellungen von „Führungspersönlichkeiten“ traten definierte, generelle, wenn auch noch nicht auf eine konkrete Aufgabe bezogene Kompetenzfelder bzw. Schlüsselqualifikationen. Welche sozialen, kommunikativen, planerischen oder verhaltensbezogenen Fähigkeiten und Kompetenzen sollte der Mitarbeiter für die Bewältigung der Anforderungen der Arbeit beherrschen? Wer auf diese Weise weitergebildet wird, so die dahinter stehende Philosophie, wird seine neu erworbenen Fähigkeiten in die Arbeitswelt einbringen und umsetzen. Die Frage nach der Effizienz der Weiterbildung zeichnete sich in der einsetzenden Diskussion um Lerntransfer u.a. durch programmierte Unterweisungen ab. In dieser Phase der Weiterbildung löste folgerichtig das Seminar mit Fallstudien, Gruppenarbeit und Lehrgesprächen die früheren Vortragsveranstaltungen ab. Trotz ihrer unbestreitbaren Erfolge stoßen auch diese Formen an ihre Grenzen, weil jeweils neue Methoden Erfolg versprechendere Wege weisen können. Diese Entwicklung lässt sich an drei Fragestellungen festmachen, auf welche die nächste Entwicklungsphase der Weiterbildung antworten muss.

Im Zeitalter der Wissensexplosion rücken die auf ihre konkreten derzeitigen und absehbaren künftigen Aufgaben bestens vorbereiteten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Fokus der Weiterbildung. Aus ihrem Selbstverständnis als Bildungsinstitution wandelt sich Weiterbildung zu einer Bildungsanwendungsinstitution. Das in allen Institutionen der Weiterbildung immer mehr aufkommende Bildungscontrolling ist Ausdruck der knapper werdenden Ressourcen, aber auch einer anderen Denkwelt.²⁹¹ Dem tradierten Bildungsbegriff fügt Weiterbildung zunehmend Kosten-Nutzen-Erwägungen hinzu. So fragt das Bildungscontrolling in Unternehmen z. B. danach, welche nachweisbare Nützlichkeit Weiterbildung für die Arbeit, für die Wertschöpfung im Unternehmen nachweisen kann.²⁹²

Entscheidend für die Frage nach künftigen Zielen, Aufgaben und Formen der Weiterbildung ist aber ein anderer Punkt. Im Prinzip hat auch die bisherige betriebliche Weiterbildung die Trennung zwischen Lernen und Anwendung des Erlernten beibehalten. Wie kann gewährleistet werden, dass das unabhängig von einer konkreten Aufgabe Erlernte in die Praxis umsetzbar ist bzw. umgesetzt wird? Dazu muss, und dies ist der zentrale Auftrag an die Weiterbildung, der Unterschied vom Lernen des Individuums und dem Lernen einer Organisation begriffen und in neue Formen des Lernens umgesetzt werden.²⁹³

²⁹¹ Vgl. Birker, Klaus., Projektmanagement, Berlin 1995, S. 125 ff.

²⁹² Vgl.: Olesch, Gunther., Praxis der Personalentwicklung, Weiterbildung im Betrieb, 2., erw. Aufl., Heidelberg 1992, S. 129 ff.

²⁹³ Vgl.: Christ, Lammert, Hrsg., u.a., Handlungsfeld Personalwirtschaft, Köln 1996, S. 546 u. S. 482 ff.

Der einzelne lernt und begreift sehr schnell. Er weiß aber auch sofort, da er in einer Organisation lebt und wirkt, dass andere mit einbezogen werden müssen, wenn das von ihm Erlernte in die Praxis seiner jetzigen oder zukünftigen Organisation umgesetzt werden soll. Neue Formen der Weiterbildung trennen die Phasen von Lernen und Anwenden nicht mehr, sie fassen sie in einem Prozess zusammen. Parallelen dazu sind die Lernstatt und Qualitätszirkel.²⁹⁴

Um ein solches Praxisprojekt professionell durchzuführen, müssen die Beteiligten am Projekt nach traditioneller Vorgehensweise zuvor in Seminaren zumindest die folgenden Befähigungen erarbeitet haben, damit das Projekt ein Erfolg wird:²⁹⁵

- Projekt- und Aufgabenplanung,
- Problemanalyse und Entscheidungsvorbereitung,
- arbeiten in einer Gruppe,
- sachorientierte Wege zum Konsens in Konfliktsituationen,
- kommunikative Befähigung zu Überzeugungsprozessen statt Durchsetzungsprozesse,
- Präsentation von Arbeitsergebnissen und Entscheidungsvorschlägen.

Die Sichtweise der Lernprojekte in der Weiterbildung fügt eine Projektaufgabe und die erforderlichen Lernaufgaben zusammen. Statt die Beteiligten zunächst in der herkömmlichen Weise auf die Projektarbeit vorzubereiten, macht ein Lernprojekt die Beteiligten im Rahmen des Projektes für die nächsten Aufgaben fit. Die Durchführung von Lernprojekten bedeutet daher, „Ungelernte“ ohne vorhergehende Weiterbildung direkt in das Projekt zu schicken, damit sie im Projektprozess weitere Qualifikationen erwerben. Die oben erwähnten methodischen, kommunikativen und sozialen Befähigungen werden nicht mehr an abstrakten Fällen und Fallstudien, sondern in der „Praxis“ selbst erworben.²⁹⁶

In einem Lernprojekt ist die Praxis selbst und nicht die Fallstudie der Fall. Ein Lernprojekt verknüpft zwei bisher weitgehend getrennte Ziele:

- Was wollen wir in der Sache erreichen?
- Was können/müssen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dabei lernen?

Lernprojekte sind keine revolutionären Veränderungen, auch wenn dies zuweilen behauptet wird, sondern lediglich die zeitgemäße Interpretation des

²⁹⁴ Vgl.: Seifert, Josef, W., Kraus, Rolf., Mitarbeitergruppen, 2. Aufl., Bremen 1994, S. 9 ff.

²⁹⁵ Vgl.: Birker, Klaus., Projektmanagement, Berlin 1995, S. 30 ff.

²⁹⁶ Vgl.: Boy, Jacques., Dudek, Christian., Kuschel, Sabine., Projektmanagement, 2 Aufl., Offenbach 1994, S. 31 ff.

Grundsatzes „Lernen durch Handeln“. Der große Vorteil eines Lernprojektes gegenüber der herkömmlichen Weiterbildung ist der Wegfall der praktischen Bemühungen um den Lerntransfer. Wenn die Praxis selbst zum Fall wird, wenn das Projektteam seine Projektstrategie ausgearbeitet, durchgeplant und realisiert hat, besteht das Problem, den Fall in die Praxis zu übersetzen, nicht mehr.

Ebenfalls von beachtlichem Gewicht bei Lernprojekten, als eine effiziente Form der Weiterbildung, ist der Gesichtspunkt der Lernmotivation. Bei der herkömmlichen Weiterbildung ist folgender Satz die Grundlage der Lernmotivation: „Ich lerne etwas, womöglich kann ich es irgendwann einmal brauchen.“

Bei Lernprojekten hat die Lernmotivation eine völlig andere Struktur: „Ich lerne bei der Arbeit etwas, was mich sehr rasch mit einem nachvollziehbaren Nutzen weiterbringt.“ Die Lernmotivation gründet nicht mehr nur auf der Neugier nach neuen und abstrakten Befähigungen, sondern auf direkt erzielbarem Erfolg. Projekte im Sinne der hier vorgestellten Lernprojekte in der Fachschule methodisch anzuwenden, bedarf dann aber auch einer „professionellen“ Begleitung. Lässt man im Zuge von Zielvereinbarungen oder Aufgabenstellungen die Lernenden bei herkömmlichen Projekten aufgrund einer propagierten, oft falsch verstandenen „Selbstständigkeit“ alleine, so bedürfen Lernprojekte zur Unterstützung und Begleitung eines wohl dosierten Coachings, in dem Lernende und Lehrende ihr Lern- und Arbeitsschicksal in Arbeitsbündnissen aufeinander beziehen und verknüpfen.

7.3 Bildungsgangdidaktische Lernprojekte Bausteine einer partizipatorischen Dynamisierung der Curriculumentwicklung

Wenn Bildungsgänge im Umschlagplatz eines konkreten Fachschullehrgangs durch die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben für alle Beteiligten, Lehrer und Studierende, lebensgeschichtliche Bedeutung erlangen, dann zielen die didaktischen Bemühungen und die Lernanstrengungen der Studierenden in der Passage zwischen Berufsausstieg und Neuorientierung vor allem auf das In-Gang-Kommen von Lernen und Bildung, in Verbindung von theoretischem und praktischem Lernen sowie beruflicher und allgemeiner Bildung ab. Dann wird man aber auch nicht so tun können als seien die Studierenden aufgrund ihrer Lebens- und Berufserfahrung in diesem Zwischenraum nicht auch Experten ihres eigenen Bildungsgangs. Zuerst gilt es dies wahrzunehmen und zu akzeptieren um mütterlich und oszillierend (u.a. zwischen dem jeweils gesellschaftlich und individuell möglichen Neuen) mitzuhelfen, dass die

Studierenden den eigenen Bildungsgang und den Erwerb von entsprechend notwendig empfundenen Kompetenzen selbst in die Hand nehmen und gestalten können.

Diese Notwendigkeiten sind nicht für jeden gleich, noch gelten sie für alle im gleichem Maße und zu jeder Zeit im Kontext antagonistischer Globalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft.

Die individuellen Bildungsprozesse und Bildungsgänge sind in diesem Lehrgang keine autonomen Vorgänge, sondern suchen sich jeweils einen Pfad zwischen Verunsicherung und Vergewisserung, zwischen Distanz und Nähe und zwischen Übernahme und Ablehnung. Dadurch wird die partizipatorische Ebene dieser Lehrgänge (im Gegensatz zu Fernlehrgängen) als ein gemeinsam notwendiges Arbeiten an individuellen und exemplarischen Bildungsgängen geöffnet.

Die Dynamik der partizipatorischen Lehrgänge könnte auf die curriculare Studienganggestaltung übertragen werden. Dann käme Licht in die Prozesse, in denen die Lehrpläne ihr Dasein in Ordnern fristen und die „geheimen Lehrpläne“ der Lehrgänge an den verschiedenen Fachschulen von der gleichen Starrheit, Gleichgültigkeit und Leblosigkeit befreit würden. Das heißt, dass man sich von der Dynamik der Lehrgänge der Mikroebene aus, auf die Makroebene der curricularen Studienganggestaltung konfrontierend einließe. Demnach würden Ergebnisse (ggf. aus Studiengängen, die um eine bildungsgangdidaktische Gestaltung bemüht sind) veröffentlicht und sich der fachlichen, didaktischen und auch gesellschaftlichen Diskussion sowohl auf der Mikro- als auch auf der Makroebene preisgeben. Die Quintessenzen bilden dann den jeweils neuen Ausgangspunkt der objektiven Ansprüche eines neu zu gestaltenden und neu zu durchlebenden Lehrgangs als dynamisch strukturellen Prozess der Bildungsgänge. Also eine zirkulierende spiralförmige Dynamik, die sich von einzelnen Bildungsgängen über die Lehrgänge zu den curricular verorteten Studiengängen und zurück partizipatorisch umschlagen lassen könnte.

Ohne auf den großen Wurf zu warten, verfolgt das hier entwickelte bildungsgangdidaktische Konzept der Lernprojekte diesen Weg, indem es mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der Lernprojekte diese Auseinandersetzung über die schulinterne Diskussion hinaus sucht, um intern als auch extern Bildungsgangarbeit in der Passage der Fachschulausbildung in Gang zu bringen und zu halten.

Die Leser dieser Materialien (siehe die hier zugrunde liegenden Veröffentlichungen) werden zum tätigen Widerspruch aufgefordert. Die materiellen Ergebnisse stellen exemplarisch eine didaktisch/methodische Variante der Lernprojekte dar, sie sind über die Grundformen hinaus möglich und als Ergebnis der entstehenden Eigendynamik der Lern- und Lehrprozesse in vielen Varianten neu zu konstruieren und kreativ zu nutzen. Die Fallstudien stellen keine Aufgaben dar die zum Lernen aufgegeben werden. Sie sollen zur

Kritik herausfordern und aus der Konfrontation zu neuen Aufgabenstellungen, zur Entdeckung und Bearbeitung subjektiv bedeutsamer Entwicklungsaufgaben in Lernprojekten des eigenen Bildungsgangs herausfordern.

Theoretische Grundlagen, Fallsituationen und Lösungsansätze bilden in der Hand der Bildungsgangarbeiterinnen und Bildungsgangarbeiter (jenseits der Lösungsbuchdidaktik) eine transparente Einheit.

Folgende aktive und kritische Auseinandersetzung wird angeregt:

- Theoretische Grundlagen können erweitert und ggf. durch konträre Gegenüberstellungen umgestaltet werden und neu gerahmt werden.
- Die Lösungsansätze sollten kritisch überprüft und ggf. ergänzt, neu gestaltet oder auch begründet gänzlich verworfen werden.
- Der Fragenkatalog kann umgestaltet, umgestellt oder neu strukturiert werden.
- Das Design kann als gute oder schlechte Möglichkeit für die Konstruktion neuer Fallstudien und Lernprojekte übernommen werden, in denen völlig neue Studien erarbeitet oder vorhandene Studien umgearbeitet oder weiterentwickelt werden.

Die Materialien und der mögliche partizipatorische und zugleich auffordernde emanzipatorische Beitrag zur Bildungsgangentwicklung ist vor allem den Studierenden zu verdanken, die sich zunehmend auf die Arbeit an ihrem eigenen Bildungsgang eingelassen haben. Dadurch, dass sie bereit waren „eine Meile mehr zu gehen“, konnten die Lernprojekte als Gesamtprojekt erst in Gang gebracht und in Gang gehalten werden. Mit der Einwilligung zur Veröffentlichung dieser Arbeiten ist auch der Mut anzuerkennen (jenseits vom „Perfektionswahn“) Arbeiten vorzustellen, der dazu anregen kann, das dieser begonnene Prozess aufgegriffen und weiterentwickelt wird.

Dieser Prozess lebt von Rückkoppelungen. Nach gut einem Jahr nach der Veröffentlichung gibt es aus der Zielgruppe insbesondere der Fachschulen für Wirtschaft keine nennenswerten Rückmeldungen. Vielleicht haben sich einige auf den Weg gemacht, oder die Materialien fristen ihre reproduktives Dasein in den streng gehüteten Arsenalen der „Lösungsbuchdidaktiker“. Eine nicht erwartete indirekte Resonanz kommt von den Universitäten mit Fachbereichen der Wirtschaftspädagogik. Unter anderen haben die Standorte Mannheim, Heidelberg und Bielefeld die Materialien in ihren Fachbibliotheken aufgenommen. In einigen Seminaren, so in Bielefeld, wird es als Basislektüre für ein wirtschaftsdidaktisches Seminar im kommenden Semester vorgeschlagen.

Wenn zirkulierende spiralförmige Dynamik, sich von einzelnen Bildungsgängen über die Lehrgänge zu den curricular verorteten Studiengängen und zurück partizipatorisch umschlagen lassen könnten, dann gehen mit diesen Überlegungen aber auch Bedenken einher. Erfahrungsgemäß besteht der Hauptmangel einer neu auszulösenden didaktischen Diskussion im Bereich des Kerngeschäftes (dem an Sachverhalten und Aufgaben zu bildenden Austauschprozess zwischen den Beteiligten, Studierenden und Lehrer) darin, dass die Diskussion entweder nur entlang der formalen inhaltlichen Fachdisziplin (des zu vermittelnden „Stoffs“) oder überwiegend entlang der Vermittlungsformen (Methoden, Techniken und deren Ein- und Auswirkungen) geführt wird. Beiden Strängen ist vom Konstrukt her zu eigen, dass sie vom Anfang und oder vom Ende her gedacht werden. Was haben wir, wo stehen wir, was ist? Und was wollen wir, wo wollen wir hin, was soll sein, sind wichtige begleitende Fragestellungen.

Bildungsgangdidaktiker werden sich diesen Fragen nicht entziehen und nicht entziehen können. Doch werden sie Eigenes und Fremdes, „Vorgewusstes“ und „Vorgedachtes“ nicht als Maßstab eines gelingenden oder misslingenden „Austauschprozesses“ verstehen. Sie werden sich immer mehr auf das nicht Erwartete, unverhofft Schräge und das zuweilen Unzumutbare im Umschlagplatz des Bildungsganges einlassen müssen. Bildungsgangdidaktik ist kein Modell, welches man unvermittelt einsetzt und in Gebrauch nimmt, sondern eine forschende und tastende Aktivität, eine (Lebens-) Einstellung, die zur Entdeckung und Bearbeitung eigener Entwicklungsaufgaben herausfordert und in deren Prozess oszillierend, ambivalente personale und strukturelle Identifikationen partizipierend und emanzipierend durchschritten werden. Dies wird man nicht von einer gleichsam neutralen unberührten und unbeteiligten Warte aus unbeschadet tun können, nicht nur am Anfang und nicht am Ende, sondern mittendrin wird man vielmehr „Täter“ und „Opfer“ zugleich sein, in der Arbeit an und in lebendigen Bildungsgängen.

- 8 Der Blick zurück auf erweiterte Erfahrungen und auf potenziell gefährdende Perspektiven der Bildungsgangarbeit
Statik bedeutsamer Lernprojekte des Bildungsgangs zwischen Intersektion und antagonistischer Introspektion
Projektionen und Justierung der Bildungsgangarbeit in der Passage der beruflichen Weiterbildung
Determinierung und Quintessens

Entwicklung der Persönlichkeit, Lernen in menschlichen Beziehungen, Bildung in gesellschaftlich beruflichen Zusammenhängen, so könnte verkürzt das „virtuelle Forum“ der hier in Gang gebrachten bildungsgangdidaktischen Lehr- und Forschungsarbeit postuliert werden.

Als Beitrag zur weiteren Erörterung soll der oben aufgeführte Titel dieses Kapitels vor dem Hintergrund der vorangegangenen Arbeit in drei Schritten und mehreren Facetten aufgefächert werden.

1. Vier Stationen der Bildungsgangarbeit
Nachdem wesentliche Eckpunkte der Bildungsgangdidaktik in ihrer Grundlegung für diese Arbeit und in ihren Bezügen pointiert sind, soll im ersten Gliederungsschritt durch vier Stationen der Bildungsgangarbeit hindurch Erkenntnisse und Ergebnisse, die in Lernprojekten des hier vorgestellten Handlungsfeldes der beruflichen Weiterbildung erarbeitet wurden, fokussiert und in einer erneuten symbiotischen Spirale extrahiert werden.
2. Strategien der Bewältigung und Bewährung
In einem weiteren Stepp könnte die Sicht auf den Gesamtzusammenhang der Bildungsgangarbeit die Sicht für eine mögliche Struktur frei geben, die sich durch die Ausformung der durch die Studierenden entwickelten Strategien äußert und damit auch den Blick auf den dahinentstehenden Entwicklungscharakter der zugrunde liegenden Entwicklungsaufgaben schärfen helfen.
3. Fokussierung und Quintessens
Daran anschließend soll geprüft und verdichtet dargestellt werden, ob und welche Schlussfolgerungen sich anbieten und daraus zu ziehen sind und welche Konstrukte Einfluss auf die Handlungsperspektiven des forschenden Lernens und lernenden Forschens in der Bildungsgangarbeit nehmen könnten.

Im nächsten Abschnitt will ich die Ergebnisse und möglichen Erkenntnisse der hier vorgestellten Bildungsgangarbeit in der Retrospektion an Hand der vier absolvierten Stationen, von denen drei als Lernprojekte bearbeitet wurden, nochmals verdichten.

8.1 Retrospektion, Bildungsgangarbeit im Umschlag vertrauter und befremdlicher subjektiver Erwartungen und latent gefährdender objektiver Ansprüche in Entwicklungsaufgaben und der Bearbeitung in Lernprojekten Verdichtung und Grundlage einer erneuten Spirale der Bearbeitung Vier Stationen der Bildungsgangarbeit

In dem zweijährigen Ausbildungsgang der Fachschule für Wirtschaft von 1999 bis 2001 sind insgesamt über vier Stationen hinweg und um das obligatorische 100 Std. Projekt herum, zudem zwei weitere Lernprojekte im vor- und nachhinein als konsequente Erarbeitung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben zur beruflichen Professionalisierung als Vehikel genutzt worden. Sie hatten mit ihren gegenseitigen Ausstrahlungseffekten, ex ante und ex post, u.a. Einfluss auf die Qualität und Quantität der jeweils kollektiven oder auch individuell hervorgebrachten und bearbeiteten Entwicklungsaufgaben und Strategien.

Zentrale Entwicklungsaufgabe:

Ergänzend zu den aufgezeigten individuellen und zu den strukturgebenden Entwicklungsaufgaben dieses Lehrgangs kristallisierte sich über die vier Stationen hinweg folgende exemplarische Entwicklungsaufgabe:

Neuerwerb und Vervollständigung grundlegender und spezifisch fachlicher, sowie sozialer Kompetenzen zur qualitativen Wettbewerbsfähigkeit und Bewährung in einem „neuen Berufsfeld“ und die damit einhergehende Änderung der Identität zur Verwirklichung eines befriedigenden Berufs-Lebens.

Station 1: Erwartungskklärungen

Erwartungen

Erwartungen und subjektive Vermutungen über Chancen des beruflichen Kompetenzerwerbs im Bildungsgang der Fachschule für Wirtschaft

Station 2: Erkundung von Perspektiven

Anforderungen

Perspektiven für und Erwartungen an Staatlich geprüfte Betriebswirte
Marktforschung in eigener Sache
Auf der Suche nach Perspektiven für die berufliche Zukunft
Orientierung in der Wahrnehmung der eigenen Erwartungen und der Konfrontation mit den Anforderungen der Praxis als herausfordernde Aufgabe an die berufliche Entwicklung

Station 3: Sichtbare Turbulenzen im Umschlagplatz

Probewebungen

Stärken und Schwächenanalyse eines Gewerbegebietes
100- Std. Projekt
Auf der Suche nach Konstrukten sich ereignender Bildungsgangarbeit

Station 4: Bildungsgangdidaktische Lernprojekte

Bewährung

Projektierte Form einer partizipatorischen Curriculumentwicklung
Konstruktion von Fallstudien

Die beschriebenen Regelkreise (von den Erwartungen bis hin zur Bewährung) bewegen sich, entsprechend den hervorgebrachten Entwicklungsaufgaben, spiralförmig innerhalb der Stationen als auch, auf den Lehrgang bezogen, über die Stationen hinweg. Die spiralförmigen Bewegungen deuten auf das Ringen um die Entstehung, Aneignung und Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben im Umschlagplatz des Bildungsganges hin, die sich in den Lernprojekten materialisieren.

Station 1: Erwartungskklärungen

Erwartungen

Erwartungen und subjektive Vermutungen über Chancen des beruflichen Kompetenzerwerbs im Bildungsgang der Fachschule für Wirtschaft

Die Erwartungen an die Fachschulausbildung stimmen in den Teilen überein, in denen insbesondere eine praxisnahe Weiterbildung gewünscht wird; mit nackter Theorie wissen die Studierenden wenig anzufangen.

Die Erwartungen spannen sich, je nach einschlägigen Vorerfahrungen, von der Erwartung nach einer soliden kaufmännischen Grundausbildung, um in diesem Bereich Fuß fassen zu können, bis hin zu dem Wunsch nach einem beruflichen Aufstieg, der ins Visier genommen werden soll.

Vor diesem Hintergrund ist das Motiv, die anstehende übergeordnete, komplexe Entwicklungsaufgabe einzuordnen. Bisherige Berufs- und Lebensperspektiven haben sich nicht mehr als „tragfähig“ erwiesen. Sei es die Perspektive bei der Bundeswehr als Soldat auf Lebenszeit, die Enttäuschungen der Hoffnungen, die mit mangelnder Wertschätzung und damit verbundenen Aufstiegsmöglichkeiten im Unternehmen ihren Ausdruck finden oder der Wunsch nach Emanzipation. Loslösung von hergebrachten Strukturen, deren Aufrechterhaltung man sich aus eigener oder fremder Perspektive nicht mehr länger vorstellen kann und will. Also ein Durst, eine spezielle Suche nach einer Zufriedenheit und einer Identität für ein neues Berufs – Leben.

Zentrale Entwicklungsaufgaben in der Fachschulausbildung sind die berufliche Neu- oder Umorientierung und die Spezifizierung bzw. Spezialisierung vor dem Hintergrund individueller Erwartungen und objektiver Anforderungen, insbesondere der beruflichen Praxis. Dazu bedarf es der Ausbildung von Strategien zum Wiedereinstieg in ein neues Berufs – Leben. Die Arbeit an einer neuen „Berufsperspektive“, so hat sich mit mehr oder weniger starker Intensität gezeigt, geht einher mit gewollter oder scheinbar „zwangsläufiger“ Verunsicherung oder gravierenden Veränderungen der persönlichen, privaten Lebensperspektive, die sich insbesondere auf die Beziehungsebene ausstrahlt und auswirkt.

Station 2: Erkundung von Perspektiven

Anforderungen

Perspektiven für, und Erwartungen an Staatlich geprüfte Betriebswirte
Marktforschung in eigener Sache
Auf der Suche nach Perspektiven für die berufliche Zukunft
Orientierung in der Wahrnehmung der eigenen Erwartungen und der Konfrontation mit den Anforderungen der Praxis als herausfordernde Aufgabe an die berufliche Entwicklung

Das Problem stand, wenn auch nicht für alle in der Lerngruppe in gleicher Intensität, als aktuelles Thema auf der Tagesordnung. Nach wie vor war die Sorge und die Ungewissheit am Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig zu sein. Die Absolventen wollten, jenseits der von einigen Fachlehrern vermittelten Erfahrungen aus vorherigen Studiengängen und über ihre bisherige Berufspraxis hinaus, Gewissheit über eigene Vermutungen, die sehr unterschiedlich waren, bekommen. Sie wollten Bestätigungen oder Anhaltspunkte für eine Orientierung und Spezifizierung ihrer zweijährigen Fachschulausbildung gewinnen. Das zugrunde liegende Problem der Lerngruppe und die daraus abzuleitende Vorgehensweise lässt sich anhand des nachstehenden Ansatzes und der abgeleiteten Fragestellungen verdeutlichen.

Formulierung des Arbeitstitels des Lernprojekts:

Durchführung und Auswertung einer Erhebung über „die Perspektiven und die berufliche Zukunft für Staatlich geprüfte Betriebswirte/innen“.

1. An welcher spezifischen Schwerpunktausbildung, Informatik, Rechnungswesen, Marketing, Finanzierung oder Personalwesen besteht zur Zeit Bedarf in den Unternehmen?
Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass ein hoher Bedarf, bis jeweils zu einem Drittel, für Qualifikationen in den an dieser Fachschule angebotenen Spezialisierungen in Marketing und Informatik bestand. Die vorläufige Wahl des Schwerpunktfaches Informatik oder Marketing, wurde je nach Vorerfahrungen und der Interpretation aktueller Erfahrungen von einigen Studierenden korrigiert, z.B. aufgrund der Interviews und der Erfahrungen mit Unternehmensvertretern, im Zuge der anstehenden Erhebung.
2. Was sind die Herausforderungen oder interessanten Aufgaben für die es sich lohnt vorzubereiten?
Diejenigen Unternehmen, die in Zukunft die besten, qualifiziertesten Mitarbeiter haben, werden im Wettbewerb Vorteile erringen. Produkte

werden immer ähnlicher und das Rationalisierungspotenzial ist weitgehend ausgeschöpft. Deshalb wird die Erfüllung der Forderung des Marktes nach schnellen, qualitativ hochwertigen, individuellen Problemlösungsangeboten immer mehr an Bedeutung gewinnen und eine wesentliche Rolle im Wettbewerb einnehmen. Wer diesen Trend als Manager nicht bedienen kann, trägt das persönliche Risiko, entweder sein Unternehmen zu verlieren oder als angestellter Manager seinen Job und somit sein Einkommen.

3. Welche Ausprägungen von Fachkompetenz und Sozialkompetenz ist für die Bewältigung der beruflichen Praxis notwendig, welche vorteilhaft?

Zum Fachwissen gehört neben dem betriebswirtschaftlichen Wissen ebenfalls der Umgang und die Einbindung von neuen Technologien. Die Betriebswirte sollten in der Lage sein, sich kontinuierlich problemorientiertes Fachwissen anzueignen. Des Weiteren werden von den Unternehmen insbesondere Qualifikationen in EDV-Bereichen verlangt. Ein weiterer Schwerpunkt bildet die Sozialkompetenz, womit sie Führungs- und Teamfähigkeit (z.B. in Projektgruppen) verbinden. Neben der praktischen Erfahrung wird vor allem Flexibilität und Mobilität vorausgesetzt, um den Anforderungen im Sinne der Globalisierung gerecht zu werden.

Um sich für die genannten Aufgaben der Unternehmungen zukunftsgerecht vorzubereiten sind demnach darüber hinaus folgende Schwerpunkte besonders herauszustellen:

- Die Aufstiegschancen sind hauptsächlich von der eigenen Leistungsbereitschaft und Persönlichkeit abhängig.
- Eine branchen- und aufgabenspezifische Ausrichtung der Ausbildung ist notwendig.
- Die Ausbildung als lebenslanges Lernen zum spezialisierten Generalisten wird hervorgehoben.

Diese von den tatsächlichen Abnehmern der Bildungsanstrengungen formulierten Anforderungen stellten die Reflexions- und Konfrontationsbasis mit den eigenen Erwartungen dar, die sich zwar auf zum Teil eigene betriebliche Erfahrungen stützten, aber hier objektiviert und unvermittelt aktualisiert wurden.

Station 3: Strategien der Bearbeitung

Probewebewegungen

Stärken und Schwächenanalyse eines Gewerbegebietes

100- Std. Projekt

Auf der Suche nach Strategien und Konstrukten sich ereignender Bildungsgangarbeit

Projektarbeit ist produkt- und ergebnisorientiert. Bildungsgangarbeit bezieht sich hier hingegen insbesondere auf den Ereignischarakter der Projektarbeit. Bildungsgangarbeit sucht nach konkreten, sich ereignenden Bildungsprozessen, Prozessen des Lernens und des Kompetenzerwerbs. Sie fragt nach Prozessen (Ereignissen) in denen, ggf. in einer Schleife (Spirale) rückbeziehend, Wissen und Handeln über das, was die Beteiligten als problemhaltig wahrnehmen und bearbeiten in Gang gebracht bzw. in Gang gehalten wird, aus dem potenziell gestalterische progressive oder auch regressive Handlungs- und Strategieentscheidungen getroffen werden können, die für den Bildungsgang konstitutiven Charakter haben. Damit ist der sich wiederholende spiralförmige Prozess der kognitiven Klärung des Gewonnenen, des vermeintlichen aber immer vorläufigen Wissens und des aktuellen Handelns im Umschlagplatz des Bildungsgangs gemeint, das sich nicht zwangsläufig evolutionär, sondern in den interaktiven Probewebewegungen vielmehr als Crossgang wahrnehmen lässt.

Wenn Wissen und Handeln sich auf einer Spirale von erweitertem Vorverständnis und aktualisiertem Gegenwartsverständnis, im Versatz der Interdependenz von Interaktion, Interpretation und Intervention, bewegen, dann drängt sich mit Konsequenz die bildungsgangdidaktische Frage nach der Strategieentwicklung zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und der daraus potenziell resultierenden kompetenzerweiternden Wissensmöglichkeiten und Handlungsmöglichkeiten auf. Dieser Fragestellung soll im Zyklus der nachstehenden Entwicklungsevaluation fokussiert werden.

1. Arbeit am Projektauftrag

Strategieentwicklung

Ringen um Strategien und Sichtweisen zur Konzeptentwicklung

2. Arbeit im Projektzyklus

Strategieentwicklung

Ringen um Strategien und Konzepte zur Bewältigung des Projektauftrages

3. Arbeit an Teamstrategien

Strategieentwicklung

Ringen um Strategien der Interaktion und der Zusammenarbeit

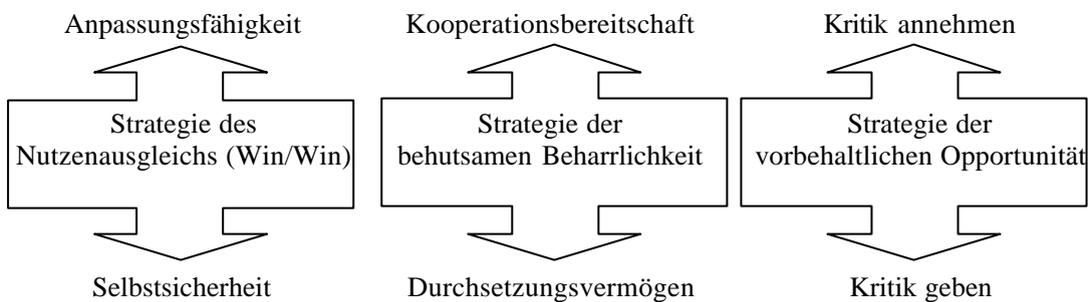
1. Arbeit am Projektauftrag

Strategieentwicklung

Ringen um Strategien und Sichtweisen zur Konzeptentwicklung

Die Phase der Projektanbahnung, bzw. des Projektauftrags kann durch das Handlungsfeld „Verhandlungen“ symbolisiert werden; gegensätzliche Kompetenzen, Selbstständigkeit/Anpassung sowie Kooperationsbereitschaft/Durchsetzungsvermögen. Die Kritikfähigkeit bekommt hier durch die Auseinandersetzung mit der administrativen, organisatorischen Seite eine zusätzliche Relevanz.

Die Konzeption des Umschlagplatzes und hier die Strategiebildung wirft ein neues Licht auf den Kompetenzerwerb der Studierenden.



Die Kompetenzen, wie sie hier aufgeführt sind, stammen aus dem Anforderungsprofil der Erhebung über die Perspektiven und Ansprüche der Unternehmen an Staatlich geprüfte Betriebswirte. Sie kommen unvermittelt daher und augenfällig wägt man sich in der Gewissheit, die Dualität, wenn man sie überhaupt wahrnimmt, z.B. zwischen Kooperationsbereitschaft und Durchsetzungsvermögen, zu verstehen. Dies mag einem gedanklichen und zu weilen auch pragmatischen „Vorverständnis“ entsprechen, doch sind diese Kompetenzen dadurch nicht vermittelt. Im tatsächlichen Umschlag, dem Ausloten der Interspektion, liegt die Chance einer „Verständigung“ (ohne authentische Ansprüche an das eigene Verständnis unfreiwillig aufgeben zu müssen) in der erweiterten Sicht und Erfahrung, der Ausweitung des eigenen Verhaltens- Handlungs- und Reflexions-Repertoires. Damit ist das Ringen der Studierenden um Kompetenzentwicklung in dem hier bildungsgangdidaktischem Verständnis des Umschlagplatzes exemplarisch beschrieben.

2. Arbeit im Projektzyklus

Strategieentwicklung

Ringen um Strategien und Konzepte zur Bewältigung des Projektauftrages

Im Projektzyklus ist der Projektauftrag Ausgangspunkt und Grundlage zugleich. In ihm spiegelt sich unter bildungsgangdidaktischen Gesichtspunkten das wider, was die Studierenden im Kontext der Fachschulausbildung in ihrer offensichtlichen oder latenten Entwicklungsaufgabe als herausfordernde, perspektivisch aussichtsreichen Arbeit beruflich weiterbringen könnte.

Der hier aufgezeigten Situation entsprechend, seien folgende Kompetenzen fokussiert: Selbstständigkeit, selbstständiges Lernen, Stressbearbeitung und Belastbarkeit, Kritikfähigkeit und zusätzlich der Umgang mit der Zeit.

Selbstständigkeit und selbstständiges Lernen sind nicht ganz so neue (aber in Schulentwicklungsprozessen allgemein und in der Fachschule insbesondere geltende) Attribute, an denen das pädagogische Handeln ausgerichtet werden soll. Zudem spielt der „ökonomische“ Umgang mit der Zeit (Lehr- Lernzeit) eine besondere Rolle, die entweder belastend oder entlastend wirken kann. Stress und Belastbarkeit sind Eigenschaften bzw. Fähigkeiten damit umzugehen, die für den beruflichen Erfolg (und auch in der Schule) nicht unerheblich sind.

Nach der Durchführung und des Vertexten der Interviews stellte die Auswertung ein großes Problem dar. Die Ergebnisse der selbstständigen Auswertung zeigte, dass die Studierenden diese Aufgabenstellung sehr pragmatisch angingen und handwerklich den Ergebnissen ihre eher quantitative Struktur verliehen. Mit dem zirkulären Interpretationsprozess hatten sie sich sowohl theoretisch und somit auch praktisch zu wenig auseinander gesetzt oder aus Zeitgründen verdrängt, obwohl die Materialien, die sie sich selbstständig besorgt hatten, eine erkenntnisreiche Auseinandersetzung zugelassen hätten. Zudem liegt diese Arbeits- und Denkweise nicht in ihrem Erfahrungsbereich, an dem sie sich, wie in anderen Situationen strategisch lieber vorbeimogeln und verständlicherweise gleichsam lieber das Tal durchschreiten, als den Berganstieg zu bewältigen. Diese Tendenz ist nicht situationsspezifisch oder nur dieser Lerngruppe zu eigen, sondern Ausdruck dafür, dass dieser Aspekt als notwendiger Teil einer Entwicklungsaufgabe entweder anders interpretiert oder wahrgenommen wird. Immer dann sind ähnliche Vermeidungstendenzen zu beobachten. Übernommene Entwicklungsaufgaben stoßen, wenn auch auf Umwegen, in die entgegengesetzte Richtung.

Daher blieben die Studierenden hinter ihren Lernmöglichkeiten zurück, deren Kompetenzerwerb sich im Praxisbereich der Wirtschaft, über die von ihnen bewerkstelligte Strukturfähigkeit hinaus, als gute Analyse- und Problemlösungskennnisse hätten erweitern lassen. Das heißt, in diesem Fokus, und dieser ließe sich erweitern, dass eine spiralförmige Lernbewegung, bezogen

auf die Kompetenzerweiterung, (hier insb. Methodenkompetenz und Fachkompetenz) nicht stattgefunden hat. Diese zirkelförmigen Lernbewegungen stellen sich immer dann ein, wenn bei herausfordernden Problemstellungen vorschnell auf bewährte Lösungsstrategien und Verhaltensweisen zurückgegriffen wird, ohne die Aufgabe wirklich durchzuarbeiten und zu bewältigen. Damit wird die Chance einer spiralförmigen Lernschleife zur vertikalen Kompetenzerweiterung vertan. Deshalb wird man bildungsgangdidaktisch darauf achten müssen, mitzuhelfen zwischen Bewährung und Bewältigung oszillierende Lösungswege zu finden, die aus der zirkulären Bewegung heraus eine spiralförmige Drift ermöglichen. Die kann, so das hier grundlegende Verständnis der Bildungsgangarbeit, nicht außerhalb des Umschlagplatzes gesehen werden.

3. Arbeit an Teamstrategien

Strategieentwicklung

Ringen um Strategien der Interaktion und der Zusammenarbeit

Den Erfordernissen der Teamarbeit wird nicht nur in der Praxis, sondern auch in der schulischen Ausbildung das Wort geredet. In dieser Situation erhielt das damit verbundene Ansinnen eine besondere Ernsthaftigkeit.

Wenn in schulischen Lern- und Arbeitsgruppen gemeinschaftliche Strategien (Vorgehensweisen) gesucht, abgestimmt und umgesetzt werden, geschieht dies in Abhängigkeit von Einzelstrategien der Lernenden. Die Einzelstrategien ranken sich im besten Fall quasi komplementär um die fortschreitende spiralförmige Projektstrategie. Das schließt nicht aus, dass es zwischen der Projektstrategie und den individuellen Strategien aber auch zu indifferenten oder substitutiven Verhältnissen kommen kann, die sich dann spiralförmig oder regressiv bewegen können. Anders als bisher ist die Sicht auf die Elemente der Arbeits- und Lernstrategien zur Bewältigung der Projektaufgaben zu richten. Sie bilden die Substanz und die Bausteine der gemeinsamen Projektstrategie. Die Einzelelemente treten durch die Aufsplitterung der Projektaufgabe in Teilaufgaben, (die ggf. einzelnen Personen oder Teilgruppen zugeordnet werden können) zutage, die von einzelnen Projektgruppenmitgliedern offiziell (oder inoffiziell, bewusst oder unbewusst, geplant oder spontan, anpackend oder irritierend angenommen, vielleicht auch draufgängerisch) bearbeitet werden. Ihnen liegen im Umschlagplatz (zwischen Anforderungen und dem Einbringen oder Verweigern von vorhanden Kompetenzen und der Anstrengungsbereitschaft zur Kompetenzerweiterung) die Einzelstrategien zugrunde.

Station 4: Bildungsgangdidaktische Lernprojekte

Bewährung

Projektierte Form einer partizipatorischen Curriculumentwicklung
Konstruktion von Fallstudien

Die Entstehung des Lernprojektkonzepts lässt sich nach der dargestellten Phase der Introspektive in ihren wesentlichen Zügen in drei Schritten beschreiben:

Schritt 1: Administrative und curriculare Vorgaben und Unterrichtsmaterialien als Spiegelbild der Anforderungen;
Kritische Wahrnehmung, Selbstvergewisserung und Selbstoffenbarung.

Schritt 2: Auseinandersetzung mit Arbeits- und Lernstrukturen aufgrund bisheriger gemeinsamer Lern- und Projekterfahrungen;
Konzeptanalyse; Symbiose von Projektaufgabe und Lernaufgabe.

Schritt 3: Übersetzung der Projektaufgabe in partizipatorische Lernprojekte;
Bewältigung und Bewährung.

Die Studierenden arbeiteten nach ihrem bewährten Projektkonzept. Drei Etappen wurden genommen. Je nach Arbeitsstand, also nicht in einer starren Abfolge, wurden in der Gesamtgruppe in der ersten Etappe die Grundlagen, in der zweiten Etappe die Praxissituationen und Aufgabenstellungen und in der dritten Etappe die ausführlichen Lösungsskizzen vorgestellt und diskutiert.

Lernprojekte sind keine revolutionären Veränderungen, auch wenn dies zuweilen behauptet wird, sondern lediglich die zeitgemäße Interpretation des Grundsatzes „Lernen durch Handeln“. Der große Vorteil eines Lernprojektes gegenüber der herkömmlichen Weiterbildung ist der Wegfall der praktischen Bemühungen um den Lerntransfer. Wenn die Praxis selbst zum Fall wird, wenn das Projektteam seine Projektstrategie ausgearbeitet, durchgeplant und realisiert hat, besteht das Problem den Fall in die Praxis zu übersetzen nicht mehr.

Die individuellen Bildungsprozesse und Bildungsgänge sind in diesem Lehrgang keine autonomen Vorgänge, sondern suchen sich jeweils einen Pfad zwischen Verunsicherung und Vergewisserung, zwischen Distanz und Nähe und zwischen Übernahme und Ablehnung. Dadurch wird die partizipatorische Ebene dieser Lehrgänge als ein gemeinsam notwendiges Arbeiten an individuellen und exemplarischen Bildungsgängen geöffnet.

Die Dynamik der partizipatorischen Lehrgänge könnte auf die curricularen Studienganggestaltung übertragen werden. Dann käme Licht in die Prozesse, in denen die Lehrpläne ihr Dasein in Ordnen fristen und die „geheimen

Lehrpläne“ der Lehrgänge an den verschiedenen Fachschulen von der gleichen Starrheit, Gleichgültigkeit und Leblosigkeit befreit würden.

Ohne auf den großen Wurf zu warten, verfolgt das hier entwickelte bildungsgangdidaktische Konzept der Lernprojekte diesen Weg, indem es mit der verlagsseitigen Veröffentlichung der Ergebnisse der Lernprojekte diese Auseinandersetzung über die schulinterne Diskussion hinaus sucht, um intern als auch extern Bildungsgangarbeit in der Passage der Fachschulausbildung in Gang zu bringen und zu halten.

Das heißt, dass man sich ausgehend von der Dynamik der Lehrgänge der Mikroebene und der Mesoebene, auf die Makroebene der curricularen Studiengangsgestaltung konfrontierend einließe. Demnach würden Ergebnisse aus Studiengängen, die um eine bildungsgangdidaktische Gestaltung bemüht sind, veröffentlicht, um sich der fachlichen, didaktischen und auch gesellschaftlichen Diskussion sowohl auf der Mikro- und Mesoebene als auch auf der Makroebene preiszugeben. Die Quintessenzen bilden dann den jeweils neuen Ausgangspunkt der objektiven Ansprüche eines neu zu gestaltenden und neu zu durchlebenden Lehrgangs als dynamisch strukturellen Prozess der Bildungsgänge. Also eine zirkulierende spiralförmige Dynamik, die sich von einzelnen Bildungsgängen über die Lehrgänge zu den curricular verorteten Studiengängen und zurück partizipatorisch umschlagen lassen könnte.

8.2 Justierung einer Statik struktureller Bildungsgangarbeit

Regenerierung und Verdichtung zu einem bildungsdidaktisch begründeten Konzept von Strategien der Bewältigung und Bewährung konstituierender Entwicklungsaufgaben

Multilaterale Intersektion und antagonistische Introspektion

Die Struktur von bildungsgangdidaktischen Lernprojekten ergibt sich in einem dauernden dynamischen Prozess des Umschlagens und des Auslotens von strukturellen Übereinkünften (Überschneidungen Interesse auf Zeit) ohne den an den Durchschnittsmengen angrenzenden jeweiligen „Überschuss“ als „Farbpalette“ individueller Ausprägungen und Nuancen abzuschneiden oder aus dem Blickfeld des Handlungspotenzials für die Zusammenarbeit im gemeinsamen Lernprojekt zu verlieren oder einzutreiben. Die partizipatorische Überschreitung ist nicht einseitig auf die herausfordernde inputgebende Intervention beschränkt, sondern ebenso als Teilhabe eines partizipatorischen Outputs.

Die im Umschlagplatz des Bildungsgangs generierten Entwicklungsaufgaben, die interaktiv bis zur Transformation in Lernprojekte und zu den darin enthaltenen realen und zu Weilen auch visionären Perspektiven getrieben

werden, sind mehr als der kleinste gemeinsame Nenner. Lernprojekte im bildungsdidaktischem Sinn fragen nicht zu erst nach den Produkten, sondern sie lassen sich vielmehr an den tatsächlich ereignenden oder potenziell möglichen Bildungsgangprozessen als Arbeit am Kompetenzerwerb messen. Der oben genannte „Überschuss“, der nicht in allen Fällen und zu jeder Zeit umschlagfähig ist, bzw. deren Notwendigkeit nicht aktualisiert wird, ist die Quelle des Widerstreits und der Gegensätze, die ggf. in Lernprojekten, als Aktionsfeld des Umschlagplatzes im Bildungsgang, multilateral aufeinander prallen. Diese nach innen gerichteten multilateralen Prozesse nehmen unter den gleichen Prämissen eine bilaterale Struktur an, wenn die Interaktion nach außen, d.h. z.B. auf Projektpartner oder auf die curriculare Bildungsgangentwicklung gerichtet ist. Die Interaktions-, Interpretations- und Interventionsstrategien, die der erweiterten Dramaturgie auf dieser Ebene folgen, sind durch den besonderen Realitätsbezug und dessen Ernsthaftigkeitscharakter geprägt, der sich durch ein höheres Risiko des öffentlichen Scheiterns und der möglichen persönlichen Sanktion auszeichnet. Ernsthaftigkeit und Realitätstiefe haben somit Einfluss auf die Wirkweise und Nachhaltigkeit der Bildungsgangarbeit, sie wirken somit auch risikoreich prägend auf das pädagogische Bemühen. Bildungsgangdidaktische Lernprojekte sollten der Statik dieser Dramaturgie genügen, sie sollten sich mit weniger nicht zufrieden geben.

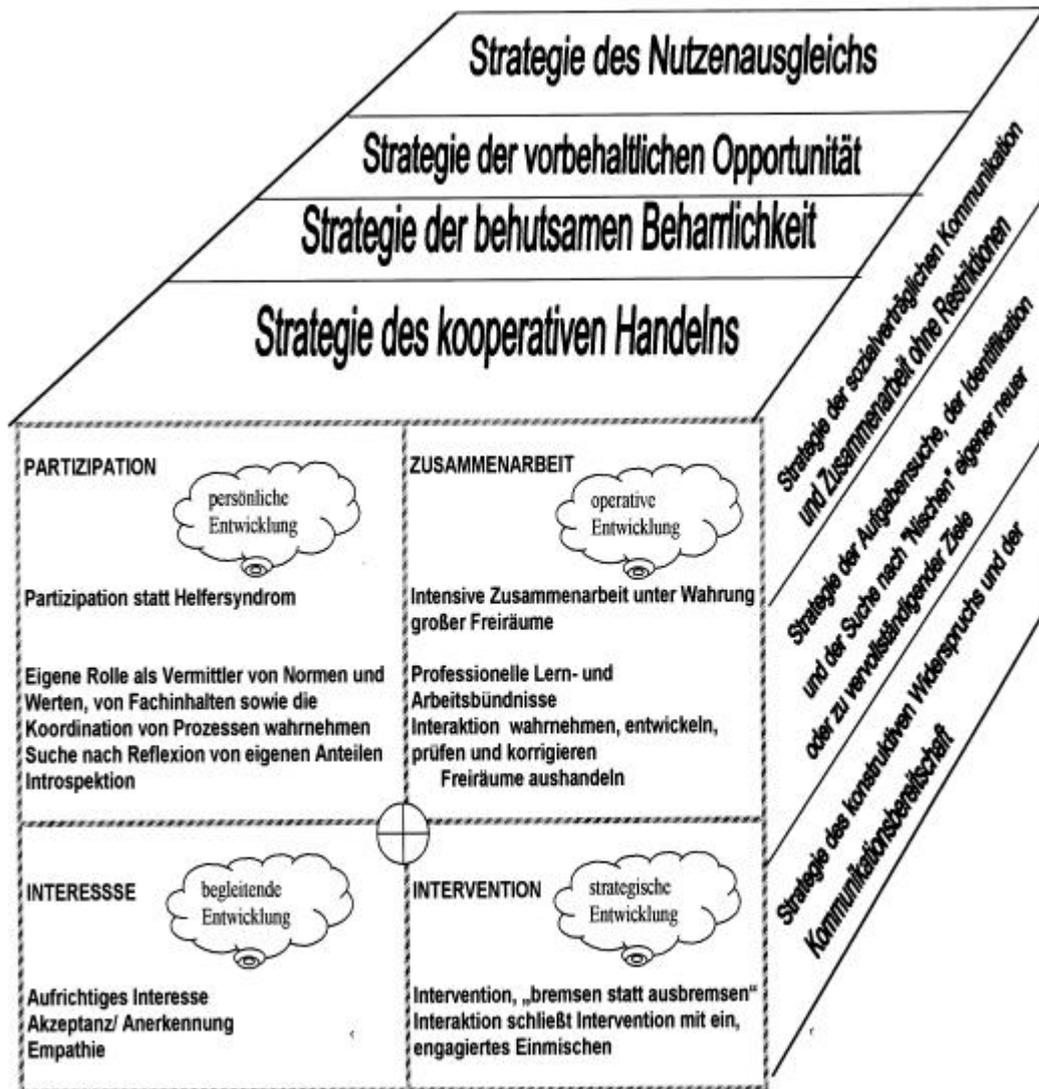
Rahmenkonzept

Das zusammenfassende Rahmenkonzept soll die vorläufige Fokussierung, die durch mehrere Spiralen der forschenden Auswertung, von der komprimierten Erkenntnisgewinnung bis hin zur Freilegung tragender Statik, durch die grundlegender Strategien der hier durchgearbeiteten Lernprojekte, aufnehmen und die symbiotische Interdependenz zum Konstrukt des Umschlagplatzes der Bildungsgangarbeit verdeutlichen helfen.

Das nachstehende Konzept fasst die Inhalte und Interdependenzen der Bildungsgangarbeit durch die Ausformung der Strategien zusammen. Die Strategien lassen über die zugrunde liegenden Entwicklungsaufgaben hinaus, in ihrer nachfolgenden Konzeptionalisierung Rückschlüsse auf Bedingungen und Handhabungen von Arbeitsstrategien zu, die wiederum eine explizite Sicht auf die Bildungsgangarbeit im Umschlagplatz des Bildungsgangs in der Passage der beruflichen Weiterbildung der Fachschule erlauben und helfen, den Charakter des Umschlagplatzes besser zu verstehen um ihn nutzenbringend für die Entwicklung weiterer Lehrgänge in der beruflichen Bildung in den Blick nehmen zu können. Dies geschieht nicht in der Übertragung als Rezeptur, sondern vielmehr als Interpretations- und Interventionshintergrund der Bildungsgangdidaktik in eigenen neuen, auszuhandelnden Entwicklungsaufgaben und sich ereignender Bildungsprozesse in lebendigen

Projekten der Bildungsarbeit, damit Handeln im Kontext der Bildungsgangentwicklung als Teil einer gemeinsamen Handlungs- und Entwicklungsstruktur organisieren und bewerten werden kann.

Strategien der Bewältigung und Bewahrung im Umschlagplatz des Bildungsgang in der beruflichen Weiterbildung der Fachschule für Wirtschaft



Strategie der sozialverträglichen Kommunikation und Zusammenarbeit ohne Restriktionen
 Strategie der Aufgabensuche, der Identifikation und der Suche nach „Nischen“ eigener neuer oder zu vervollständigender Ziele
 Strategie des konstruktiven Widerspruchs und der Kommunikationsbereitschaft

In der Be- und Ausarbeitung gemeinschaftlicher Projekte tritt der Umschlagplatz des Bildungsgangs in eine Phase, in der die Anforderungen (auf die sich die Gruppe eingelassen hat) in konkrete Arbeit umgesetzt werden muss. Mit welchen entwickelten Strategien und an welchen herausfordernden Aufgaben sich die Studierenden bewährt haben und welche sie bewältigen mussten ist im Laufe dieser Arbeit punktuell betrachtet, mosaikartig rekonstruiert und unter bildungsgangdidaktischen Gesichtspunkten zusammengetragen und ausgewertet worden. Die Ergebnisse nehmen Einfluss auf die darzustellende Gesamtstruktur und der daraus abzuleitenden Quintessenz.

Lernprojekte können sich somit vor dem Hintergrund des Umschlagplatzes auf drei Ebenen bewegen und ggf. einen gegenseitigen Ausstrahlungseffekt entwickeln:

Mikroebene: Auf der Mikroebene werden Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsstrategien in Lernprojekte bearbeitet, die z.B. der Interaktion pädagogischer Beratung und begleitender Bildungsgangarbeit entsprechen können.

Mesoebene: Bildungsgangarbeit in Lehrgängen, wie die hier gezeigte Ausbildung in der Fachschule für Wirtschaft, steht zwischen der individuellen Entwicklung und einer Bildungsinstitutionen, die sich gesellschaftlich gegenüber der Bildungspolitik und gegenüber der beruflichen Praxis indirekt oder direkt, zukünftig mehr denn je, evaluatorisch zu verantworten hat.

Makroebene: Bildungsgangarbeit auf der Makroebene sollte, wie gezeigt, vornehmlich von der Dynamik der Lehrgänge, die sich auf der Mikroebene und der Mesoebene bewegen, ausgehen. Demnach würden materielle und strukturelle Ergebnisse aus Lehrgängen radikal veröffentlicht, um sich der fachlichen, didaktischen und auch gesellschaftlichen Diskussion auf allen Ebenen preiszugeben. Ansinnen und Ergebnis wären dynamisch strukturelle curriculare Rahmungen, die in der Ausgestaltung und Interpretation, der fortschreitenden Entwicklung wegen, verpflichtender, interner als auch externer Evaluation unterliegen. Also auch hier wiederum ein notwendiger, zirkulierender spiralförmiger Prozess, der sich von einzelnen Bildungsgängen über die Lehrgänge zu den curricular verorteten Studiengängen und zurück partizipatorisch umschlagen lassen könnte.

Eine mögliche Leitlinie der Interaktion, die über den Umschlag zwischen den Ebenen liegen könnte, wäre das Handeln im Kontext der Bildungsgangentwicklung auf verschiedenen Ebenen forschend zu reflektieren, zu bewerten und als Teil einer Handlungs- und Entwicklungsstruktur der Schulentwicklung zu organisieren. Diese Leitlinie weist exemplarisch auf die Notwendigkeit einer forschenden evaluatorischen Bildungsgangentwicklung hin, wie sie durch einen „pädagogischen Dienst“, unabhängig von der Schulaufsicht

geleistet werden könnte. Die so dimensionierte Bildungsgangentwicklung, die im Kontext antagonistischer Globalisierung eine permanente Neukonstruktion pädagogisch-materieller Bildungsgänge erfordert, welche die Berufskollegs in einer globalisierten Weltgesellschaft, (die beständig Berufsprofile vernichtet, verändert und erneuert) vornehmen müssen, ist bildungspolitisch nicht opportun. Der Auswertung und Interpretation der Bezüge und Umschläge der hier vorgestellten Bildungsgangarbeit in der Passage der beruflichen Weiterbildung folgt die Systematisierung und Konzeptionalisierung.

8.3 Handlungsperspektiven des forschenden Lernens und lernenden Forschens in der Bildungsgangarbeit Determinierung und Quintessens

Einleitend möchte ich die Positionierung und Bedeutung des Umschlagplatzes innerhalb der Bildungsgangarbeit für das hier vorgelegte Konzept der beruflichen Professionalisierung und persönlichen Entwicklung in Lernprojekten als Eckpunkte der zurückliegenden bildungsgangdidaktischen Arbeit aktualisieren.

Das provokative Herausfordernde, zuweilen Überfordernde, der Bildungsgangdidaktik ist, dass umfassende oder nachhaltige Bildung im Sinne von persönlicher Entwicklung und beruflicher Professionalisierung einseitig isoliert voneinander nicht zu haben sind. Ausbildung der Fachkompetenz und Sozialkompetenz schließen sich nicht aus, sie bedingen einander. Kern der persönlichen Entwicklung ist u.a. die Intersektion dieser globalen Lernbereiche, die nicht nur eine harmonische Koexistenz fristen, sondern antagonistische Züge aufweisen. Die Bildungsgangdidaktik knüpft an solchen widersprüchlichen Reibungen und Gegensätzen als Motor und Motiv an, um Bildungsprozesse in der Konfrontation objektiver Ansprüche und subjektiver Erwartungen in Gang zu bringen und zu halten. Der Ort ist der hier konstatierte Umschlagplatz. Auf diesen Prozess der Bildungsarbeit wird sich jeder Bildungsgangpädagoge einlassen müssen, nicht nur auf fremde sondern auch auf den eigenen, indem er seine persönliche Entwicklung und berufliche Professionalisierung, jenseits des Vertrauten und Routinierten, in diesen Prozessen immer wieder neu zu dispositionieren und voranzubringen sucht. Die unterstellte hermeneutische Spirale der Bildungsgangarbeit, die ausgehend von den jeweiligen Vorerfahrungen, sich durch Begegnung, Begleitung und Beratung, als auch durch Interaktion, Interpretation und Intervention konstituiert, bewegt sich in der gemeinsamen Arbeit von Lehrgängen, auf dem Hintergrund von Intersektion und Antagonismus, sie stellen den Nährboden und die Triebfeder der

Entwicklungsprozesse dar. Das was diese Entwicklungsprozesse und Professionalisierungsprozesse paradoxer Weise konstituiert, ist die Tatsache, beständig dazwischen (inter) zu sein; zwischen Privatem und Öffentlichkeit, Vertrautheit und Fremdheit, Erkenntnis und Handeln, Zuversicht und Zweifel, Vergangenheit und Zukunft, Wissen und Können etc. Nicht das Glatte, Berechenbare, Anständige ist der Normalzustand in dem Bildungsprozesse verlaufen.

Die Prozessorientierung der Bildungsgangdidaktik grenzt sich ab von der Inputorientierung und Outputorientierung. Von der Inputorientierung, die uns glauben machen will, dass wenn genügend in Bildungsorganisationen finanziell investiert wird, die Ergebnisse sich dazu proportional verhalten müssen. Von der Outputorientierung, wenn sie sich auf Messinstrumente der Evaluation und Kriterien für eine Qualität einseitig stützt und dabei die Relation von Ursache und Wirkung verkennt und verdreht. Bildungsgangdidaktik kann helfen, wie hier gezeigt, die Orientierungsmuster in den rechten Zusammenhang zu rücken. Input- und Outputorientierung flankieren notwendiger- und redlicherweise den Bildungsgangprozess, in dem Bildung als Chance und nicht zwangsläufig, unabdingbar stattfinden kann.

Dieses scheinbar „Unfassbare“ der Bildungsgangdidaktik, das dem tatsächlichen, handfesten Zugriff entrückte, ist u.a. durch den dynamisch strukturellen Charakter, der durch Hagen Kordes zugrunde gelegt wurde, benannt und hier beschrieben.

Der in dieser Arbeit begründete Umschlagplatz des Bildungsgangs, der mithilfe das augenfällige „Nichtfassbare“, das scheinbar ständig „Ent- oder Verrückte“ der antagonistischen Determinanten, die im Umschlagplatz aufeinander prallen und durch das Hervorbringen von Entwicklungsaufgaben oder beruflichen Professionalisierungsaufgaben eine Struktur ermöglichen, ist für diese Arbeit und für die Bildungsgangdidaktik konstitutiv. Diese Struktur baut nicht auf den sinnfälligen Kompromiss, der darüber hinaus durch opportunistische Züge der Anpassung gefährdet ist, sondern auf eine Verflechtung von Irritationen, von Interaktion, Interpretation und Intervention in einer Spirale der Bildungsgangarbeit. Die Interaktionen (Beziehungsarbeit im Sinne von „Gestaltung“ und „Verständigung“) werden bis zur Bewährung von Lernprojekten getrieben, die geeignet sind tragfähige Perspektiven hervorzubringen. Entwicklungsaufgaben und Professionalisierungsaufgaben als Grundlage von Lernprojekten sind nicht eindeutig voneinander abzugrenzen, sie geben aber jeweils die Entwicklungsrichtung, den Schwerpunkt der Entwicklungsarbeit an. Arbeit an der beruflichen Professionalisierung ist ohne eindeutige persönliche Entwicklung nicht möglich. Das Hervorbringen und die Konsistenz der Entwicklungsaufgaben und die Transformation in Lernprojekte müssen, wie Hagen Kordes es formuliert hat, „auf der Linie des Lebens und auf

der Höhe der Zeit“ liegen. Daran lässt sich die Bedeutung, die Ernsthaftigkeit der Lernprojekte messen. Sie sind weder zu verordnen noch machbar, sondern man wird mithelfen müssen sie, wie hier gezeigt, bildungsgangpädagogisch im Umschlagplatz des Bildungsgangs jeweils chancenreich und auch gefährdend, mäeutisch neu hervorzubringen und zu entwickeln, zu begleiten und gemeinsam zu bewerten.

Bildungsgangdidaktik bedient sich ausdrücklich des Umschlagplatzes, der sich weder nach der objektiven noch nach der subjektiven Seite ausrichtet, sondern diese Pole für das Hervorbringen eigener Aufgaben der Entwicklung voraussetzt und extensiv nutzt. Diese Aneignung geschieht nicht automatisch oder zwangsläufig, sondern bedarf der Konfrontation und des immer neuen Aushandelns von Aufgaben, Zielen Vorgehensweisen und Inhalten, die abseits der Subjektorientierung der gesellschaftlichen Konfrontation und des Umschlags bedürfen. Damit Bildungsgangprozesse in Gang kommen und in Gang gehalten werden, wird dieser spiralförmige (möglichst endlose) Prozess durch neue Entwicklungsaufgaben in Lernprojekten, bis hin zur Bewältigung, Bewährung und gemeinsamer Bewertung, getrieben.

Die Untersuchung zeigt, dass die hier bearbeiteten Lernprojekte einen wichtigen und unabdingbaren Ernsthaftigkeitscharakter der Entwicklungsarbeit annahmen. Die pädagogischen Zugängen sind situativ und daher sicherlich unterschiedlich. Charakteristisch für die Studierenden in der Passage der Neu- und Umorientierung in der Fachschulausbildung, ist die Differenzierung. In dieser Phase wird die Suche nach dem Wichtigen und Besonderen existenziell, weil sich bisherige Perspektiven nicht mehr als tragfähig erwiesen haben. Nicht zuletzt dadurch stellten die Studierenden an das Lernen und Arbeiten in den Projekten einen großen Anspruch an Ernsthaftigkeit und Praxistauglichkeit. Nicht unbedingt primär im Sinne von materieller bzw. monetärer Nützlichkeit, aber doch in Bezug auf eine Bedeutung des eigenen qualitativen Handelns für die gesellschaftliche und hier insbesondere für die berufliche Praxis, die ein mögliches Berufs- und Arbeitsfeld bereitwillig zur Verfügung stellt oder verwehrt. Also ein Anspruch an die berufliche Bildung schlecht hin, der durch Arbeit an Entwicklungsaufgaben und in Bildungsgängen, im Umschlag von sinnvollen Perspektiven persönlicher Bedeutung für die eigene Identität und zu Perspektiven eigener „Lebensdeutung“ und Verwirklichung verhilft.

Das „Urteil“ und die Wertschätzung von Fachleuten über die eigene Leistung als Feedback möglicher Bewährung war den Studierenden sehr wichtig. Damit verbunden ist eine Neuorientierung der Studierenden über die schulische Leistungsbewertung hinaus, die sich in der beruflichen Praxis zu bewähren hat, und dies erstmals in Vorstellungsgesprächen bei der Bewerbung um eine neue berufliche Perspektive. Dies wurde nicht nur von den Studierenden so gesehen. Über die „dokumentarischen“ Noten hinaus legten die Absolventen und Abnehmer dieses Lehrgangs auf die drei veröffentlichten Dokumentationen der

Lernprojekte besonderen Wert, nicht zuletzt weil sie konkrete Rückschlüsse auf ihre konkreten Kompetenzen als Potenzial wertschöpfender Arbeit zulässt und das Selbstvertrauen in die eigene Wirkkraft verstärken hilft. Nicht nur diese Wirkkraft geht von der hier geleisteten Bildungsgangarbeit des forschenden Lernens durch die Studierenden aus, die den Umschlag als wesentliches und damit konstituierendes Moment unhintergebar voraussetzt.

Vorläufig letzter Gesichtspunkt und perspektivisches Angebot für eine weiterverarbeitende Interpretation in der Spirale der Bildungsgangarbeit:

Bildungsgangarbeit beginnt immer in der kleinsten subjektiven Einheit, nicht in der Hindeutung auf den Anderen, auf das zu erforschende Fremde, auch nicht in der Hindeutung auf sich selbst oder dem zu deutenden Vertrauten; der Bildungsgangpädagogik ist es zu eigen, immer dazwischen zu sein.

Literaturverzeichnis

- Altrichter,** Herbert, Posch, Peter, Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 1998
- Arnold,** Rolf, Krämer-Stürzel, Antje, Siebert, Horst, Dozentenleitfaden, Planung und Unterrichtsleitfaden in der Erwachsenenbildung, Berlin 1999
- Arnold,** Thomas, Struktureigenschaften sozialer Arbeit und ihre Auswirkungen auf das Verhältnis von Theorie und Praxis in: neue praxis, H. 5, 1992
- Bader,** Reinhard, Schäfer, Bettina, Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. In berufsbildende Schule, Heft 7/8, 1999
- Balster,** Willehad, Das Projekt, in Halfpap, Klaus, Hrsg., Unterricht als integriertes Handlungslernen in kaufmännischen Schulen, Band 1, Darmstadt 1993
- Balster,** Willehad, Fallstudien und Lernprojekte zum Marketing, Ergebnisse bildungsgangdidaktischer Arbeit in Projekten, Münster 2002, In diesem Band ist auch die Dokumentation der Projektarbeit „Entwicklungspotential des Gewerbegebietes Wetringen“ aufgenommen.
- Beck,** Herbert, Schlüsselqualifikationen, Bildung im Wandel, 1. Aufl., Darmstadt 1993
- Berufskolleg,** Verwaltungsvorschriften zur Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Berufskollegs ,BASS 2003
- Bildungskommission,** Zukunft der Bildung- Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsident des Landes Nordrhein-Westfalen / Bildungskommission NRW. - Neuwied, Kriftel, Berlin 1995
- Birker,** Klaus., Projektmanagement, Berlin 1995
- Birker,** Klaus, Projektmanagement, 1. Aufl., Berlin 1995
- Boy,** Jacques., Dudek, Christian., Kuschel, Sabine., Projektmanagement, 2. Aufl., Offenbach 1994
- Bröckermann,** Reiner, Personalwirtschaft, Lehrbuch für das praxisorientierte Studium, 2. überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart 2001
- Bungard,** Walter, Kohnke, Oliver, Zielvereinbarungen erfolgreich umsetzen, Wiesbaden 2000

- Capaul,** Roman, Projektunterricht, Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, 91, 3, 1997
- Christ,** Lammert, Hrsg., u.a., Handlungsfeld Personalwirtschaft, Köln 1996
- Dauscher,** Ulrich, Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt, 2. verb. Aufl., Neuwied 1998
- DeMarco,** Tom, Spielräume – Projektmanagement jenseits von Burn-out, Stress und Effizienzwahn, München, Wien 2001
- Deutsche Schell,** Hrsg., Jugend 2000, Bd. 1, Opladen 2000
- Dörig,** Roman, Selbständiges Lernen in der Aus- und Fortbildung, in: Wirtschaft und Gesellschaft im Beruf, Juli 1997
- Erllass** des Kultusministers vom 25.06.1996 IB 6.42.1/07.06 Nr. 372/95
Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW (Hrsg.): Qualität als gemeinsame Aufgabe, Rahmenkonzept Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit, Frechen 1998 (Heft 9029) (Ausführungen zu Parallelarbeiten / wechselseitige Korrekturen /Aufgabenbeispiele)
- Fuchs,** Jürgen, Querdenker statt Aufsteiger, ein innovatives Karrieremodell, Gablers Magazin, Wiesbaden 8/ 1998
- Gruschka,** Andreas, Didaktik der Berufsschule als Bildungsgangdidaktik, Ausarbeitung im Auftrag des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung zur Unterstützung der Richtlinien- und Lehrplanentwicklung des Referats Berufliche Bildung der Abteilung Curriculum, Soest 1992
- Gruschka,** Andreas, Wie Schüler Erzieher werden, Wetzlar 1980
- Halfpap,** Klaus, Lernen lassen, Ein Wegweiser für pädagogisches Handeln, 1. Aufl. Darmstadt 1996
- Heintel,** Peter, Krainz, Ewald, Projektmanagement, eine Antwort auf die Hierarchiekrisis? 3. Aufl., Wiesbaden 1994
- Kälin,** Karl, Müri, Peter, Sich und andere führen, 9. Aufl., Thun 1996
- Kordes,** Hagen, Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang, Münster 1996
- Kordes,** Hagen, Interkulturnation und Exklusion, Manuskript, Münster, o. J., Teil II/9,
- Kordes,** Hagen, Interkulturnation und Exklusion, Manuskript, Münster, o. J., Teil II, 7-10

- Kordes,** Hagen, Interkulturation und Exklusion, Manuskript, Münster, o. J., Teil III, 13
- Kordes,** Hagen, Didaktik und Bildungsgang. Plädoyer für eine didaktische Vorgehensweise - die sich der 'wilden transversalen' Praxis tatsächlicher Lernprozesse aussetzt - und die Arbeit mit ihren Akteuren als einen Gesamtprozeß der Erfahrungssammlung und -verarbeitung begreift.(Texte zur Theorie u. Praxis von Bildungsgängen Bd. 1), Münster 1989
- Lehrplan** zur Erprobung, Fachschule für Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaft, 1. Aufl., Frechen 1996
- Luft,** Joseph, Einführung in die Gruppendynamik, Stuttgart 1971
- Mayerhofer,** Ludwig, Internet - Lexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung, Hermeneutik, last update, 30. Dez. 1999
- Mayring,** Philip, Einführung in die qualitative Sozialforschung, München 1990
- Mees,** Jan, Projektmanagement in neuen Dimensionen, 2. Aufl., Wiesbaden 1995
- Moser,** Heinz, Praxisforschung. Eine Einführung in die Praxisforschung, <http://www.schulnetz.ch>, 14.07.01
- Moser,** Heinz, Grundlagen der Praxisforschung, Freiburg 1995
- Olesch,** Gunther, Praxis der Personalentwicklung, Weiterbildung im Betrieb, 2. erw. Aufl., Heidelberg 1992
- Olesch,** Gunther., Schwerpunkte der Personalarbeit, Personalmanagement zur Jahrtausendwende, Heidelberg 1997
- Pepels,** Werner, Hrsg., Examenswissen, Marketing, Bd. 13, Fallstudien im Marketing, Köln 2000
- Peukert,** Helmut, Zur Neubesinnung des Bildungsbegriffs, in Meyer, Meinert., A., Reinartz, Andrea., Hrsg., Bildungsgangdidaktik. / Denkanstöße für Pädagogische Forschung und schulische Praxis, Opladen 1998
- Prengel,** Annedore, Perspektivität anerkennen. Zur Bedeutung von Praxisforschung, in: Friebertshäuser, Barbara, Prengel, Annedore, Hrsg., Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim u. München 1997

- Scholl,** Armin, Loosen, Wiebke, Seminar- Skript – Wissenschaftstheorie 1999 (ursprünglich aus dem Kurs „Einführung in die Methoden der empirischen Kommunikationsforschung“, Institut für Kommunikationswissenschaft), Universität Münster, Wintersemester 1997/99
- Seifert,** Josef, W., Kraus, Rolf., Mitarbeitergruppen, 2. Aufl., Bremen 1994
- Seifert,** Josef, W., Besprechungsmoderation, 2. Aufl., Offenbach 1995
- Siebert,** Horst, Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Neuwied 1996
- Stangel,** Werner, Arbeitsblätter Erziehungswissenschaft, Hermeneutik, Linz 2002
- Stangel,** Werner, Arbeitsblätter Erziehungswissenschaften, hermeneutischer Zirkel, Linz 2001
- Stroebe,** Rainer, W., Grundlagen der Führung, Bienert, Werner., Crisand, Ekkehard, Hrsg., Arbeitshefte Führungspsychologie, Bd. 2, 10. überarb. Aufl., Heidelberg 1999
- Stroebe,** Rainer., W., Führungsstile, Management by Objektivs und situative Führung, Arbeitshefte Führungspsychologie Bd. 3, 6. überarb. Aufl., Heidelberg 1999
- Stroebe,** Rainer, W., Stroebe, Guntram., H., Motivation, Arbeitshefte Führungspsychologie, Bienert, Werner, Crisand, Ewald, Hrsg., 7. überarb. Aufl., Heidelberg 1997
- Thoma,** Göster, u.a., Allgemeine Wirtschaftslehre für Büroberufe, , 1. Aufl., Hann-Gruiten 1995
- Wirtschaft** aktuell, Zeitschrift des Kreises Steinfurt und der Wirtschaftsvereinigung Steinfurt e.V., Nr. 32, Januar 2001
- Wittig,** Dennis, Erfahrungsbericht über den Besuch der Fachschule für Wirtschaft, Kurs 1(Vollzeit) Einschulungsjahrgang 1999, (FS1W9), unveröffentlichtes Manuskript 2001
- www.** uni-koblenz.de/~ist/Praxiskontakte/Archiv/SS2000/plonzke.html
- www.** Fachschule für Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaftslehre, Lehrplan zur Erprobung, Soest, Stand 14.12.2000, als elektronisches Dokument veröffentlicht
- www.** wirtschaftsschulensteinfurt.de

A I

A I Betriebswirtschaftlich- und institutionell-orientierte Konzepte, die effizientes Lernen und Lehren begünstigen können

- AI. 1 Konzept der Zielvereinbarungen
- AI. 2. Konzept der Lernprojekte
- AI. 3 Konzept des Kurzzeitcoachings
- AI. 4 Konzept der Arbeitsmotivation
- AI. 5 Konzept der Moderation

Die „schulpädagogischen“ Konzepte der Analyse und der Lernzielorientierung, mit denen ganze Generationen von Referendaren in der Ausbildung traktiert wurden, haben einen bitteren Nachgeschmack hinterlassen und sind mir auch heute noch, eher fremd. Diese Konzepte sind ohne zu differenzieren auf alles und jeden normativ übertragen worden, sodass jene Pseudokreativität erzeugt wurde, bei der die individuellen Belange und Lernbedürfnisse der Lehrer und Schüler weitgehend auf der Strecke blieben. Sowohl der Lehrplan als auch der interpretierende Lehrer „wussten“ was die Schüler zu wollen, zu tun und zu können hatten. Erst mit dem Einzug der handlungsorientierten Didaktik in die Berufskollegs konnten Zusammenhänge von beruflichem Lernen in der Schule und der Praxis zumeist sinnvoll abgeleitet und aufgezeigt werden. Dies gilt auch in besonderer Weise für das Schlüsselqualifikationskonzept, das die handlungsorientierte Didaktik bereicherte und die Lernzielorientierung in einer nachvollziehbaren, berufsrelevanten Weise modifizierte. Das bedeutet aber nicht, dass dadurch bis heute der „Griff nach einem Patentrezept“ gelungen ist. Häufig, und das gilt nach wie vor, werden all diejenigen, die sklavisch auf konzeptioneller Ebene Unterrichtsplanung rezeptartig betreiben, in der Unterrichtspraxis häufig enttäuscht, weil die jeweilige Konzeption und alle Bemühungen nicht das hervorbringen, was man sich davon verspricht. Siebert bringt, zumindest für die Erwachsenenbildung, die Ursachen für diese Diskrepanz zwischen Konzeption und Praxis auf den Punkt. „Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar.“ Dies gilt m. E. in gleicher Weise für Schüler und Lehrer, wenn es um Veränderungen im Entwicklungsprozess der Persönlichkeit geht und somit um das ständige Bemühen um die berufliche Professionalität. Er stützt sich dabei auf die Erkenntnistheorie des Konstruktivismusses, die betont, dass Lernen und damit Entwicklung der Persönlichkeit ein selbststeuernder biografisch beeinflusster Prozess ist. Das, was Siebert als Schluss aus konstruktivistischer Sicht für eine Didaktik der Erwachsenenbildung zieht, gilt auch für die Fachschulausbildung und die Weiterbildung der Lehrer. Sie bietet Unterstützung bei der Gestaltung von Lernmöglichkeiten. Die

Selbstverantwortung derer, für die die Hilfen gedacht sind, bleibt jedoch weiter bestehen.¹

Das was im Positiven für „schulpädagogische“ Konzepte gilt, findet in der berufspädagogischen Orientierung der Erwachsenenbildung für den Einzelnen und zuweilen für Unternehmen eine existenzielle Bedeutung im Bereich der Personalentwicklung.

Menschen müssen lernen, miteinander zu lernen. Jede Organisation ist eine Einheit. Um die in jeder Organisation auftretenden Führungsprobleme zu verstehen, muss man das System, das diese Probleme her-vorgebracht hat, im Ganzen betrachten. Kontinuierliches Streben nach Selbst-führung und Selbstschulung kennzeich-nen den Geist einer lernenden Organi-sation. Sie befreit sich von Abhängigkeiten indem sie ihre Probleme selbst löst und diese nicht auf andere abwälzt. „Schwimmen“ bedeutet für die lernfähi-ge Organisation nicht Unfähigkeit, son-dern ist ein Merkmal für wirkliches Ler-nen. Damit werden im Führungsalltag spezifische Fähigkeiten und Kompeten-zen wichtig: Persönlichkeitsentwicklung; Moderation von Ideenfindungs-- und Pro-blemlösungsprozessen, Teamentwicklung, Projektmanagement sowie Konfliktbe-wältigung. Die Ähnlichkeit bzw. die Annäherung dieser Vorstellungen an den Modellversuch, des Kultusministeriums NRW in Zusammenarbeit mit der Bertelsmannstiftung, „Selbstständige Schule“ ist nicht zu verkennen.

Die Basis all dieser Fähigkeiten aber ist die Kommunikation, Kooperation und Integration. Eine Führungspersönlichkeit muss stets die Unternehmensziele im Auge behalten und zudem die Bereitschaft aufbringen, offen auf die Denkweisen der einzelnen Menschen zu reagieren, auch wenn diese einen anderen Lernstil haben als die Führungskraft.

Betrieblichen Führungspersonen obliegen komplexe Aufgaben. Sie müssen das jeweilige Sachziel vorantreiben (Lokomotionsfunktion) und gleichzeitig integrieren und motivieren und zu einem guten Arbeitsklima beitragen (Kohäsionsfunktion).² Vergleicht man die betriebliche Führungstätigkeit mit der pädagogischen Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern, so sind enge Parallelen festzustellen. Deshalb liegt es nahe, einige einschlägige Konzepte heranzuziehen, um daraus Anhaltspunkte für das Lernen und Lehren im Berufskolleg und hier insbesondere in der Fachschule für Wirtschaft abzuleiten, an denen sich Lehrerinnen und Lehrer für die pädagogische Praxis orientieren können.

¹ Siebert, Horst, Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Neuwied 1996 S. 279 ff.

² Vgl., Stroebe, Rainer, W., Grundlagen der Führung, Bienert, Werner., Crisand, Ekkehard, Hrsg., Arbeitshefte Führungspsychologie, Bd. 2, 10. überarb. Aufl., Heidelberg 1999, S. 13.

A I

AI. 1 Konzept der Zielvereinbarungen

Unter dem Thema Führungskonzepte ist Führen durch Ziele (Management by Objectivs) Gegenstand des Curriculums im Fach Personalwesen in der Fachschule für Wirtschaft.³ Wenn nun- und dies nicht zuletzt aus den curricularen Vorgaben heraus - das Konzept (MbO) Gegenstand des Unterrichts ist und in der betrieblichen und schulischen Praxis u.a. als Instrument der Organisations- und Personalentwicklung eingesetzt wird, dann ist die Übertragung zumindest der Strukturen dieses Konzeptes auf die Weiterbildung in der Fachschule für Wirtschaft zu erwägen. Es könnte ein Kriterium für die Glaubwürdigkeit der Verfahren und Inhalte im Bezug zum allseits propagierten Praxisbezug sein.

Management bei Objectivs ist ein Konzept, das auf der Annahme beruht, Führen über Ziele würde Initiative, Kreativität und Flexibilität fördern. Dabei geht man davon aus, dass den Zielen bei der Unternehmensentwicklung besondere Bedeutung zukommt.

Die zentralen Grundgedanken des MbO lauten:

- Ableitung der Ziele für die Mitarbeiter aus den Unternehmenszielen.
- Ziel- statt Verfahrenorientierung.
- Leistungsbeurteilung an anhand von (keine Rechtschreibvorschläge) Ist-Vergleichen sowie
- regelmäßige Zielüberprüfung und -anpassung.

In der Praxis sind mehrere Varianten des MbO zu finden, die sich beispielsweise hinsichtlich der Zieldefinition unterscheiden:⁴

- Management durch Zielvorgaben, das durch die autoritäre Festsetzung der Ziele charakterisiert ist.
- Management durch Zielorientierung, die als neutrale Variante bezeichnet wird.
- Management durch Zielvereinbarung, die auf Kooperation basiert.

Motivierendes Führungsverhalten besteht aus der Delegation von Verantwortung und dem Festlegen von klaren Zielen. Instrumentell erfolgt die Definition von Zielen in Zielvereinbarungsgesprächen zwischen Führungskraft

³Vgl., Lehrplan zur Erprobung, Fachschule für Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaft, 1. Aufl., Frechen 1996

⁴ Vgl., Stroebe, Rainer, W., Grundlagen der Führung, Bie nert, Werner., Crisand, Ekkehard, Hrsg., Arbeitshefte Führungspsychologie, Bd. 2, 10. überarb. Aufl., Heidelberg 1999, 42 ff.

und Mitarbeiter. Investitionen in diese Gespräche sind lohnend, da die Qualität der Umsetzung entscheidend von der Qualität der Vereinbarungen abhängt. Hierzu gehört, nur wenige überschneidungsfreie Ziele zu vereinbaren sowie diese Ziele überprüfbar zu machen und zu terminieren – und natürlich eine entsprechende Atmosphäre.

Das Management durch Zielvereinbarungen gilt in der betrieblichen Praxis als das Erfolgversprechendste. Bei der Realisierung des Konzeptes werden die Wechselbeziehungen zur Unternehmens- bzw. Schul- und Führungskultur gerne unterschätzt. Durch das Konzept werden häufig die Motivationsaspekte von Zielvereinbarungssystemen fokussiert, die sich aber in einer hierarchisch geprägten und vorgebeorientierten Führungshaltung kontraproduktiv auswirkt. Widerstände und Misstrauen stehen dann dem Zielvereinbarungsgedanken von vornherein entgegen und führen zum Scheitern, wenn das traditionelle Denken und Handeln der Vorgesetzten in die Vorgabenattitüde zurückfällt. Dies ist eines der wesentlichen Gründe die den Einstieg in den Zielvereinbarungsprozess zwischen den Berufskollegs und der Schulaufsicht wirkungslos bleiben ließ und daher zunächst im Sande verlief. In diesen Fällen sollte bereits im Vorfeld geprüft werden, inwieweit die Organisation an einem vorgebeorientierten Leitungs- bzw. Führungsverhalten festhalten will oder gebunden ist. Dies entspricht durchaus dem Gedanken des Führens durch Zielvereinbarungen, wenn mit der ersten Stufe der „Zielvorgabe“ ein Engagement mit dem erklärten Willen zum Wandel von Führungs- und Organisationskultur verbunden ist. Es scheint aber auch so zu sein, dass Lehrer niemals auf die Idee kämen Zielvereinbarungsprozesse mit den Schülerinnen und Schülern zuzulassen. Die Zielvorgabe hat auf allen Ebenen nach wie vor Konjunktur. Versucht man es dennoch, so ist dies für Schülerinnen und Schüler als auch für Kolleginnen und Kollegen eher befremdlich.

Nicht das Konzept steht zur Disposition, sondern insbesondere die Glaubwürdigkeit der kommunikativen Beziehung und der Reifegrad der beteiligten Personen. Es bieten sich hingegen geeignete Zwischenschritte von der Zielvorgabe über die Zielfestlegung bis zur Zielvereinbarung an, um die Veränderungsprozesse schrittweise unter Berücksichtigung der relevanten Wechselwirkungen zu gestalten.

„Betroffene zu Beteiligten machen!“ Dieser Ausspruch charakterisiert die erforderliche Wende von der Zielvorgabe zur Zielvereinbarung. Damit vollzieht sich die Notwendigkeit zu mehr Vertrauen in den Leistungswillen und die Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter. Dies lässt sich zudem mit der zunehmenden Komplexität und Vernetzung von Entscheidungs- und Arbeitsprozessen und ihrer Veränderungsdynamik begründen, wo ein Einzelner eine kleinschnittige Vorgehensweise in Organisations- und Führungsprozessen nicht mehr

überblickt, geschweige denn auf Grund überholter Strukturen und gebundenen Führungsanweisungen oder Zielvorgaben diese leiten könnte. „Notwendig sind abgestimmte Zielbereiche, Verantwortungsbereiche und Befugnisse und eine entsprechende Qualifikation des Mitarbeiters. Management by Objectives lebt von der Delegation.“⁵

Ob in diesem Zusammenhang die Strukturen der MbO auf die Weiterbildung im Berufskolleg und insbesondere auf die Fachschule für Wirtschaft übertragen werden kann reibt sich an der Frage, ob Schülerinnen und Schüler nicht einen anderen Status haben als der eines Mitarbeiters oder anders, ob das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler mit dem eines Vorgesetzten und Mitarbeiters verglichen werden kann und darf. Dies ist dann vor allem zu bejahen, wenn die angesprochenen Beziehungen sich an der positiven, fördernden Gestaltung sozialer Beziehungen orientiert, die es im Sinne des MbO und des neuen Selbstverständnisses der Schule zu verwirklichen gilt. Andererseits handelt es sich im Bereich der beruflichen Weiterbildung der Fachschule um eine Schülerschaft, die über eine langjährige berufliche Mitarbeitererfahrung verfügt und die schulische Situation u. a. als Ort des Lernens und Arbeitens unter „Laborbedingungen“ nutzen will und kann. Dort ist es leichter ohne persönliche und wirtschaftliche Sanktionen gemeinsam neue Handlungsentwürfe und Verhaltensstrategien zu entwickeln, zu erproben und zu reflektieren. Hier lässt sich z. B. das Postulat, dass „das Lernen durch Fehler als Quelle der Erkenntnis genutzt werden kann und soll“, leichter verwirklichen.

„Je komplexer Arbeitssituationen werden, desto mehr sind sie für die arbeitenden Personen interpretationsbedürftig, desto unabweisbarer wird eine arbeitsorientierte Weiterbildung, die über instrumentelle Aspekte hinaus ganzheitliche Wahrnehmung und Orientierung ermöglicht.“⁶

Traditionell erfolgt die Zieldefinition, in Form der Zielvorgabe, Zielfestlegung oder Zielvereinbarung im Einzelgespräch zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern. Die immer stärker zunehmende Gruppenarbeit in Teams und /oder in Projekten, besonders wenn es sich um selbstregulierende Arbeitsgruppen neuen Typs handelt, wirft die Frage auf, ob diese Vorgehensweise in derartigen Organisationsformen noch zweckmäßig ist. Als Weg eröffnet sich hier der partizipative gruppenspezifische Zielvereinbarungsprozess statt bloßer Zielvorgabe an.⁷ Im Wesentlichen zielt er auf eine offene Diskussion und

⁵ Stroebe, Rainer., W., Führungsstile, Management by Objectives und situative Führung, Arbeitshefte Führungspsychologie Bd. 3, 6. überarb. Aufl., Heidelberg 1999, S. 13.

⁶ Zukunft der Bildung- Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsident des Landes Nordrhein-Westfalen / Bildungskommission NRW. - Neuwied, Kriftel, Berlin 1995, S. 266.

⁷ Vgl., Bungard, Walter, Kohnke, Oliver, Zielvereinbarungen erfolgreich umsetzen, Wiesbaden 2000, S. 25 ff.

AI

Konkretisierung der Ziele in einen Kontrakt, der sowohl Gruppenziele als auch, heruntergebrochen, die jeweiligen Einzelziele der Gruppenmitglieder beinhaltet. Unabdingbare Voraussetzung ist ein bestimmter Reifegrad der Lerngruppe und der sozialen Beziehungsebene der Gruppenmitglieder untereinander. Sofern dort kein ausreichendes Maß an Vertrauen, gegenseitiger Offenheit und Wertschätzung erreicht ist, besteht die Gefahr, Konflikte und Auseinandersetzungen zu forcieren, die auf den Teamentwicklungsprozess negativ wirken und somit den Arbeitsprozess insgesamt oder auch für einzelne Mitglieder der Lerngruppe scheitern lassen kann.

Schülerinnen und Schüler erwarten heute motivierendes Lehrerverhalten und Unterstützung bei der Bewältigung komplexer und schwieriger Aufgaben. Wichtige Bausteine sind, analog zum Führungskonzept des (MbO), die Delegation von Verantwortung und die Definition klarer Ziele. Delegation bedeutet umfassende Informationen für Schülerinnen und Schüler, Verantwortung für Ressourcen und Freiräume zum Handeln. Ziele haben als wichtige Voraussetzung gemeinsames Problemverständnis, klare Vereinbarungen, Unterstützung bei der Umsetzung, Kontrolle der Ergebnisse und ein offenes Feedback. Ein bedeutendes Instrument dazu ist die Zielvereinbarung. Sie stellt einen wichtigen Baustein im Lern- und Fördersystem dar. Zielvereinbarungen bedeutet für jedes Mitglied der Lerngruppe klare Ziele, einen eigenen Beitrag zur Festlegung der Zielgröße, den notwendigen Spielraum für eigene Entscheidungen und Verantwortung für Ergebnisse. Für die Zusammenarbeit sollen klare Spielregeln vereinbart werden. Nur so ist das „Herunterbrechen“ strategischer Ziele auf die operative Ebene und damit die konsequente Umsetzung möglich. Zielvereinbarungen könnten somit ein Lernprojekt ergänzen und verstärken

AI. 2. Konzept der Lernprojekte

Über die Chancen und Grenzen der herkömmlichen Weiterbildung muss in Zeiten eines tief greifenden Strukturwandels nachgedacht werden.⁸ Blickt man auf die letzten 30 Jahre „Betrieblicher Weiterbildung“ und deren Erfolge zurück, so lassen sich bestimmte Entwicklungsphasen erkennen. Diese deuten auch die Probleme an, die beim nächsten Entwicklungsschub zu bewältigen sind. Bis in die 70er Jahre hinein war Weiterbildung davon beherrscht, dass die Auffassung bestand, dass Weiterbildung die Fortsetzung von Schule sei. Sie diene folglich insbesondere dazu, Lücken der schulischen als auch beruflichen Sozialisation, im Hinblick auf die Anforderungen der Arbeitswelt die das Bildungssystem hinterlassen hatte, zu schließen. Diese Grundauffassung führte zur Struktur

⁸ Vgl., Olesch, Gunther., Praxis der Personalentwicklung, Weiterbildung im Betrieb, 2., erw. Aufl., Heidelberg 1992, S.13 ff.

damaliger Bildungsveranstaltungen: Nach mehreren Vorträgen während des Tages vereinte man sich beim ebenso wichtigen „gesellschaftlichen Beisammensein“. Diese Sichtweise von Weiterbildung ist fragwürdig geworden, denn Weiterbildung im betrieblichen Sinne zielt nicht allein auf Bildung, sondern in Abgrenzung zur Bildung der Mitarbeiter als Sozialleistung, auf Nutzen der Bildung.⁹

In den 80er Jahren deutete sich ein Umdenken an. Man konzentrierte sich nicht mehr einseitig darauf, das Individuum „hochzubilden“. An die Stelle diffuser Leitvorstellungen von „Führungspersönlichkeiten“ traten definierte, generelle, wenn auch noch nicht auf eine konkrete Aufgabe bezogene Kompetenzfelder bzw. Schlüsselqualifikationen. Welche sozialen, kommunikativen, planerischen oder verhaltensbezogenen Fähigkeiten und Kompetenzen sollte der Mitarbeiter für die Bewältigung der Anforderungen der Arbeit beherrschen? Wer auf diese Weise weitergebildet wird, so die dahinter stehende Philosophie, wird seine neu erworbenen Fähigkeiten in die Arbeitswelt einbringen und umsetzen. Die Frage nach der Effizienz der Weiterbildung zeichnete sich in der einsetzenden Diskussion um Lerntransfer u. a. durch programmierte Unterweisungen ab. In dieser Phase der Weiterbildung löste folgerichtig das Seminar mit Fallstudien, Gruppenarbeit und Lehrgesprächen die früheren Vortragsveranstaltungen ab. Trotz ihrer unbestreitbaren Erfolge stoßen auch diese Formen an ihre Grenzen, weil neue Methoden Erfolg versprechendere Wege weisen. Diese Entwicklung lässt sich an drei Fragestellungen festmachen, auf welche die nächste Entwicklungsphase der Weiterbildung antworten muss.

Im Zeitalter der Wissensexplosion rücken die auf ihre konkreten derzeitigen und absehbaren künftigen Aufgaben bestens vorbereiteten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Fokus der Weiterbildung. Aus ihrem Selbstverständnis als Bildungsinstitution wandelt sich Weiterbildung zu einer Bildungsanwendungsinstitution. Das in allen Institutionen der Weiterbildung immer mehr aufkommende Bildungscontrolling ist Ausdruck der knapper werdenden Ressourcen, aber auch einer anderen Denkwelt.¹⁰ Dem tradierten Bildungsbegriff fügt Weiterbildung zunehmend Kosten-Nutzen-Erwägungen hinzu. So fragt das Bildungscontrolling in Unternehmen z. B. danach, welche nachweisbare Nützlichkeit Weiterbildung für die Arbeit, für die Wertschöpfung im Unternehmen nachweisen kann.¹¹

Entscheidend für die Frage nach künftigen Zielen, Aufgaben und Formen der Weiterbildung ist aber ein anderer Punkt. Im Prinzip hat auch die bisherige

⁹ Vgl., Olesch, Gunther, Schwerpunkte der Personalarbeit, Personalmanagement zur Jahrtausendwende, Heidelberg 1997, S 103 ff.

¹⁰ Vgl., Birker, Klaus, Projektmanagement, Berlin 1995, S. 125 ff.

¹¹ Vgl., Olesch, Gunther., Praxis der Personalentwicklung, Weiterbildung im Betrieb, 2., erw. Aufl., Heidelberg 1992, S. 129 ff.

betriebliche Weiterbildung die Trennung zwischen Lernen und Anwendung des Erlernten beibehalten. Wie kann gewährleistet werden, dass das unabhängig von einer konkreten Aufgabe Erlernte in die Praxis umsetzbar ist bzw. umgesetzt wird? Dazu muss, und dies ist der zentrale Auftrag an die Weiterbildung, der Unterschied vom Lernen des Individuums und dem Lernen einer Organisation begriffen und in neue Formen des Lernens umgesetzt werden.¹²

Der einzelne lernt und begreift sehr schnell. Er weiß aber auch sofort, da er in einer Organisation lebt und wirkt, dass andere mit einbezogen werden müssen, wenn das von ihm Erlernte in die Praxis seiner jetzigen oder zukünftigen Organisation umgesetzt werden soll. Neue Formen der Weiterbildung, wie das nachfolgende vorgestellte Lernprojekt, trennen die Phasen von Lernen und Anwenden nicht mehr, sie fassen sie in einem Prozess zusammen. Parallelen dazu sind die Lernstatt und Qualitätszirkel.¹³

Um ein solches Praxisprojekt professionell durchzuführen, müssen die Beteiligten am Projekt nach traditioneller Vorgehensweise zuvor in Seminaren zumindest die folgenden Befähigungen erarbeitet haben, damit das Projekt ein Erfolg wird.¹⁴

- Projekt- und Aufgabenplanung,
- Problemanalyse und Entscheidungsvorbereitung,
- arbeiten in einer Gruppe,
- sachorientierte Wege zum Konsens in Konfliktsituationen,
- kommunikative Befähigung zu Überzeugungsprozessen statt Durchsetzungsprozesse,
- Präsentation von Arbeitsergebnissen und Entscheidungsvorschlägen.

Die Sichtweise der Lernprojekte in der Weiterbildung fügt eine Projektaufgabe und die erforderlichen Lernaufgaben zusammen. Statt die Beteiligten zunächst in der herkömmlichen Weise auf die Projektarbeit vorzubereiten, macht ein Lernprojekt die Beteiligten im Rahmen des Projektes für die nächsten Aufgaben fit. Die Durchführung von Lernprojekten bedeutet daher, „Ungelernte“ ohne vorhergehende Weiterbildung direkt in das Projekt zu schicken, damit sie im Projektprozess weitere Qualifikationen erwerben. Die oben erwähnten methodischen, kommunikativen und sozialen Befähigungen werden nicht mehr an abstrakten Fällen und Fallstudien, sondern in der „Praxis“ selbst erworben.¹⁵

¹² Vgl., Christ, Lammert, Hrsg., u.a., Handlungsfeld Personalwirtschaft, Köln 1996, S. 546 u. S. 482 ff.

¹³ Vgl., Seifert, Josef, W., Kraus, Rolf, Mitarbeitergruppen, 2. Aufl., Bremen 1994, S. 9 ff.

¹⁴ Vgl., Birker, Klaus, Projektmanagement, Berlin 1995, S. 30 ff.

¹⁵ Vgl., Boy, Jacques, Dudek, Christian, Kuschel, Sabine, Projektmanagement, 2. Aufl., Offenbach 1994, S. 31 ff.

In einem Lernprojekt ist die Praxis selbst und nicht die Fallstudie der Fall.
Ein Lernprojekt verknüpft zwei bisher weitgehend getrennte Ziele:

- Was wollen wir in der Sache erreichen?
- Was können/müssen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dabei lernen?

Lernprojekte sind keine revolutionären Veränderungen, auch wenn dies zuweilen behauptet wird, sondern lediglich die zeitgemäße Interpretation des Grundsatzes „Lernen durch Handeln“. Der große Vorteil eines Lernprojektes gegenüber der herkömmlichen Weiterbildung ist der Wegfall der praktischen Bemühungen um den Lerntransfer. Wenn die Praxis selbst zum Fall wird, wenn das Projektteam seine Projektstrategie ausgearbeitet, durchgeplant und realisiert hat, besteht das Problem, den Fall in die Praxis zu übersetzen, nicht mehr.

Ebenfalls von beachtlichem Gewicht bei Lernprojekten, als eine effiziente Form der Weiterbildung, ist der Gesichtspunkt der Lernmotivation. Bei der herkömmlichen Weiterbildung ist folgender Satz die Grundlage der Lernmotivation: „Ich lerne etwas, womöglich kann ich es irgendwann einmal gebrauchen.“

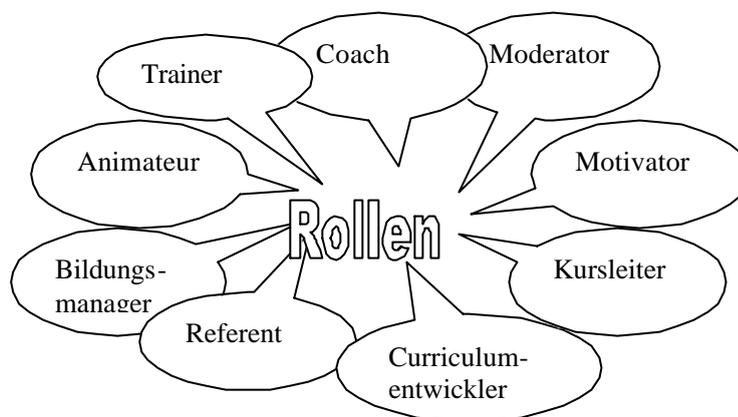
Bei Lernprojekten hat die Lernmotivation eine völlig andere Struktur: „Ich lerne bei der Arbeit etwas, was mich sehr rasch mit einem nachvollziehbaren Nutzen weiterbringt.“ Die Lernmotivation gründet nicht mehr nur auf der Neugier nach neuen und abstrakten Befähigungen, sondern auf direkt erzielbaren Erfolg.¹⁶ Projekte im Sinne der hier vorgestellten Lernprojekte in der Fachschule methodisch anzuwenden bedarf dann aber auch einer „professionellen“ Begleitung. Lässt man im Zuge von Zielvereinbarungen oder Aufgabenstellungen die Schülerinnen und Schüler bei herkömmlichen Projekten aufgrund einer propagierten, oft falsch verstandenen „Selbstständigkeit“ alleine, so bedürfen Lernprojekte zur Unterstützung und Begleitung eines wohl dosierten Coachings.

¹⁶ Vgl., Heintel, Peter, Krainz, Ewald, Projektmanagement, eine Antwort auf die Hierarchiekrise?, 3. Aufl., Wiesbaden 1994, S. 86 ff.

AI. 3 Konzept des Kurzzeitcoachings

Delegation von Aufgaben und Verantwortung in flexibler werdenden, offenen Organisationsstrukturen und virtuellen Arbeitsformen erfordern ein teilweise geändertes Führungsverhalten. Die Führungskraft wird immer mehr zum partnerschaftlichen Coach der eigenen Mitarbeiter.

Analog dazu nimmt, übertragen auf die Erwachsenenbildung der Lehrer nach Arnold u. a. folgende Rollen ein:



„Ein Coach ist ein Lernberater, der Individuen oder Gruppen bei ihren Problemlösungen beobachtet, begleitet, betreut, auf Defizite aufmerksam macht, Lernhilfen zur Verfügung stellt. Er verfügt über Empathie und eine besondere kommunikative Kompetenz.“¹⁷

Geht es primär um Neuorientierung oder um konflikträchtige Interessenkollision und hier insbesondere von Über- und Unterordnungen und damit um Weisungsbefugnisse der Mitarbeiter, so empfiehlt sich die Anwendung eines externen Coachings, d. h. der Rückgriff auf einen nicht im hierarchischen Gefüge stehendem Supervisor oder professionellen „Gesprächsberater“.

Der Führungsalltag mit seinen strukturierten Arbeitsabläufen, üblichen Zeitwängen und den üblicherweise vorhandenen normal ausgebildeten sozialen Kompetenzen der Führungskräfte erfordert aber ein anderes, praktisches

¹⁷ Arnold, Rolf, Krämer-Stürzel, Antje, Siebert, Horst, Dozentenleitfaden, Planung und Unterrichtsleitfaden in der Erwachsenenbildung, Berlin 1999, S. 30.

A I

einfacher zu handhabendes Vorgehen, das Kurzzeitcoaching. Zu erkennende Parallelen zum Schulalltag sind beabsichtigt.

Die Abgrenzung zum Coaching und zur Supervision kann wie folgt vorgenommen werden.

Coaching- Verständnis
Vip-Coaching Personenbezogene Beratung zur persönlichen Entwicklung von Schlüsselpersonen: <ul style="list-style-type: none">➤ - neutral - zielorientiert – zeitlich begrenzt - arbeitsplatznah➤ - vorrangig externe Beratung
Supervision Phasenorientierte Beratung, zur Verbesserung der beruflichen Praxis durch systematische Reflexion und Fokusanalyse: <ul style="list-style-type: none">➤ - freiwillig - befristet - potenzielle Problemlösung➤ - externer Berater außerhalb hierarchischer Befugnisse
Begleitende Beratung Personenbezogene Beratung zur persönlichen Potenzialentwicklung <ul style="list-style-type: none">➤ - zielorientiert - kontinuierlich - funktionsorientiert➤ - überwiegend interne Beratung mit oder ohne hierarchischer Macht
Kurzzeitcoaching <ul style="list-style-type: none">➤ - situativer Anstoß- aufgabenorientiert – problemlösend➤ - Berater vorwiegend mit persönlicher und fachlicher Kompetenz

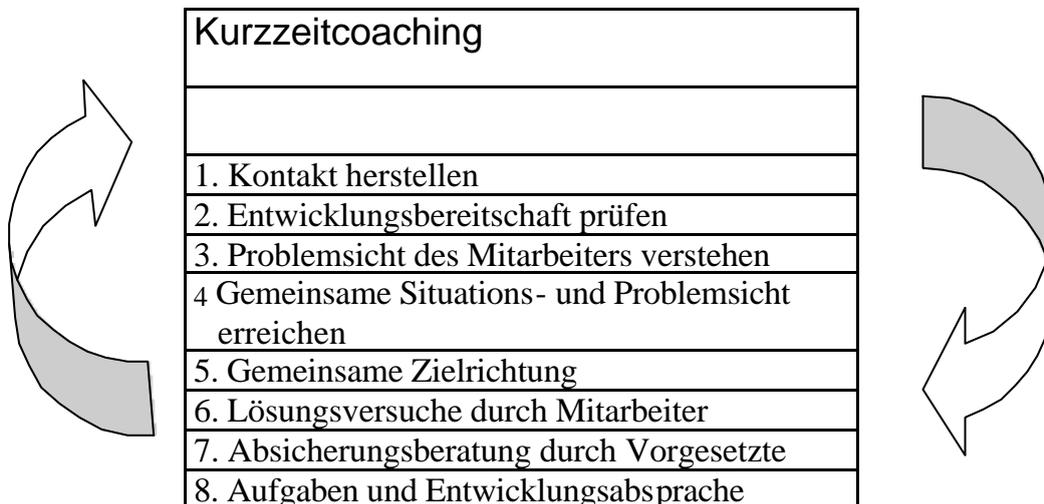
Beim Kurzzeitcoaching geht es nicht primär um die Vorbereitung auf neue Arbeitsfelder, dies ist eher der begleitenden Beratung überlassen. Kurzzeitcoaching ist Beratung bei möglicher Zielgefährdung durch die

Führungskraft. Die Grenzen zwischen begleitender Beratung und Kurzzeitcoaching sind nicht immer genau abgrenzbar, sie sind eher fließend. Darin besteht aber auch die Gefahr der Überschreitung. Die begleitende Beratung sollte insbesondere Personen mit entsprechender Ausbildung zum „Gesprächsberater“ vorbehalten bleiben. Eine solche Ausbildung wird z. B. durch die Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (GWG) angeboten. Eine solche Grundausbildung hat unter anderem positive Auswirkungen auf Prozesse in beruflichen Arbeitsfeldern des Leitens und Begleitens und einhergehend auf die Persönlichkeitsentwicklung aller am jeweiligen Prozess Beteiligten. Zumal der in dieser Ausbildung forcierte Ansatz der Nichtdirektivenberatung nach Rogers, auf Entwicklungsaufgaben abzielt und die vordergründigen Strategien des voreiligen „Machens“, des „Bewertens“ und des „Messens“ zugunsten der eigenen Potenziale und Ressourcen, des Einzelnen oder der Gruppe, in den Vordergrund rückt, die es zu nutzen und zuweilen wieder neu zu entdecken gilt, um die Nachhaltigkeit von Problemlösungen zu verbessern.

Kurzzeitcoaching - „internes Coaching“ - ist somit vorausschauender Bestandteil der Führungs- und Leitungsaufgabe mit folgenden Kernbestandteilen:

- **Ausrichtung an Zielabsprachen**
Die Führungskraft als Kurzzeitcoach richtet sich dabei an den Aufgabenfeldern und gemeinsam vereinbarten Arbeitszielen aus. Coaching, als entwicklungsorientiertes Führen der Mitarbeiter, will dadurch Einstellungs- und Verhaltensoptimierung, vorrangig die Fähigkeiten zum Erreichen von Arbeitsergebnissen und der vereinbarten Arbeitsleistungen verbessern helfen.
- **Dauerhafte Leistungsverbesserung**
Die Einstellung und das Arbeitsverhalten der Mitarbeiter soll dazu langfristig so optimiert werden, dass es zu einer dauerhaften Leistungsverbesserung kommen kann. Kurzzeitcoaching ist aufgabenorientierter situativer Anstoß zur momentanen Problemlösung mit dem Ziel der Nachhaltigkeit.
- **Kurzberatung**
Coaching wird dadurch zu einer aufgabenbezogenen Kurzberatung, deren Dauer eher auf wenige Minuten, als auf langfristige Beratungssituationen ausgerichtet ist, eher dreißig Minuten als drei Stunden.

- Anstoß zur qualitativen Zielerreichung
 Bei der Zielerreichung geht es hier hauptsächlich um qualitative Aspekte, die quantitativen sind diesen zumeist untergeordnet, da zumindest dann, die Förderung von Qualifikationen der Mitarbeiter zur nachhaltigen Qualitätssicherung der Arbeitsleistungen im Vordergrund stehen. Die Bewertung quantitativer Leistungen haben somit auch immer den qualitativen Gesichtspunkt im Sinne der Wiederholbarkeit, also des Mitarbeiterpotenzials zu berücksichtigen.
 Die Initiative für Kurzzeitcoaching – Anlässe geht insbesondere von der Führungskraft aus, denn sie ist verantwortlich für die Steuerung des Gesamtprozesses. Ihre Aufgabe ist es, Zielgefährdung zu prognostizieren und vorbeugend abzuwenden.
 Das heißt aber nicht, dass der Beratungsbedarf von Mitarbeitern oder Mitarbeitergruppen nicht auch signalisiert oder sogar eingefordert werden könnte. Hier ist aber darauf Acht zu geben, dass die Selbstständigkeit der Mitarbeiter nicht unzulässigerweise beeinträchtigt wird. Eine Rückdelegation der Aufgaben und auch der Verantwortung für die Ergebnisse der Arbeitsaufgabe sollte auf jeden Fall vermieden werden. Die Führungskraft soll darüber hinaus den möglichen Coachingbedarf erkennen, um durch Beratung die notwendigen Fähigkeiten oder Einstellungen soweit zu entwickeln, dass künftig dauerhaft ein definiertes Niveau der vereinbarten Ziele und Arbeitsergebnisse erreicht und nicht unterschritten wird. Coaching in diesem Sinne ist also keine „Reparaturmaßnahme“, sondern gezielte Mitarbeiterentwicklung. Dies kann durch den Prozess des Kurzzeitcoachings im folgendem Schaubild verdeutlicht werden.



A I

Durch die eingefügte „Coaching – Schleife“ kommt es zu einer Bereicherung des klassischen Führungsprozesses. Die Führungskraft als Kurzzeit-Coach versucht mit dem Mitarbeiter für den oder die „Problemverursacher“ Lösungen zu erarbeiten. Dabei berät der Coach den Mitarbeiter allerdings nur und gibt keine eindeutigen Lösungen vor. Die Verantwortung für die Aufgabenerfüllung liegt nach wie vor beim Mitarbeiter.

Die strukturgebende Coaching – Schleife soll im Beratungsgespräch dazu beitragen, dass die im Prozess erarbeiteten Lösungsmöglichkeiten zur Erreichung der Arbeitsziele geeignet sind und vom Mitarbeiter akzeptiert werden. Damit soll die Frage nach der Eignerschaft des Lösungsansatzes eindeutig zugunsten des Mitarbeiters beantwortet werden können.

Die acht Schritte der Coaching - Schleife lassen sich wie folgt näher beschreiben:

- **Kontakt herstellen**
Die Führungskraft stellt den Kontakt zum Mitarbeiter her, indem sie die Problemsituation und wahrscheinliche Folgen beschreibt (Rolle des Coachs: Führungskraft).
- **Veränderungsbereitschaft prüfen**
Gleichzeitig eruiert sie im zweiten Schritt, ob beim Mitarbeiter eine Entwicklungs- und Veränderungsbereitschaft besteht (Rolle des Coachs: Interviewer).
- **Problemsicht des Mitarbeiters**
Ist dieses der Fall, wird durch den Vorgesetzten die Problemsicht des Mitarbeiters in Erfahrung gebracht (Rolle des Coachs: Aktiver Zuhörer).
- **Gemeinsame Situationsklärung**
Im Anschluss wird vom Vorgesetzten als Coach mit dem Mitarbeiter der Boden der Coaching-Wanne gemeinsam kurz durchwandert, um eine gemeinsame Problem- und Situationsklärung zu erreichen (Rolle des Coachs: Sparringspartner).
- **Zielausrichtung durch Führungskraft**
Bereits kurz darauf orientiert der Vorgesetzte wieder deutlich das Gespräch auf die ursprünglich abgesprochenen Ziele und versucht eine gemeinsame Zielsicht zu erreichen (Rolle des Coachs: Impulsgeber und Wegweiser).

- Lösungssuche durch Mitarbeiter
Hier wird die Lösungssuche durch den Mitarbeiter gefördert (Herausarbeiten von machbaren Lösungen, von möglichen hypothetischen Lösungen, von zu verändernden Bedingungen oder von gänzlich anderen Vorgehensweisen).
Die Rolle des Vorgesetzten ist jetzt sehr deutlich die eines reflektierenden Beraters (Rolle des Coachs: Reflektor).
- Absicherung der Ideen
Die Führungskraft sorgt für Unterstützungsmaßnahmen und bietet Hilfen und Erfahrungen als Führungskraft zur dauerhaften Absicherung der neuen Maßnahmen an (Rolle des Coachs: Berater).
- Maßnahmenabsprache
Im letzten Schritt werden die Aufgaben, Entwicklungsabsprachen, Erfolg versprechendes Verhalten und Kontrollzeitpunkte operational und verbindlich formuliert (Rolle des Coachs: Führungskraft).

Um diese Coaching-Schleife mit dem Mitarbeiter durchlaufen zu können, begibt sich der Vorgesetzte zunächst also auf das Niveau des „Problemträgers“ - nämlich seines Mitarbeiters - und durchwandert kurz mit ihm dessen Problemwelt, ohne sich vom Mitarbeiter-Gedankengut zu sehr vereinnahmen zu lassen.

Wichtig ist - da das Ganze den Charakter einer Kurzzeitberatung bekommen soll - ein zügiges wieder ausrichten auf die abgesprochenen Ziele. Damit ist die Intervention abgeschlossen, und es geht im normalen Führungszyklus weiter, bis zur anschließenden Bewertung der erreichten Arbeitsergebnisse (Leistungsfeedback).

AI. 4 Konzept der Arbeitsmotivation

Der Mensch ist seiner Natur nach ein Arbeiter. Diente ursprünglich die Arbeit zur Abdeckung seiner existenziellen Bedürfnisse, wie Essen, Trinken, Kleidung etc., sind die Menschen von heute erheblich anspruchsvoller.

Beweggrund oder Motiv zur Arbeit sind nicht mehr nur blanke Notwendigkeit. „Spaß bei der Arbeit“ erwarten über die Hälfte aller jugendlichen Arbeitnehmer. Hinzu kommt der Wunsch nach den „Möglichkeiten, eigene Vorstellungen zu verwirklichen“.

A I

Kurz gefasst ließe sich sagen: Je niedriger die Bildungsvoraussetzungen des Elternhauses und je schwächer die ökonomischen Ressourcen, um so höher ist das Bedürfnis nach Sicherheit. Je höher das Bildungsniveau, desto höher das Bedürfnis nach Selbstentfaltung. Je höher die Technikbegeisterung, desto stärker das Interesse am Geldverdienen und Karrieremachen.¹⁸

Motive und Einstellung Jugendlicher zur Arbeit	
1. Arbeit soll interessant sein und Spaß machen	53 %
2. Arbeit soll Sicherheit vor Arbeitslosigkeit bieten	48 %
3. abwechslungsreiche und vielfältige Aufgaben	47 %
4. viel Geld verdienen	43 %
5. freundliche Kollegen	41 %
6. Aufstiegsmöglichkeiten	40%

Über die Hälfte dieser Jungwerker erwarten dazu noch „sinnvolle Arbeitsinhalte“. Wer bei der Arbeit Spaß, oder gar Vergnügen und Sinn sucht, denkt nicht an mühselige „Maloche“, sondern muss ein anderes Szenario vor Augen haben. Die Planung und Gestaltung des eigenen Lebensweges ist dabei kein einmaliger Akt, sondern eine lebensbegleitende Aufgabe. Ziel muss es sein, die Jugendlichen darin zu unterstützen, dass sie angesichts der radikalen Widerspruchserfahrungen nicht resignieren, sondern fähig sind, die Belastungen und Ambivalenzen, die auch ihren Alltag nicht verschonen produktiv zu verarbeiten und gemeinsam mit anderen nach Lösungen zu suchen.¹⁹

Wie müssen die Rahmenbedingungen dafür aussehen? Oder anders gefragt: Was bewegt und motiviert Menschen von heute nicht nur zur Arbeit, sondern zu hoher Leistungsbereitschaft?

Dem Versuch, das gesellschaftliche Leistungsprinzip unreflektiert auf die Schule zu übertragen muss aus Gründen eines ganzheitlichen Erziehungsauftrags eine Absage erteilt werden. Ein pädagogisches Leistungsverständnis verlangt motiviertes und sinnstiftendes Lernen, die z. B. durch Lernprojekte, durch die kooperative, kreative sowie ganzheitliche Lernaktivitäten initiiert werden können. Das deutet aber auch darauf hin, dass besonders in der Erwachsenenbildung eine Ausrichtung auf die Arbeitspädagogik

¹⁸ Vgl., Deutsche Schell, Hrsg., Jugend 2000, Bd. 1, Opladen 2000, S. 192

¹⁹ Vgl., Peukert, Helmut, Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, in Meyer, Meinert., A., Reinarzt, Andrea., Hrsg., Bildungsgangdidaktik. / Denkanstöße für Pädagogische Forschung und schulische Praxis, Opladen 1998, S. 22

A I

und somit auf den vieler Orts eingeforderten Praxisbezug eingegangen werden muss.

Es gibt gewisse beziehungsprägende Voraussetzungen die primär aus der Praxis der Führungspsychologie und Arbeitspädagogik stammen. Sie haben auch für die Schulpädagogik Gültigkeit.

Folgende Aspekte geben für die „Arbeit“ eines Menschen starke Motivationsimpulse.²⁰

Leistungsbereitschaft durch Motivation	
• Vision	➤ Perspektive
• Vorbild	➤ Identifikation
• Vertrauen	➤ Loyalität
• Herausforderung	➤ Lern – und Einsatzbereitschaft
• Information	➤ Einsicht / Transparenz
• Delegation	➤ Verantwortungsbewusstsein
• Komplementärfähigkeiten	➤ Arbeitsfreude
• Vorteil	➤ Erfolgserlebnis
• Feedback	➤ Orientierung

Abgrenzungen	
• Manipulation • Zwang	➤ Widerstand ➤ Angst

²⁰ Stroebe, Rainer, W., Stroebe, Guntram, H., Motivation, Arbeitshefte Führungspsychologie, Bienert, Werner, Crisand, Ewald, Hrsg., 7. überarb. Aufl., Heidelberg 1997, S. 90 ff.

AI. 5 Konzept der Moderation

Die Fähigkeit, Arbeitssitzungen gekonnt zu moderieren, ist eine zentrale Qualifikation für Fach- und Führungskräfte in der Wirtschaft. Die Moderationsmethode wird immer stärker als Ergänzung zur herkömmlichen Besprechung²¹ eingesetzt. Teamsitzungen effizient leiten oder begleiten, dahinter steckt ein Bündel an Kompetenzen, die zum selbstverständlichen Handwerkszeug für Fach- und Führungskräfte gehören sollten. In der schulischen Weiterbildung mit ihren Erwachsenen, praxiserfahrenen Studierenden, kann man zunächst eine institutionelle Sichtweise einnehmen. Die Praxisfelder der beruflichen Weiterbildung lassen sich in drei Ebenen gliedern.

- „Mentorenebene“:
Vorbereitung, Konzeption und Organisation ganzheitlichen Lernens in Arbeitsgruppen, Seminaren, Konferenzen, Besprechungen und der Lehrerausbildung und im Projektmanagement.
- „Unterrichtsebene“:
Unterricht, Lernprojekte, Arbeitsgruppen, Schülerkonferenzen.
- „Betriebliche Ebene“:
Kundenkontakte, Verhandlungen, Mitarbeitergespräche, Besprechungen, Seminare, betriebliche Unterweisungen.²²

Nicht nur moderative Fähigkeiten, und das sei an dieser Stelle angemerkt, sondern auch insbesondere die in diesem Kapitel skizzierten Methoden und die zugrunde liegenden Qualifikationen, müssen auf allen oben genannten Praxisfeldern ausgebildet und nachhaltig umgesetzt werden. Dabei überschneiden sich auf der Lehrerseite die Mentorenebene mit der Unterrichtsebene und auf der Seite der Studierenden die Unterrichtsebene mit der betrieblichen Ebene. Der Unterricht ist damit zu zwei Seiten anwendungsbezogen fokussiert. Moderation soll dabei nicht mögliche Unterrichtsmethoden ersetzen, sondern das Methodenrepertoire für spezifische Gruppenarbeitsprozesse ergänzen. Die geforderten Kompetenzen haben außerdem eine große Affinität zum Führungs- und Leitungsverhalten zu den beschriebenen Konzepten der Zielvereinbarungen, den Lernprojekten, dem Kurzzeitcoaching und der Arbeitsmotivation. Dennoch ist darauf zu achten, dass

²¹ Vgl., Seifert, Josef, W., Besprechungsmoderation, 2. Aufl., Offenbach 1995, S. 9 ff.

²² Balster, Willehad, Das Projekt, in: Halfpap, K., Hrsg., Unterricht als integriertes Handlungslernen in kaufmännischen Schulen, Bd. 1, Absatzwirtschaft, Darmstadt 1993, S. 70 f.

A I

die in der Moderation eingenommene Rolle nicht überschneidungsfrei übertragbar ist. Vielmehr ist es Aufgabe sich entsprechend der Situation im Interaktionsprozess, der jeweiligen Rolle bewusst zu sein und diese, auch im Hinblick auf die Transparenz, verlässlich einzunehmen. Dabei ist die jeweils einzunehmende Rollenfunktion vor dem Hintergrund der Prozessebene, der Sachebene und der Beziehungsebene zu reflektieren. Hier schließt sich der Kreis zum Dreiklang zwischen ICH; WIR; und THEMA.

Im Folgendem soll, nachdem die besonderen Kennzeichen der Moderation geschildert werden, die Kompetenzen als Anforderungen des Moderators herausgearbeitet werden. Sie können exemplarisch für die behandelten Konzepte den von mir favorisierten, dahinter liegenden Beziehungsansatz im Sinne des „Dreiklangs“ verdeutlichen. Die Kompetenz zur Moderation sollten Lehrer in der Fachschule haben, weil sie letztendlich als zu vermittelnde Methodenkompetenz zum Gegenstand der Fachschulausbildung gehören.

Besondere Kennzeichen der Moderation können wie folgt gekennzeichnet werden:²³

An einer moderierten Teamsitzung nehmen alle Gruppenmitglieder am Arbeitsprozess gleichberechtigt teil. Dafür hat der Moderator durch die Auswahl einzelner Verfahren, Spielregeln und prozessgesteuerte Maßnahmen Sorge zu tragen. Die Kompetenz, das Wissen und die Kreativität möglichst aller Besprechungsteilnehmer wird so intensiv genutzt. Der Moderator ist inhaltlich neutral.

- Der Arbeitsprozess erfolgt hierarchiefrei. Hierarchie wird in dieser Methode durch die Spielregeln für den Umgang miteinander außer Kraft gesetzt.
- Die moderierte Arbeitssitzung zeichnet sich durch eine hohe Zielorientierung aus. Das anvisierte Ziel hilft bei der Steuerung des Arbeitsprozesses. Die Zielklärung bzw. Zielbildung innerhalb der Gruppe steht am Anfang des Prozesses. Dabei geht es vor allem um Verständnis und Akzeptanz des Zieles durch die Teilnehmer.
- Durch ständige Visualisierung der Arbeitsschritte, Zwischenergebnisse und Ergebnisse sieht die Gruppe unmittelbar, wo sie steht.

²³ Vgl., Seifert, Josef, W., Besprechungsmoderation, 2. Aufl., Offenbach 1995, S. 14 ff.

A I

- Die Ergebnisse eines so erzielten Arbeitsprozesses genießen eine hohe Akzeptanz bei allen Teilnehmern. Sie werden erfahrungsgemäß auch relativ unproblematisch in die Praxis umgesetzt.

Um erfolgreich tätig zu werden, braucht der Moderator eine Reihe von Kompetenzen.

Kompetenzen des Moderators sind :²⁴

1. Inhaltliche Neutralität

Der Moderator mischt sich nicht in die fachliche/inhaltliche Diskussion eines Themas ein. Genauso wenig bewertet er die Beiträge der Gruppenmitglieder. Seine eigene Meinung zum Thema behält er für sich. Er ist neutraler Sachwalter der gemeinsamen Interessen der gesamten Arbeitsgruppe. Diese ausschließliche Konzentration auf den Arbeitsprozess gilt nicht für einen Besprechungsleiter. Dieser ist häufig in inhaltliche Auseinandersetzungen eingebunden und steuert eine Besprechung auch nach inhaltlichen Kriterien. Damit ist er eher für den inhaltlichen Erfolg einer Gruppensitzung verantwortlich, während diese Verantwortung in einer Moderation von der gesamten Gruppe wahrgenommen wird - begleitet vom Moderator.

2. Personenbezogene Neutralität

Der Moderator darf einzelne Teilnehmer nicht bevorzugen oder benachteiligen. Er darf bei der Bearbeitung von Konflikten nicht Partei ergreifen. Nur so ist ein hierarchiefreies Arbeiten möglich und die Chance gegeben, Konflikte in der Arbeitsgruppe als Mittler zu versachlichen und die gesamte Gruppe wieder arbeitsfähig zu machen. Daher bietet es sich manchmal an, wenn als Moderator ein Externer auftritt, entweder jemand aus einer anderen Abteilung oder ein Nichtfirmenangehöriger.

3. Verantwortung für den Gruppenprozess

Durch seine inhaltliche und personenbezogene Neutralität bewahrt der Moderator den notwendigen Freiraum für seine zentrale Aufgabe: er ist als Begleiter und methodischer Gestalter verantwortlich für Arbeitsprozesse der Gruppe. Dazu bietet er für die einzelnen Arbeitsschritte Verfahren an, schlägt Spielregeln für den Gruppenprozess vor und wacht über deren Einhaltung. Er spiegelt der Gruppe immer wider, an welcher Stelle auf dem Weg zur Zielerreichung sie gerade ist,

²⁴ Vgl., Dauscher, Ulrich, Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt, 2., verb. Aufl., Neuwied 1998, insbesondere zu den Verhaltensregeln und zur Rolle der Moderators S. 32 ff.

ob Störungen vorliegen, und wie damit umgegangen werden kann, damit sachbezogen weitergearbeitet wird.

4. Kommunikative Fertigkeiten

Als Kommunikationsfachmann muss der Moderator vor allem ein Gespür für das Geschehen auf der Beziehungsebene des Gruppenarbeitsprozesses haben. Das hilft ihm, möglichst frühzeitig Störungen zu erkennen, bevor diese die effektive Sacharbeit verhindern. Weitere wichtige Fertigkeiten, mit denen er arbeitet, sind das Spiegeln, also das neutrale Rückmelden dessen, was im Arbeitsprozess geschieht, der Einsatz von - meist offenen - Fragen, durch die der Arbeitsprozess gefördert wird. Hinzu kommt das Zusammenfassen langer Beiträge bzw. strittiger Passagen.

5. Kenntnis möglichst vieler Moderationsverfahren

Gewöhnlich verläuft ein moderierter Arbeitsprozess in ähnlichen Phasen ab wie andere Gruppenarbeitsprozesse. Auf die Eröffnung der Sitzung folgt das Klären der Ziele und Verfahren. Die Themen oder Probleme werden gesammelt, dargestellt und schließend bearbeitet. Nach der Entscheidung für bestimmte Maßnahmen oder Lösung der Probleme steht die Erstellung eines konkreten und verbindlichen Maßnahmenplans an, bevor dann die Gruppensitzung beendet wird. Die Moderationsmethode hält nun für die einzelnen Phasen verschiedene Verfahren bereit. Dazu gehört zum Beispiel: Kartenabfrage, die moderierte Diskussion, verschiedene Gewichtungungsverfahren aber auch Kleingruppenarbeit oder Kreativitätstechnik

6. Sicherer Umgang mit Visualisierungstechniken

Der Moderator hält nicht nur das Ergebnis der Gruppenarbeit fest, sondern visualisiert auch Zwischenergebnisse und einzelne Prozessschritte so vollständig wie möglich. Dabei nutzt er Flipchart, Tafel, Moderationskarten, Pinwände, Folien usw. Der gekonnte und flinke Umgang mit den verschiedenen Medien unterstützen den Arbeitsprozess der Gruppe enorm.²⁵

In der betrieblichen Praxis wird Moderation zunehmend bei Teamsitzungen eingesetzt. Insbesondere wenn beabsichtigt ist, die Ressourcen sämtlicher Mitarbeiter zu nutzen, wenn zielgerichtetes Vorgehen erwünscht ist und hierarchiefreies Arbeiten notwendig und möglich erscheint, wenn also qualitativ hochwertige Ergebnisse gemeinsam in einem Team erarbeitet werden sollen.

²⁵ Vgl., Seifert, Josef, W., Besprechungsmoderation, 2. Aufl., Offenbach 1995, S. 34 ff.

A II

A II Projektarbeit in der Fachschule für Wirtschaft (Auszug aus dem Lehrplan)

Projekt¹

Zur Aufarbeitung komplexer Aufgabenstellungen unter Einbeziehung bereits erworbener fachlicher, methodischer und sozialer Kompetenzen eignet sich der Projektunterricht. Da die Handlungskompetenz für den gesamten Unterricht der Wirtschaftsfachschule im Mittelpunkt steht, ist davon auszugehen, dass den Lehrenden und Fachschülerinnen und Fachschülern sukzessive ein Repertoire an Unterrichts- und Planungsverfahren zur Verfügung steht, das im Interesse einer übergreifenden Fragestellung eingesetzt und erprobt werden kann. Handlungssituationen innerhalb eines Projektes sollte die unterschiedlichsten Aspekte der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit eröffnen: Auseinandersetzung mit der dargestellten Wirklichkeit (fachsystematische, theoretische Darstellungen)

Auseinandersetzung mit der erlebten Wirklichkeit (betriebliche Praxis)

Auseinandersetzung mit der aufgesuchten Wirklichkeit (Erkundungen, Befragungen)

Auseinandersetzung mit der simulierten Wirklichkeit Fallstudie, Rollenspiel).

Außerdem sollte die Projektarbeit auf ein vorzeigbares Ergebnis abzielen. (Produktorientierung)

Bei der Realisierung einer Projektidee sollten folgende Überlegungen berücksichtigt werden:

1. Für die Auswahl eines Projektthemas sind die Interessen der Fachschülerinnen und Fachschüler und der Lehrenden von Bedeutung. Dabei kann die Klärung eines Sachinhaltes aber auch das anzufertigende Produkt (Theaterstück, Film) bestimmend sein.
2. Zielsetzungen, Arbeitsformen, Planungsstrategien, Zeitplanung etc. werden von den Fachschülerinnen und Fachschülern und Lehrenden gemeinsam festgelegt.
3. Soziale Ziele wie z. B. Interaktion, Kooperation, Kommunikation, Konfliktlösungsstrategien stehen gleichberechtigt neben den Sachzielen.
4. Die Aufgabe der Lehrenden liegt insbesondere in der Beratung der Fachschülerinnen und Fachschüler, in der Hilfestellung bei der Strukturierung von Abläufen, Planungs- und Entscheidungsprozessen und in einer Form von Meta-Unterricht, indem Verfahren/Methoden vermittelt werden.

¹¹ Fachschule für Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaftslehre, Lehrplan zur Erprobung, Soest, Stand 14.12.2000, S. 61 f

A II

5. Zur Lösung des Projektthemas sollten möglichst unterschiedliche Fachdisziplinen herangezogen werden, um dem Anspruch des vernetzten Denkens und der ganzheitlichen Betrachtungsweisen gerecht zu werden.

Aus diesen Punkten folgt, dass an dieser Stelle kein konkretes Projektthema angeführt werden kann. Die beteiligten Fachschülerinnen und Fachschüler und Lehrenden und Fächer sind aufgerufen, die für sie interessanten und möglichen Projektthemen und Formen zu entwickeln. Dabei kann der mögliche zeitliche Projektumfang ebenfalls individuell festgelegt werden.

Hilfestellung bei den Vorplanungen z. B. in einer Bildungsgangkonferenz kann der folgende Fragenkatalog geben:

1. Wird die Projektaufgabe formuliert
 - fächerübergreifend aus Sicht des Schwerpunktfaches?
 - fächerübergreifend aus Sicht der Betriebswirtschaftslehre?
 - gemeinsam mit allen Disziplinen, die zum gegebenen Zeitpunkt erteilt werden?
 - fächerübergreifend aus Sicht einer Fachdisziplin?
2. Wie erfolgt die Projektorganisation und -durchführung?
3. Muss eine gemeinsame Planungsgruppe zwischen Fachschülerinnen und Fachschülern und Lehrenden institutionalisiert werden?
4. Gibt es Partnerbetriebe, einen Förderverein oder andere Institutionen, die mit Daten, Material, Geld usw. unterstützen können?

A III

A III Hausarbeit zum Thema Konfliktmanagement

Fach: Personalwirtschaft

Klasse: FT1A8

Inhaltsangabe:

- 1.0 Sachdarstellung des Konfliktes**
- 2.0 Theoretischer Überblick über das Thema Konfliktmanagement**
- 3.0 Transfer der erarbeiteten Theorie in die Praxis**
- 4.0 Literaturhinweise**

1.0 Sachdarstellung:

Die W. GmbH ist ein mittelständisches Unternehmen im Bereich der Baustoffherstellung. Die Produktpalette ist unterteilt in mehrere Produktlinien bzw. in Standard - und Objekt- /Sonderbauprodukte. Der Distributionsweg verläuft über Außendienstler, die, die verschiedenen Fach- und Baustoffmärkte im ganzen Bundesgebiet besuchen und die Produkte dort anbieten.

Innerhalb der deutschen Grenzen fungieren 17 Außendienstler. Jedes Bundesland verfügt über einen Außendienstler, der die Belange und Wünsche des Kunden an die Unternehmung weiterleitet, des weiteren ist ein Außendienstler für den Bereich Großobjekte im gesamten Bundesland zuständig. Da die Bauindustrie sehr schnell Angebote, technische Unterlagen / Zeichnungen oder Prüfzeugnisse benötigt, hat die Geschäftsleitung der W. GmbH die Maßgabe erteilt, dass alle eingehenden Anfragen innerhalb von 24 Stunden bearbeitet werden müssen. Diese Maßgabe gilt sowohl für Standard-, also auch für Objekt- und Sonderbauprodukte. Des weiteren sei an dieser Stelle zu erwähnen, dass der Verkaufsdienst der W. GmbH in drei große Teilbereiche gegliedert ist.

1. Der Bereich Standard-Produkte
2. Der Bereich Objekt- und Sonderbauprodukte
3. Auslandskunden

A III

Die Bereiche Standard-Produkte und Auslandskunden werde ich aus Gründen der Vereinfachung nicht näher erläutern.

Im Bereich Objekt- und Sonderbauprodukte fragen sämtliche Außendienstler Produkte an, die speziell für Kunden erstellt / kalkuliert bzw. entwickelt werden müssen. Ca. 85-90% aller eingehenden Anfragen bestehen aus Produktvariationen der Standardprodukte. Diese Variationen äußern sich vor allem in einfachen Maßabweichungen.

Um die Vielzahl an täglich eingehenden Anfragen zu bewältigen, hat die Objektabteilung mehrere Kalkulationsprogramme erstellt, mit deren Hilfe ein Großteil der Anfragen einfach und schnell bewältigt werden kann. Da die Bauindustrie relativ starken - witterungsbedingten - saisonalen Schwankungen unterliegt, sind auch die Auslastungsgrade der Objektabteilung sehr schwankend. Zur Zeit werden Neuproduktentwicklungen in den relativ schwachen Wintermonaten durchgeführt, dadurch ist auch in diesen Monaten ein guter Auslastungsgrad gewährleistet. Die starken Frühjahres- und Sommerwerte werden im Allgemeinen durch Überstunden der einzelnen Mitarbeiter aufgefangen. Aufgrund verschiedener Großobjekte (z. B. EXPO, Fußballstadien und Flughäfen etc.) kam es innerhalb der W. GmbH in den letzten Jahren immer wieder zu Streitigkeiten.

Grund hierfür ist die oben erwähnte Maßgabe, dass alle Anfragen innerhalb von 24 Stunden bearbeitet worden sein müssen. Bei Eingang eines Großprojektes müssen sich ca. 2 Mitarbeiter einen kompletten Arbeitstag z.B. um die Kalkulation kümmern. Diese beiden Mitarbeiter fehlen nun in dieser Zeit dem Team, und können daher keine "einfachen" Anfragen mehr bearbeiten. Die Folge hieraus ist, dass diese bearbeiteten Anfragen erst verspätet an den Kunden weitergeleitet werden können. Da alle Außendienstler auf Basis von Provisionen arbeiten, ist es natürlich für keinen dieser Mitarbeiter verständlich, dass gerade seine Kundenanfragen verspätet bearbeitet wurden. Diese verspäteten Bearbeitungen werden nun als Entschuldigung für das "Nichtverkaufen" von Waren benutzt, um die Verkaufsleitung gnädig zu stimmen bzw. höhere Abschlussprovisionen zu erhandeln. Häufig wurde in letzter Zeit beobachtet, dass bestimmte Außendienstler sich diesen Engpass zunutze machen und teilweise sogar noch verstärken. Es werden Anfragen mit noch kürzeren Bearbeitungsterminen oder nicht vollständige Unterlagen eingereicht. Dem Verkaufsleiter wird dann mitgeteilt, dass laut Faxsendebericht, die Anfrage z.B. Dienstag eingereicht wurde, aber erst am Freitag eine Antwort aus der Unternehmung beim Kunden eintraf. (Das nicht geklärte Maße bzw. Aufbauten der Grund für diese Verspätung waren, wurde selbstverständlich nicht erwähnt)

A III

Kurz gesagt entsteht in der saisonalen Hochzeit folgendes Bild:

Entweder werden die Anfragen der 16 Außendienstler mit relativ einfachen Produkten innerhalb der gesetzten Frist bearbeitet, oder die Anfrage des Großobjekt-Außendienstlers.

Finanziell würde sich - wenn überhaupt - nur ein relativ kleiner Unterschied ergeben, der etwas kleinere Anteil des Großobjektes, wird meistens durch den günstigen Nebeneffekt der Prestige bzw. Vorzeigeprojekte Gewinnung aufgefangen.

Welche Anfrage wird nun zuerst beantwortet?

2.0 Theoretischer Überblick über das Thema Konfliktmanagement

2.1 Einleitung

Nach eingehender Lektüre der im Literaturverzeichnis aufgeführten Bücher, bin ich zu der Meinung gelangt, dass es keinen besseren Einstieg in das Thema geben kann, als das Vorwort aus dem Buch „Konflikte im Beruf“ von Eberhard G. Fehlau.

„Jeder kennt sie - keiner will sie haben: Auseinandersetzungen, Meinungsverschiedenheiten, Streitereien. Doch überall dort, wo Menschen zusammenarbeiten, gibt es sie: Konflikte in ihren unterschiedlichen Ausprägungen und Erscheinungsformen. Nicht alle lassen sich lösen; einige aber können verhindert, andere erfolgreich geregelt werden. Und nicht immer sind Konflikte schädlich - häufig eröffnen sie erst die Möglichkeit zur Veränderung und Weiterentwicklung. Sei es als Beteiligter oder Kollege, Mitarbeiter oder Vorgesetzter - auch Sie werden immer wieder vor der Aufgabe stehen, mit Konflikten umgehen zu müssen. [...]“ Aus dieser Einleitung wird meiner Meinung nach sehr schön deutlich, dass es immer und überall Konflikte im Zusammenspiel von Menschen geben wird.

Diese Konflikte sind aber keineswegs nur negativ zu bewerten – wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass der Einzelne die Wahrnehmung auf mögliche Konflikte schärft und damit die durchaus positiven Effekte dieses Konfliktes für spätere – ähnliche Situationen nutzt.

Positive Effekte können sein:

Misstände aufzuweisen, festgefahrene Strukturen zu lösen, Schärfung des Problembewusstseins, Intensivierung von Kommunikationen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern, etc.

Um die Konfliktformen und deren unterschiedlichen Ausprägungen bzw. die verschiedenen Persönlichkeitsprofile/-Typen im Einzelnen besser zu erkennen, habe ich im Folgenden eine kleine Zusammenstellung erstellt. Diese Zusammenstellung ist dem Buch von E. G. Fehlau entnommen und stellt lediglich eine Skizzierung dar.

2.2 Die verschiedenen Konfliktformen

Laut E. G. Fehlau lassen sich die verschiedenen Konfliktformen in drei große Gruppen unterteilen: Die intrapersonalen Konflikte beziehen sich auf die Konflikte, die ein Mensch mit sich und seinen Problemen lösen muss, wie z.B. schwierige Entscheidungen. Gerade diese Konfliktform beschreibt die, in der Sachdarstellung dargestellte Situation, aus meiner Sachbearbeitersicht. In der Praxis stellt sich das Problem, wie und wann, welche Aufgabe zuerst gelöst bzw. bearbeitet werden muss. Sollte zunächst das Großprojekt mit einem großem Auftragsvolumen bearbeitet werden, oder lieber die vielen kleinen Anfragen der anderen Mitarbeiter, zu denen meistens aber auch viele Nachfragen bei Kunden bzw. beim Außendienst nötig sind. Die interpersonalen Konflikte beschreiben die Verhaltensweisen, die Menschen untereinander an den Tag legen. Häufig wird aus einem intrapersonalen Konflikt ein interpersonaler. Der Berufsalltag hat gezeigt, dass durch die Vernachlässigung eines Außendienstlers bzw. einer Außendienstsparte zu interpersonellen Konflikten führen kann bzw. geführt hat, da die eigene Interessenslage überwiegt, gegenüber den Partnern im Innen- bzw. Außendienst. In diesem Zusammenhang passt das Sprichwort „seiner eigenen Haut ist man sich immer am Nächsten“ sehr gut. Ein Überdenken, ob eigene Möglichkeiten zur Beseitigung des Zeitproblems bestehen, werden in den Hintergrund gerückt. Die Konflikte in oder zwischen Gruppen behandeln die zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb oder zwischen verschiedenen Menschengruppen (z.B. Abteilungen). Diese Konflikte können auf Grund unternehmens- oder abteilungsspezifischen Problemen auftreten (z.B. Führungs- oder Standortveränderungen in der betreffenden Abteilung).

Beim oben geschilderten Problem treffen vier Gruppen aufeinander, deren Ausrichtung zur Zielerreichung der Unternehmung weit auseinander gehen können. Zum einen der Umsatzorientierte bzw. der nach Umsatz vergütete Außendienstler, dessen Ziel die Erreichung des höchstmöglichen Umsatzes ist, auf der anderen Seite die Gruppe der Innendienstler, die die Erreichung der von der Geschäftsleitung vorgegebenen Ziele umzusetzen hat. Auch die Geschäftsleitung selbst stellt eine "Konflikt-Gruppe" dar, da sie sich in die Gruppen Verkaufsleitung, Personalleitung, Werksleitung und Gesamtleitung unterteilt. Diese Einteilung birgt an sich schon eine Menge Konfliktpotenzial in sich, weil jedes Geschäftsleitungsmitglied für seinen Bereich die beste Lösung

A III

anstrebt, leider stehen diese Lösungen meistens im Zielkonflikt untereinander. Als Beispiel wäre der Verkaufsleiter anzuführen, der einen möglichst hohen Umsatz erreichen möchte, auch wenn dadurch Überstunden im Werkspersonal anfallen würden, wohingegen der Werksleiter versucht, Überstunden zu vermeiden und die Personalkosten möglichst gering zu halten.

2.3 die verschiedenen Persönlichkeitstypen

Die Persönlichkeitstypen sind lt. E.G. Fehla in 4 verschiedene Klassen eingeteilt, deren Übergänge durchaus fließend sein können. Auch in der Unternehmenspraxis haben sich mir diese verschiedenen Klassen nach dem Studium der angegebenen Lektüre gezeigt. Allerdings ist ein Begrenzen von einzelnen Bereichen der Unternehmung und deren Mitarbeitern auf eine bestimmte Persönlichkeitstypen nicht möglich. Vielmehr hat jeder Bereich, sei es nun Außendienst, Innendienst oder auch Geschäftsleitung eine Vielzahl an verschiedenen Persönlichkeiten. Sprich jede "Arbeitseinheit" besteht aus Menschen, die innerhalb der Gruppe verschiedene Persönlichkeitstypen besitzen kann.

Anbei finden Sie eine kleine Auflistung der verschiedenen Persönlichkeitstypen. Der Selbstdarsteller stellt sich gern in den Mittelpunkt und zieht die Aufmerksamkeit dadurch auf sich. Es gibt verschiedene Ausprägungen, die vom Choleriker bis zum Blender reichen können. In Führungsetagen kommt noch der Feldherr, der sich durch einen autoritären Führungsstil hervorhebt hinzu. Der Selbstdarsteller geht keinem Konflikt aus dem Weg, nach Kalkulation der Risiken übernimmt er die Offensive. Persönliche Angriffe auf den Selbstdarsteller steigern das Konfliktpotenzial.

Der Perfektionist ist ein sachlicher und nüchterner Zeitgenosse. Allerdings akzeptiert er neben seiner Meinung keine andere, d. h. er versteht sich als einziger Experte auf dem entsprechenden Fachgebiet. Er schenkt logischen Argumenten seine Aufmerksamkeit.

Der Unnahbare ist eher ein Einzelgänger, der sich schwer in Projekt- oder Arbeitsgruppen integrieren lässt. Unter Druck zieht er sich häufig zurück und durch seine distanzierte Art vermittelt er schnell den Eindruck einer strategisch denkenden Person. Gefahr droht durch die Über- bzw. Unterschätzung dieses Mitarbeiters und dessen ist er sich auch bewusst.

Der Harmoniesüchtige zeigt sich als besonders emotionaler Mensch. Um sein benötigtes gutes Umfeld zu erhalten, geht er Konflikten aus dem Wege bzw. kehrt diese unter den Tisch. Aus diesem Grunde fällt er häufiger in eine Cliquesbildung, in die Isolation gedrückt wird der Harmoniesüchtige

A III

unausstehlich. Durch sein ausgeprägtes Sicherheitsbewusstsein, steht er allem Neuen sehr skeptisch gegenüber.

2.4 Entstehung von Konflikten

E. Crisand erläutert in seinem Buch die Entstehung anhand diverser psychologischer Theorien, die ich der Vollständigkeit halber an dieser Stelle nur grob erwähne.

Die Psychoanalyse nach Freud ("Ich und Über-Ich - Theorie)

Die Entscheidungstheorie (Dissonanzen von zwei Erkenntnisinhalten)

Die Verhaltenstheorie (einströmende Reize = eigentliche Konflikursache)

Die Entstehung von Konflikten hat Crisand innerhalb des Betriebes in mehrere Auftretungserscheinungen gegliedert:

Der Beurteilungskonflikt (verschiedene Beurteilungen des Lösungsweges)

Der Bewertungskonflikt (Das Ziel ist vorgegeben, doch nicht der Weg dorthin)

Der Verteilungskonflikt (Wie verteile ich z.B. Aufgaben gerecht?)

2.5 Ursachen von Konflikten

Die im Literaturverzeichnis aufgeführten Bücher geben einen sehr detaillierten Einblick in die Ursachen von Konflikten, doch auch nach wiederholtem Lesen, meine ich, dass die Ursache sich in zwei Kernwörtern beschreiben lässt.

Verschiedene Interessenlagen

Durch die verschiedenen Interessenlagen zweier oder mehrerer Personen und verschiedener anstehender Entscheidungen, wird der Mensch automatisch in einen Konflikt gedrängt, dem er sich auf die eine oder andere Art stellen muss.

2.6 Die Konfliktlösung

Auch die Konfliktlösung wird in der angegebenen Literatur sehr ausführlich erläutert. Methoden werden vorgestellt und Lösungsansätze beschrieben. Diese z.T. sehr theoretischen Denkansätze erstrecken sich über die Havard-Methode (Analyse-Diagnose-Therapie) bis hin zur (Ab-) Fragemethode (Hinterfragung durch z.B. Brainstorming). Die meiner Meinung nach verständlichste Lösung gibt E.G. Fehlau.

Konfliktlösung nach Fehlau:[...]“Ihr eigentliches Ziel muss die Lösung des jeweiligen Konfliktes sein. Mit gewonnenem Selbstvertrauen und

A III

entsprechender Unterstützung sollten Sie sich deshalb dieser Herausforderung stellen. Gehen Sie schrittweise vor. Versuchen Sie zunächst mit Ihrem Konfliktpartner (wieder) ins Gespräch zu kommen. Bauen Sie eine Beziehung auf, die eine Kommunikation möglich macht. Vergessen Sie dabei nicht, sich auf Ihr Gegenüber einzustellen. Reden Sie miteinander. Seien sie kompromissbereit und ziehen Sie unter Umständen auch einen unabhängigen Vermittler hinzu. Treffen Sie letztendlich eine Entscheidung, die eine Beendigung des Konflikts möglich macht“ [...] (Seite: 70)

Der erste Schritt zur Konfliktlösung ist meiner Meinung nach schon erfolgt, sobald man diesen Konflikt erkannt hat - je früher, desto leichter kann man ihm entgegen wirken. Auch wird die frühe Erkennung ein "Verhärten der Fronten" vermeiden, sodass die Konflikte ohne großen Gesichtsverlust für beide Parteien erfolgen kann.

Abschlussatz zum Bereich 2.

Die hier aufgeführten Erläuterungen zum Thema Konfliktlösung stellen keinesfalls einen umfassenden Bericht dar, sondern sollen lediglich eine Gedankenstütze für den Transfer in die Praxis darstellen. Der Transfer der Theorie soll auf den oben genannten Konflikt im Vordergrund stehen. Des weiteren bin ich zu der Erkenntnis gelangt, dass der Hauptfaktor zur Konfliktlösung das Gespräch mit seinem "Konflikt-Partner" selbst ist, wie Sie bereits meiner Wortwahl entnehmen können, hat sich schon im Verlaufe der Erstellung dieser Arbeit, meine Einstellung zum oben aufgeführten Problem selbst geändert. Die überhitzte und emotionale Schreibweise nähert sich der sachlichen Weise wieder an. Auch die Wortwahl selbst ändert sich, so wird nicht mehr von Konfliktgegner gesprochen, sondern von Konfliktpartnern. Für mich persönlich hat sich der Konfliktlösungsprozess in einem kleinem Schema widerspiegelt.

Erkenne das Problem!

Versuche deinen Konfliktpartner zu verstehen!

Rede mit deinem Konfliktpartner

Findet zusammen eine Lösung!

Transfer der erarbeiteten Theorie in die Praxis

Welche Anfrage wird zuerst bearbeitet und beantwortet?

Diese Aufgabenstellung hatte ich mir bei Beginn dieser Hausarbeit vorgenommen, im Verlauf der Bearbeitung stellte sich aber heraus, dass dieses Problem nicht das Primäre ist. Vielmehr muss die Erreichung aller Interessen der beteiligten Gruppen erreicht werden. Die Lösung liegt aber vielmehr in dem Gespräch! Um diesen Konflikt zu beseitigen, habe ich mit allen Außendienstlern

A III

ausführliche Telefonate geführt, um mir auch die Meinungen meiner Arbeitskollegen einzuholen.

Mit diesen Telefonaten war bereits der erste Schritt zur Zielerreichung getan - die Außendienstler eröffneten mir Probleme, von denen ich als Innendienstler keine Ahnung hatte. Sie erstreckten sich von starkem Wettbewerbsdruck über erwartete kaum zu realisierende Umsatzsteigerungen durch die Verkaufsleitung, bis hin zu Konfliktbeziehungen der Außendienstler zu einigen Kunden. Auch ich erzählte den Kollegen meine Probleme, die sich in der Bearbeitung der Vielzahl an Anfragen und deren unterschiedliche Ausprägung darstellte. Des weiteren stellte sich heraus, dass natürlich auch ich mit einigen Kunden in einer Art Konfliktbeziehung lebe, die ein Zusammenarbeiten mit eben jenen erschwert.

Das erste erstaunliche Resultat, welches bei dieser Telefonbefragung entstand war, dass Kunden, die mit dem Außendienst nicht klar kommen, als gern gesehene Kunden des Innendienstes angesehen wurden bzw. diese Relation auch umgekehrt gilt. Es handelte sich in keinem Fall um technische oder kaufmännische Probleme des Kunden mit dem Außen- bzw. Innendienst sondern um Probleme die innerhalb der "Chemie" des Kunden zum jeweiligen Mitarbeiter begründet ist.

Dieser Konflikt ist unserer Meinung nach nicht komplett zu lösen, da ein Austauschen des Außendienstlers zur Folge hätte, dass das gesamte Bundesland "getauscht" werden müsste. Aber selbst wenn man die Außendienstler neu auf die Bundesländer verteilen würde, so wäre es immer noch sehr wahrscheinlich, dass einige Kunden einfach nicht zum Außendienst den "richtigen Draht" bekommen. Ein Austauschen des Außendienstlers bei nur einem Kunden ist praktisch nicht durchführbar, auf Grund der räumlichen Gegebenheiten.

Um dieses Problem aber auf ein Minimum zu reduzieren, wurde von uns abgesprochen, dass die Kunden, welche keine gute Anbindung zum Außendienst besitzen verstärkt durch den Innendienst betreut werden und der Außendienst lediglich begleitend tätig wird (bei Endkunden besuchen, Reklamationen etc. die besichtigt werden müssen). Auf der anderen Seite besuchen nun die Kollegen des Außendienstes, die Kunden mehr, zu denen der Innendienst keine erfolgreiche Beziehung aufbauen konnte. Schon in den ersten Tagen dieser Maßnahme zeigte sich, dass diese Umgewichtung der Bereiche erfolgreich sein würde, denn dadurch, dass "ungeliebte" Kunden aus dem Bereich entnommen wurden und auf die Kollegen verschoben wurden, entstanden freie Kapazitäten auf beiden Seiten. Es stellte sich heraus, dass die Bearbeitung von "ungeliebten" Kundenanfragen weitaus länger dauerten, als die von einer guten Beziehung geprägten Verhältnisse. Die guten Kundenbeziehungen entstanden nämlich z.T. dadurch, dass alle benötigten Informationen die zur Bearbeitung des Arbeitsauftrages nötig sind, von den Kunden gegeben wurden. Bei den nicht so guten Beziehungen zeigte sich, dass häufiges „Hinterher-telefonieren-müssen" das Verhältnis zwischen Kunden und Mitarbeitern stark belastete, auch der

A III

Zeitaufwand wuchs dadurch enorm. Durch den Wegfall der langen Telefonate und der fehlenden Sachinformationen wurde bereits der erste Schritt zur Optimierung eingeleitet. Die dadurch geschaffenen Kapazitäten reichten natürlich immer noch nicht, um den Arbeitsaufwand zu bewältigen. Der nächste Punkt war also die Weiterentwicklung der Außendienstanfragen und deren Formulare.

Wie kann der Außendienst zum Einreichen sämtlicher Unterlagen gebracht werden?

So beschrieb ich das Problem am Anfang der Hausarbeit - falscher Ansatz! Nach dem Führen der Telefonate stellte sich heraus, dass unsere Außendienstler gar keine Chance hatten, diese Aufgabe ordnungsgemäß zu bearbeiten, denn sie wissen gar nicht, welche Informationen vom Innendienst benötigt werden, daher wurden teilweise die Wünsche der Kunden bzw. Architekten nur unzureichend aufgenommen oder Ausschreibungstexte mit den Architekten verfasst, die kein Bearbeiter des Innendienstes bearbeiten kann. Aus dieser Situation heraus habe ich meinem Abteilungsleiter zwei Veränderungen innerhalb unserer Unternehmung vorgeschlagen, die beide direkt umgesetzt wurden, mit einem, meiner Meinung nach, durchschlagendem Erfolg. Die Außendienstler sind in regelmäßigen Abständen innerhalb der Unternehmung, um dem Vertriebsleiter über die laufenden Schwierigkeiten und Möglichkeiten Bericht zu erstatten, die sich innerhalb ihres Marktes ergeben. Warum diese Möglichkeit nicht nutzen um das technische Know-how aufzufrischen? Aus dieser Idee entstand ein regelrechtes Schulungsprogramm, welches die Außendienstler nun durchlaufen. Bei jedem Aufenthalt innerhalb der Unternehmung werden nun kleine Schulungen durchgeführt, die auf der einen Seite das Wissen des Außendienstlers auffrischen, aber auch im Gespräch mit den Innendienstlern deren Probleme aufzeigen. Die Innendienstmitarbeiter selbst können im Gegenzug wichtige Erfahrungen direkt aus dem Markt bekommen, wie z.B. was machen die Wettbewerber, welche Neuprodukte werden benötigt, welches Produkt ist veraltet auf Grund von technischen Veränderungen, wie liegen wir preislich in dem Marktsegment? Diese Gespräche haben der Unternehmung einen ganz anderen Drive gegeben, das Wir-Gefühl ist enorm gestiegen, entstandene Fehler - auf welcher Seite auch immer - werden nun von der anderen Seite aufgefangen. Der Betrieb wächst zu einer regelgerechten Einheit zusammen und der nächste Schritt zur Homogenität ist bereits geplant; dieser Schritt beinhaltet, dass die Innendienstler z.B. für eine Woche mit einem Außendienstler zusammen in den Markt direkt gehen und so die Probleme des Außendienstlers vor Ort kennenlernen. Ergebnisse hierzu liegen noch nicht vor, geplanter Start der Aktion soll während der Sommerferien erfolgen, da zu dieser Zeit der Markt relativ ruhig ist und es dadurch nicht zu Engpässen in den Abteilungen kommen dürfte.

A III

Bei genauer Betrachtung der einzelnen Schritte im Verlauf einer Kundenbeziehung stellte sich heraus, dass diese sich in drei entscheidende Phasen teilte. Die erste Phase beträgt die Akquise von möglichen Aufträgen bzw. Projekten beim Architekten oder Kunden. Nach Abschluss dieser Phase tritt dann die "Anfrage"-Phase ein, hier wünschen die Kunden mögliche Realisationsmöglichkeiten bzw. Preisauskünfte. Nach erfolgreichem Abschneiden in einer Submission, erfolgt dann in der Regel die Produktion des gewünschten Artikels.

Es sind also drei Abteilungen am Arbeitsprozess beteiligt, die bis dato jeweils für sich arbeiteten. In Anlehnung an die Konfliktbeschreibung, wurde mit allen drei Abteilungen ein so genanntes Aufmaßblatt erstellt, die unter einer so genannten Objekt-Nr. geführt werden. Dieses Aufmaßblatt wurde elektronisch erstellt, sodass dieses Dokument sehr schnell per Email an die entsprechenden Abteilungen weitergeleitet werden kann. Der Außendienstler trägt die von der Objektabteilung und von der Produktion gewünschten Daten wie z.B. Produkt, Maße, Stärken, Farben, Beschaffenheiten, DIN-Richtungen, vom Kunden gewünschte Bearbeitungszeiträume etc. in das Aufmaßblatt ein und schickt dieses per Laptop und Email an die Objektabteilung. Von der Objektabteilung wird das Aufmaßblatt unter der sog. Objektnummer in einen betriebsöffentlichen Ordner gestellt und die Fertigung wird gebeten die Fertigungszeiten dort einzutragen.

Nach Eintragung der Fertigungsdaten erfolgt die Kalkulation des angefragten Produktes durch die Objektabteilung.

Durch diese Bearbeitungsweise versprechen wir uns mehrere Vorteile, denn auf der einen Seite wird häufig durch das direkte Nachfragen des Bearbeitungstermins beim Kunden ein größeres Zeitfenster erreicht, als wenn man es pauschalisiert und von einer Bearbeitungszeit von einem Tag ausgehen muss. Erste Versuche mit diesem System zeigten, dass durch diese Umstellung auch für die Kunden ein günstigeres Abarbeiten erfolgen konnte. Schnellangebote, die innerhalb einer Stunde erfolgen sollten konnten nun realisiert werden, weil andere Kunden ihre Submission erst in einer Woche benötigen bzw. abgeben mussten.

Ein weiterer Vorteil ist die Anbindung der Fertigung in das System, denn dadurch konnten Ideen und Arbeitserleichterungen der Fertigung berücksichtigt werden, die kürzere Bearbeitungs- und Fertigungszeiten zur Folge haben werden. Diese Vergünstigungen werden wir dann direkt im Angebot berücksichtigen können, welches i.d.R. einen niedrigeren Angebotspreis nach sich führen wird. Da die Bauwirtschaft sich mehr und mehr nach dem Preisgefüge ausrichtet, kommen günstigere Angebote natürlich auch dem Außendienst entgegen, da die Erreichung des gesteckten Umsatzzieles nun erleichtert wird.

Auch die Objektabteilung hat einen entscheidenden Vorteil durch dieses System erlangt, Fertigungszeiten müssen nicht mehr bei der Fertigung angefragt werden,

A III

sondern kommen "automatisch" ins Formular. Im Auftragsfalle kann mit Hilfe der Objekt-Nr. schnell auf die benötigten Daten elektronisch zugegriffen und mögliche Änderungen eingetragen werden. Durch die Weiterleitung der Bestellung in einen weiteren elektronischen Ordner der Fertigung, entfällt die umständliche Bestellung bei der Produktion per handgeschriebenem Formular nun fast ganz.

Es wurden dadurch also eine Menge an freien Kapazitäten gebildet, die allen Beteiligten zugute kommt. Des weiteren ist der Informationsfluss stark beschleunigt worden, da selbst die Angebote zur Information der Außendienstler nun auf elektronischem Wege verschickt werden und den langsamen postalischen Weg einsparen.

Abschlussbemerkung:

„Reden - einfach nur kommunizieren ist der Anfang von allem!“ Wer nicht über seine Probleme redet, darf nicht erwarten, dass andere Mitmenschen diese erraten und für ihn lösen! Zu Beginn dieser Hausarbeit habe ich zwar Veränderungen erwartet, aber dass diese so tief greifend sein würden und von solch einem Erfolg gekrönt sind, habe ich nicht im Entferntesten geträumt. Innerhalb der letzten Wochen haben sich regelgerechte Freundschaften unter den Abteilungen gebildet, jede Abteilung steht für die andere ein, falls es dennoch zu Fehlern kommt, so "bügeln" die beiden anderen Abteilungen diese wieder aus. Es wird geredet und hier liegt meiner Meinung nach der Stein der Weisen. Natürlich hat es auch Rückschläge gegeben und es ist auch nicht gelungen zu allen Beteiligten den richtigen Kontakt herzustellen. Aber ich denke die letzten zwei Außendienstler, die sich diesem System bis dato noch nicht angeschlossen haben, werden früher oder später auf Grund der Erfolge beitreten und so auch näher an die anderen Abteilungen eingebunden werden. Im Unterricht wurde zum Thema "Führung" unter anderem die Devise "Fehler machen erlaubt" erläutert und diskutiert, vielleicht kann man eine ähnliche Devise auch zu dieser Konfliktbehebung erstellen, mir kam spontan der Satz „Reden erwünscht!“ in den Sinn.

A IV Projektarbeit als Meilenstein im Studium

Um auch ein Verständnis für die formalen und theoretischen Hintergründe der Projektarbeit in der Fachschule zu bekommen, stelle ich diese im ersten Abschnitt phasenbezogen, punktuell kurz dar. Diese Inhalte sind im Verlauf zu den 100-Stundenprojekten in einem weitaus komplexeren Umfang Gegenstand des theoretischen Unterrichts in der Hauptfachrichtung Betriebswirtschaftslehre und somit Gegenstand des Vorwissens der Studierenden. Es geht damit um ein Projektverständnis, das sich von den sonst in anderen Bildungsgängen des Berufskollegs und anderer Schulformen durchgeführten Projekte - bzw. Projekttagen oder Projektwochen stark abgrenzt. Die Ernsthaftigkeit und Bedeutung für alle Beteiligten wird durch einen Projektauftrag als „Kooperationsvertrag“, und eines auf diesem Vertrag beruhenden Exposés deutlich. Ziel ist es, verwertbare Ergebnisse als neue Erkenntnisse für Lösungen operativer oder strategischer Probleme des Projektpartners zu erarbeiten, für die er nicht unerhebliche finanzielle Mittel bis zu mehreren 1000 DM zur Verfügung stellt. Dieses hier durchgeführte Projekt hatte zum Beispiel eine Endfinanzierung von 8000 DM. An der Akzeptanz bzw. an der Verwertbarkeit der Ergebnisse wird unter anderem der Erfolg des Projektes gemessen. Damit geht es durch die Veröffentlichung um eine mittelbare und je nach Verwendung der Dokumentation, zum Beispiel bei Bewerbungen der Studierenden um eine Arbeitsstelle und durch die Bewertung des Auftraggebers, um eine unmittelbare Außenkontrolle, der in der Fachschule erbrachten Leistungen.

Durch das in der Folge dargestellte Exposé und die Skizze des Projektverlaufs soll ein Rahmen abgebildet werden, der als Orientierung dienen kann und in dem im weiteren Verlauf dargestellte Brennpunkte, Gefahren und Chancen eingeordnet werden können.

- **Ziele der Projektarbeit**

Die Arbeit in der Fachschule erfolgt unter der Perspektive des Lernziels beruflicher Bildung: "Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz". Durch die Projektarbeit erhält die Kompetenzentwicklung der Lernenden eine (projekt-) spezifische Akzentuierung, die in der folgenden Übersicht verdeutlicht wird. Die in der Übersicht den Dimensionen der Handlungskompetenz zugeordneten Handlungen und Handlungsbereiche beschreiben für den Lehrenden und Lernenden die Zielrichtung der Arbeit. Eine operationalisierte Festlegung von zu erreichenden Zielzuständen ist damit nicht beabsichtigt.

- **Formale Vorschriften**

A IV

Die formalen Vorschriften umfassen harte, wenig Interpretationsspielraum bietende Vorgaben, während die curricularen Vorgaben und bildungspolitischen Leitlinien interpretierbare (weiche) Zielperspektiven verdeutlichen.

<p>Formale Vorschriften</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung : <ul style="list-style-type: none"> - der Projektarbeit in der zweiten Hälfte des Ausbildungsgangs - zeitlich zusammenhängend, 100 Unterrichtsstunden • Benotung: Jede Fachschülerin / jeder Fachschüler erhält eine Note für die Leistungen in der Projektarbeit. Die Note ist Bestandteil des Abschlusszeugnisses. • Zeugnis: Das Thema der im Fach durchgeführten Projektarbeit wird in das Abschlusszeugnis aufgenommen.
<p>Curriculare Vorgaben</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitziel: Entwicklung von Handlungskompetenz • Didaktisches Prinzip: Handlungsorientierung • Unterschied zu den Fächern: <ul style="list-style-type: none"> - Keine Angaben bzw. Vorgaben von Fachinhalten - Kein direkter Bezug zu einer Fachwissenschaft • Übereinstimmung mit den Fächern: Praxis- und Anwendungsorientierung • Methoden: Projektlernen und Gruppenarbeit In der Projektarbeit soll jeweils ein Projekt bzw. eine Projektarbeit von den Lernenden in Gruppen- und nicht als Einzelarbeit durchgeführt werden • Aufgabenstellung: komplex und praxisrelevant.
<p>Bildungspolitische Leitlinien</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fachschule: Die Fachschule ist eine Einrichtung der Weiterbildung • Charakter der Weiterbildung: <ul style="list-style-type: none"> - praxisgerecht - Berücksichtigung aktueller und zukünftiger Qualifikationsanforderungen • Auswirkung: Akzeptanz in der Wirtschaft und Arbeitsverwaltung • Erwartung der Lernenden: <ul style="list-style-type: none"> - Aufstiegs- und Verwertungsorientierung

	<ul style="list-style-type: none"> - Sicherung des Arbeitsplatzes - Erhöhung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt
--	---

- Begründung der Projektarbeit

In der wirtschaftlichen Praxis ist in den letzten Jahren die Projektarbeit in vielen Bereichen zum Standard geworden. Zunehmend komplexe Aufgabenstellungen und differenzierte Kundenwünsche bedingen nahezu eine andere Arbeitsform. Während früher Abteilungsinteressen im Vordergrund standen, treten sie heute gegenüber den Unternehmenszielen zurück.¹ Diesen geänderten Anforderungen der Praxis kann sich die Schule nicht verschließen. So ergibt es sich fast zwangsläufig, dass das Curriculum für die Fachschule für Wirtschaft während des Bildungsganges 100 Unterrichtsstunden für die Projektarbeit vorsieht.² Insbesondere durch die andere Organisation von Unterricht und das selbstständige Arbeiten erfahren die Schülerinnen und Schüler einen Zuwachs an Methoden-, Lern- und Sprachkompetenz, die wichtige Bestandteile der Fach-, und Sozialkompetenz³ sind. Die genannten Kompetenzen sind gleichzeitig die wesentlichen Dimensionen des didaktischen Konzepts der Fachschule für Wirtschaft, um diese zu erreichen, hat die Förderung von Schlüsselqualifikationen für die Praxis eine immer größere Bedeutung.⁴

Mit der Projektarbeit wird ein wesentlicher Beitrag zum Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz geleistet, welches das Ziel des Bildungsganges ist. In der Projektarbeit ist nicht ausschließlich die Fachsystematik der Bezugswissenschaften Grundlage, sondern es ist eine fächerübergreifende Verknüpfung erforderlich. Die Projektarbeit fördert selbstständiges und selbst gesteuertes Lernen und leistet einen Beitrag zum vernetzten Denken.⁵ Lernen im Projekt ist anwendungs- und umsetzungsorientiert.⁶

¹ Vgl., Birker, Klaus, Projektmanagement, 1. Auflage, Berlin 1995, S. 7

² Vgl., Lehrplan zur Erprobung, Fachschule für Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaft, 1. Auflage, Frechen 1996, S. 13 f.

³ Vgl., Halfpap, Klaus, Lernen lassen, Ein Wegweiser für pädagogisches Handeln, 1. Auflage, Darmstadt 1996, S.15 f.

⁴ Vgl., Beck, Herbert, Schlüsselqualifikationen, Bildung im Wandel, 1. Auflage, Darmstadt 1993, S. 26 ff.

⁵ Vgl., Dörig, Roman, Selbständiges Lernen in der Aus- und Fortbildung, in: Wirtschaft und Gesellschaft im Beruf, Juli 1997, S. 155 ff.

⁶ Capaul, Roman, Projektunterricht, Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, 91, 3, 1997, S. 209

A IV

- Begriff der Projektarbeit

Die DIN 69901 definiert Projektarbeit als ein Vorhaben, welches im Wesentlichen durch folgende Merkmale gekennzeichnet wird:

- Einmaligkeit der Bedingungen in ihrer Gesamtheit
- Zielvorgabe
- zeitliche Begrenzung
- Begrenzungen finanzieller, personeller oder anderer Art
- Abgrenzung gegenüber anderen Vorhaben
- projektbezogene Organisation“.⁷

Wenn auch diese Definition aus der Praxis stammt, so kann sie doch uneingeschränkt für das durchzuführende Projekt in der Fachschule für Wirtschaft übernommen werden. Für den pädagogisch didaktischen Bereich ist die Projektarbeit u. a. durch die folgende Definition erklärt. - "Projekte sind geplante und durchgeführte Handlungen, die in ein vorweisbares, in irgendeinem Sinn verwendbares Werk, eine Veranstaltung oder eine Aktion ausmünden und während längerer Zeit im Unterricht behandelt werden. Dabei können die Studierenden den Lernprozess zunehmend selber gestalten, da die Gruppe oder die ganze Klasse ein Projekt selbstständig von der Materialbeschaffung bis zur Ausführung bearbeitet“.⁸

Kennzeichnend für das Projekt ist weiterhin die gegenüber normalem Unterricht größere Komplexität, die relative Neuartigkeit des Themas, der zeitliche und inhaltliche Umfang sowie der fächerübergreifende Charakter.

- Voraussetzungen für die Projektarbeit

Die Projektarbeit in der Fachschule für Wirtschaft kann nur erfolgreich sein, wenn die Ziele klar definiert sind. Sie müssen sowohl funktional als auch operational sein.⁹ Das funktionale Ziel kann nur erreicht werden, wenn es realistisch und auch realisierbar ist. Wichtig ist, dass mit den vorhandenen Mitteln und mit der vorgegebenen Zeit von 100 Stunden die Aufgabenstellung verwirklicht werden kann. Das Projektthema muss so präzisiert sein, dass sowohl daraus konkrete Maßnahmen abgeleitet werden können als auch abschließend eine Beurteilung des Ergebnisses möglich ist.

⁷ Birker, Klaus, Projektmanagement, 1. Auflage, Berlin 1995, S. 7

⁸ Capaul, Roman, Projektunterricht, Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, 91, 3, 1997, S. 210

⁹ Vgl. Birker, Klaus, Projektmanagement, 1. Auflage, Berlin 1995, S. 22 f.

A IV

Für die Projektarbeit können die sechs Schritte und Komponenten der Projektmethode nach Frey¹⁰ zugrunde gelegt werden.

1. Projektinitiative
2. Auseinandersetzung mit der Projektinitiative
3. Entwicklung des Betätigungsgebietes und des Projektplans
4. Ausführen des Projektes
5. Einbau von Fixpunkten und Zwischengesprächen
6. Abschluss des Projektes

Für das 100-Stunden-Projekt in der Fachschule können die oben aufgeführten Punkte in vier Phasen zusammengefasst werden.¹¹ In der **ersten Phase** fällt die Entscheidung über die Zielbestimmung.

Diese Phase sollte gründlich überlegt und vorbereitet werden, da hier getroffene Fehleinschätzungen einen erheblichen Einfluss auf die zeitliche Vorgabe haben, bis hin zum Scheitern des Projektes. Hier kann eine Antwort auf die folgenden W--Fragen hilfreich sein.

- „1. Was muss getan werden? Was ist Ziel, Gegenstand und Inhalt des Projektes?
2. Wie sind die Maßnahmen durchzuführen? Sind besondere Verfahren, Vorschriften oder Auflagen zu beachten?
3. Womit sind die Aufgaben zu erledigen? Welcher Mitteleinsatz, welche Ressourcen sind für die Durchführung erforderlich?
4. Wann soll die Arbeit getan werden? Bis wann muss sie spätestens erledigt sein, wann muss also spätestens begonnen werden?“¹²

In der **zweiten Phase** beginnt die Durchführung, die auf der Planung aufbaut. Hier ist es wichtig zu erkennen, ob Abweichungen von der Planung dringend erforderlich sind und welche Auswirkungen diese auf die Zielerreichung haben. Andererseits sollte aber nicht sklavisch an der Planung festgehalten werden, wenn in der konkreten Situation eine Abweichung sinnvoll erscheint. Bestimmte Handlungsfreiräume müssen in der Durchführungsphase erhalten bleiben. Mit der Zielerreichung schließt sich in der **dritten Phase** die Präsentation und Dokumentation des Projektes an. Als Letztes sollte in einer **vierten Phase** eine

¹⁰ zitiert in: Dörig, Roman, Wie können Projekte begleitet und evaluiert werden?, Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, 91, 5/1997, S. 366 ff.; im folgenden zitiert als "Wie können Projekte..."

¹¹ Vgl., Birker, Klaus, Projektmanagement, 1. Auflage, Berlin 1995, S. 31 ff.

¹² Birker, Klaus, Projektmanagement, 1. Auflage, Berlin 1995, S. 31

A IV

kritische Reflexion erfolgen. Eventuelle Verbesserungen sind festzuhalten und für nachfolgende Projekte zu verwerten.

- **Exposé**

Erstellung einer „Stärken-Schwächen-Analyse“ des Gewerbegebietes Wettringen durch den methodischen Ansatz der qualitativen Marktforschung in Form von narrativen Interviews mit den vom Auftraggeber ausgewählten Repräsentanten der vordefinierten Zielgruppe (Gewerbetreibende: geplante Anzahl 20 - 25).

Zur genauen Ermittlung der vorhandenen Entwicklungsprozesse und möglicher Entwicklungspotentiale sind folgende Teilziele zu erreichen:

1. Erhebung eines Ist-Zustandes aller Gewerbetreibenden im Gewerbegebiet im Sinne statistischer Daten, die mittels eines in Absprache mit der Gemeindeverwaltung zu entwickelnden Fragebogens erhoben werden.
2. Durchführung von qualitativen Interviews mit der Zielsetzung, vorhandene Entwicklungsprozesse und Entwicklungspotentiale aufzuzeigen, um im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses der Standortbedingungen neue Gewerbebetriebe anzusiedeln sowie vorhandene Unternehmungen zu sichern.

- **Aufgabenstellung**

Zunächst gilt es, schnellstmöglich das Teilziel 1 zu erreichen. Hierfür wird die Unterstützung der Gemeindeverwaltung benötigt. Der Fragenkatalog zur Erhebung der o.g. Primärdaten wird in Absprache mit den Verantwortlichen der Gemeinde Wettringen erstellt (z.B. Festlegung der Erhebungsschwerpunkte). Es muss gewährleistet sein, dass der Fragebogen schnellstmöglich der festgelegten Zielgruppe (d.h. allen Gewerbetreibenden) mit einem Anschreiben übersandt wird.

Die Fragebögen sollten möglichst kurzfristig an die Gemeinde zurückgesandt werden; von dort aus erfolgt die Weiterleitung zur Auswertung an die Projektgruppe. Um einen repräsentativen Datenbestand zu erhalten, ist es erforderlich, möglichst alle Fragebögen zur Auswertung zurückzuerhalten. Auf Grund der bestehenden Kontakte wäre es wünschenswert, wenn sich die Gemeindeverwaltung um verzögerte Rückläufer kümmert.

Die Auswertung der Daten wird durch die Projektgruppe „Informatik“ vorgenommen. Im Hinblick auf die Zeitschiene des Projekts und die wahrscheinliche Einbindung der zu analysierenden Daten in die Präsentation

A IV

wird als letzter Termin für die Rücksendung der Fragebögen an die Gemeinde der 29. September 2000 festgelegt (wichtig: Anschreiben!).

Die erhobenen Primärdaten dienen zur Aktualisierung des Datenbestandes der Verwaltung und werden in einem noch festzulegenden Umfang in die geplante Präsentation einfließen.

Schwerpunkt der Projektgruppe Marketing bildet das Teilziel 2. Auch hierbei wird die Unterstützung der Gemeindeverwaltung benötigt werden, z.B. bei der wahrscheinlich recht kurzfristigen Terminvereinbarung mit den Interviewpartnern im Gewerbegebiet.

Ziel dieser qualitativen Befragung ist es, sowohl die Faktoren für die Wahl des Standortes Wettringen aufzuzeigen, aber auch Informationen über evtl. „Engpässe“ zu erhalten.

Mit Hilfe der ausgewerteten Interviews sollen im Ergebnis Ansätze zu praktikablen Verbesserungsprozessen aufgezeigt werden, die sowohl für die Gemeinde als auch für die Unternehmen umsetzbar sind.

- Personelle Zuordnung

Das Projekt wird von den Fachschülern/innen der Klasse FS1W9 der Wirtschaftsschulen des Kreises Steinfurt in Zusammenarbeit mit der Gemeinde Wettringen durchgeführt.

- Methoden und Technik

Die Aufgabe der Projektgruppe ist qualifizierte Interviews vorzubereiten, durchzuführen und mit den Methoden der qualitativen Marktforschung auszuwerten, zu analysieren und zu dokumentieren.

Zeitplanung

Projektbeginn: 11. September 2000
Projektabschluss: 21. Oktober 2000

Präsentation: im Zeitraum der 44. bis 45. Kalenderwoche, der genaue Termin ist in Absprache mit der Gemeinde Wettringen noch festzulegen (z.B. Ort, Gästeliste etc.).

A IV

Zeitschiene					
Projektphase	11.09.2000	12.09-15.09.00	18.09-29.09.00	29.09.-20.10.00	21.10.2000
1. Phase	Projektbeginn				
2. Phase		Vorbereitung der Interviews			
3. Phase			Durchführung der Interviews		
4. Phase				Ausarbeitung und Analyse	
5. Phase					Projektende

Mitteleinsatz

Zur Durchführung des Projekts stellt die Gemeinde Wettingen die finanziellen Mittel für folgende Positionen bereit:

1. Material-, Fahrtkosten
2. Druck der Dokumentation
3. Präsentation des Projektes in der Gemeinde

Zur Zeit ist es noch nicht möglich genaue Beträge zu nennen; Gesamtumfang der zu erwartenden Kosten bewegt sich im Rahmen der erfolgten Absprache. Die Fahrten werden zur Abrechnung der Kosten unter Angabe der gefahrenen Kilometer, der Anlass der Fahrt und der Unterschrift des Verantwortlichen der Projektgruppe dokumentiert.

Die genaue Abstimmung des Budgetrahmens würde im Einzelnen durch die verantwortliche Projektgruppe der Fachschüler und der Gemeindeverwaltung, vertreten durch den Bürgermeister und dem ersten Beigeordneten erfolgen.

Dokumentation / Kommunikation

Das Projekt wird von Beginn an dokumentiert. In diese Dokumentation fließen alle Informationen, Problemstellungen, Zielsetzungen, Vereinbarungen und Ergebnisse mit ein, um eine ständige Kontrolle des Projektverlaufs zu gewährleisten.

Die Aufgabenverteilung wird durch die Projektgruppe eigenständig geregelt. Mittels eines E-Mail-Verteilers wird gewährleistet, dass der Projektverlauf, die Fortschritte und die vorhandenen Daten allen Projektteilnehmern im erforderlichen Umfang jederzeit zur Verfügung stehen.

Der Auftraggeber wird in regelmäßigen Abständen über den Projektverlauf durch die Projektleitung informiert.

- **Skizze des Projektverlaufs**

Projekt Wettingen - Gemeindemarketing

Die „Qualitative Marktforschung“ unter Verwendung einer narrativen Interviewtechnik als methodischer Ansatz zur Stärken-Schwächen-Analyse.

<p style="text-align: center;">Überlegungen, Planungen und Aktivitäten der Projektgruppe in der Vorbereitungsphase</p>

März 2000

08.03.00 **Schreiben der Gemeinde Wettingen** an die Wirtschaftsschulen des Kreises Steinfurt, mit der Anfrage zu einer Projektarbeit im Bereich des Gemeinde- bzw. Stadtmarketings.

April 2000

Anfängliche Diskussion und Brainstorming-Prozesse zum „**100-Std.- Projekt**“, im Hinblick auf einen möglichen Projektpartner und Projektauftrag.

Vorstellung der o.g. Projektanfrage durch den Abteilungsleiter der Fachschule in der Klasse FS1W9; Diskussion des Projektentwurfs der Gemeinde bezüglich des Projektziels, der Durchführbarkeit und der Akzeptanz dieser Projektarbeit in der Klasse.

Mai 2000

Theoretische Vorbereitung auf die Durchführung eines Projekts, Erarbeitung und Definition des Begriffes „**Gemeinde- bzw. Stadtmarketing**“ im Unterricht hinsichtlich der Anfrage der Gemeinde Wettingen zu einer Projektarbeit in diesem Aufgabenbereich.

Vorläufige Festlegung der Aufgabenträger innerhalb der Projektgruppe für die Bereiche Projektleitung, Dokumentation und Finanzen.



29.05.00 Informationsgespräch von Vertretern der Klasse und der Fachschule mit dem Bürgermeister der Stadt Ansberg bezüglich eines dort 1999 durchgeführten Stadtmarketingprojekts; Erfahrungsbericht durch Herrn H. J. Vogel im Hinblick auf die Organisation, Strukturen, Prozesse und Ergebnisse des Projekts.

Juni 2000

Erarbeitung eines Projektansatzes zu dem Entwurf der Gemeinde Wettringen.

Ausarbeitung von alternativen Methoden zur „**Stärken-Schwächen-Analyse**“ im Rahmen eines Gemeindemarketingprozesses; Bestimmung eines sowohl modernen und kreativen als auch aussagekräftigen Instruments zur Durchführung einer Stärken-Schwächen-Analyse.

Berücksichtigung der klassischen Erhebungsmethoden, wie Befragung und Fragebogen in der Planung.

14.06.00 Erster Gesprächstermin mit den Vertretern der Gemeindeverwaltung und der Wirtschaftsförderung des Kreises Steinfurt in Wettringen. Vertreter der Klasse und der Fachschulleitung stellen den erarbeiteten Projektansatz der Gemeinde vor. Erste Absprachen bezüglich des Projektrahmens, der Ziele der Projektpartner und administrativer Strukturen; Benennung von Ansprechpartnern; Vereinbarung eines Termins zur Präsentation eines überarbeiteten Projektansatzes.

Überarbeitung des Projektkonzepts hinsichtlich des methodischen Ansatzes; Einbindung von **zwei** möglichen Marketinginstrumenten in die Projektplanung:

1. Die Zukunftswerkstatt als kreativer methodischer Ansatz einer Stärken-Schwächen-Analyse.
2. Narrative (unstrukturierte) Interviews als Instrument der „**Qualitativen Marktforschung**“ zur Erstellung einer Stärken-Schwächen-Analyse.

Formulierung der Projektziele und Erarbeitung eines visualisierbaren Projektgesamtrahmens.

24.06.00 **Offizielle Präsentation** des überarbeiteten Projektansatzes für die Vertreter der Gemeinde Wettringen und der Wirtschaftsförderung am Informationsstand der Fachschule für Wirtschaft im Rahmen der Feierlichkeiten zum Tag der offenen Tür des neuen Kreishauses in Steinfurt.

Erläuterung des erarbeiteten Projektrahmens, insbesondere im Hinblick auf die zwei Parallelen und in die primäre Zielvereinbarung integrierten Vorhaben der Projektgruppen „**Marketing**“ und „**Informatik**“.

Vereinbarung eines Gesprächstermins nach den Sommerferien, Anfang August, für die abschließenden Detailabsprachen der Projektplanung und Vorstellung des Exposés zum Projektauftrag.

August 2000

Umfassende Einarbeitung von einzelnen Arbeitsgruppen der Projektgruppe Marketing in die zwei ausgewählten methodischen Ansätze zur Primärerhebung und in die Auswertungssoftware für die Analyse qualitativer Marktforschungsdaten „WinMax Pro“.

Zeitgleich: Erarbeitung und Formulierung eines Exposés zu Art und Umfang des geplanten Projekts (Vorstufe zum eigentlichen Projektauftrag).

24.08.00 **Zweiter Gesprächstermin** mit den Vertretern der Gemeindeverwaltung Wettringen; detaillierte Zielvereinbarungen der Projektpartner und Auswahl des Marketinginstruments „**narratives/ qualitatives Interview**“ als methodischer Ansatz zur Marktforschung im Rahmen der Stärken-Schwächen-Analyse, vorläufige Festlegung der Zielgruppe auf die Gewerbetreibenden des Gewerbegebiets Wettringen; Vereinbarung eines Teilprojekts zur Erhebung von aktuellen Primärdaten in Form eines kurzen, strukturierten Fragebogens; Absprache der genauen Projektdauer; Festlegung der Anzahl der zu interviewenden Betriebe auf max. 25; allgemeine Abstimmung des Budgets für die zu erwartenden Kosten des Projekts; Terminvereinbarung zur Besichtigung des Gewerbegebiets und zur offiziellen Vorlage des Exposés.

29.08.00 **Besichtigung** des Gewerbegebiets in Wetringen mit der Vorstellung der einzelnen Betriebe durch die Vertreter der Gemeinde Wetringen

September 2000

Fertigstellung des Exposés durch die Projektgruppe Marketing; Erstellung einer Zeitschiene für die offizielle Dauer des Projekts vom 11. September bis 20. Oktober 2000.

Ausarbeitung des Fragebogens für das zusätzlich vereinbarte Teilprojekt mit der Gemeinde (Erhebung aktueller Primärdaten).

Überarbeitung des Anschreibens der Gemeinde an die Betriebe des Gewerbegebietes.

08.09.00 **Dritter Gesprächstermin** mit der Gemeindeverwaltung in Wetringen. Abschließende Vereinbarungen zum Projektstart in Bezug auf das Anschreiben, die Fragebögen und die geplanten Interviews.

Die Gemeinde stellt mehrere Aufnahmegeräte für die Aufzeichnung der Interviews zur Verfügung.

Endgültige Festlegung der Zielgruppe des Projekts auf die Betriebe im Gewerbegebiet Wetringen. Die Vorauswahl der Betriebe, die für die Interviews vorgesehen sind, erfolgt durch die Gemeinde.

Übergabe des Exposé an die Gemeinde und offizielle Erteilung des Projektauftrags an die Projektgruppe der Fachschule.

Offizielle Projektphase / 37. Kalenderwoche

11.09.00 **Projektstart** Anlage eines Projekttagebuchs zum Vermerk von Gruppen- und Heimarbeit und der externen Termine während der offiziellen Projektphase. Abschließende Überarbeitung des Fragebogens zur Primärerhebung und Übersendung an die Gemeinde.

Allgemeine Gestaltung des Interviewleitfadens als Handlungsrahmen mit der Option, dass jeder Interviewer

persönliche Ergänzungen zur Einleitung und Interviewführung vornehmen kann.

Übernahme und Check der Aufnahmegeräte der Gemeinde Wettringen.

Praktische Übungsphasen zur Vertiefung der Interviewtechnik in der Projektgruppe und Durchführung eines Testinterviews unter realistischen Bedingungen.

Vorlage der Endauswahl von Unternehmen, die für ein Interview vorgesehen sind, durch die Gemeinde (insgesamt 24 Betriebe)
Aufteilung der Firmen an die dann jeweils verantwortlichen Interviewführer der Projektgruppe.

Telefonische Absprache der Interviewtermine mit den Ansprechpartnern in den Betrieben in Eigenverantwortung der jeweils zuständigen Interviewführer.

15.09.00 **Abschlussbesprechung** der 1. Projektwoche und Planung der Termine und weiterer Meilensteine für die 38. Kalenderwoche.

Offizielle Projektphase / 38. Kalenderwoche

18.09.00 Weitere Einarbeitung und Vertiefung der narrativen Interviewtechnik anhand des erstellten Interviewleitfadens.

Erstellung einer Dokumentenvorlage zur datentechnischen Erfassung der unstrukturierten Interviewaussagen in Form eines elektronischen Dokuments im *.txt – Format.

Eingabe des Textes des Testinterviews in die Auswertungssoftware „**WinMax Pro**“ als Testlauf und Praxisübung zur sicheren Handhabung des Programms.



Übernahme von ersten Rückläufern der versendeten Fragebögen zur Primärdatenerhebung.

Hauptaufgabe dieser 2. Projektwoche bestand allerdings in der Durchführung der Interviews mit den Unternehmen und weitere Absprachen von Interviewterminen (Zeitmanagement der offiziellen Projektphase).

Eingabe von bereits durchgeführten Interviews in das bereits beschriebene Textformat für die Auswertung (teilweise in Heim- bzw. Gruppenarbeit).

22.09.00 **Abschlussbesprechung** der 2. Projektwoche und Planung der Termine und weiterer Meilensteine für die 39. Kalenderwoche.

<p style="text-align: center;">Offizielle Projektphase / 39. Kalenderwoche</p>

25.09.00 **Hauptsächliche Projektarbeit** in der 3. Projektwoche bestand auch weiter in der Durchführung der vereinbarten Interviews mit den Unternehmen und der Dokumentation der Aufzeichnungen in das Textformat für das Auswertungsprogramm.

Durch die Absagen von Interviewterminen durch Unternehmen und den daraus entstehenden Terminüberschneidungen sind täglich weitere telefonische Absprachen mit den Betrieben nötig. Das bestehende Zeitmanagement der Projektgruppe bedarf folglich ständiger flexibler Anpassung.

Zur Einleitung des Projektabschlusses wird die Projektgruppe in drei Teilgruppen aufgeteilt, die jeweils für die Bereiche „Analyse“, „Layout/Einleitung“ und „Dokumentation“ verantwortlich sind.

Erstellung und Festlegung der für die Analyse notwendigen „**Codierungen**“ und „**Codewortbäume**“.

Entwicklung eines vorläufigen Präsentationsentwurfs als Vorlage für das zu erstellende Layout der Projektdokumentation.

Schriftliche Anfragen an verschiedene Druckereibetriebe zur Erstellung eines Angebots für die Drucklegung der Präsentationsmappe, mit der Bitte um Übersendung von Druckreferenzen als Layoutvorschläge.



Terminvereinbarung mit der Gemeinde Wettringen für weitere Detailabsprachen bezüglich des Projektabschlusses, des Budgets, der Druck- und Layoutvorgaben für die Publikation und die geplante Präsentationsveranstaltung.

Abschluss der Firmeninterviews im geplanten Zeitrahmen zum Ende der 3. Projektwoche, alle Textdokumente der geführten Interviews sind bereits bis zum 29.09.00 zur Analyse erstellt.

29.09.00 **Abschlussbesprechung** der 3. Projektwoche, Planung und Abstimmung der Termine und weiterer Meilensteine für die 40. und 41. Kalenderwoche.

Offizielle Projektphase / 40. + 41 Kalenderwoche

02.10.00 Auswertung der Interviewtexte durch die verantwortliche Projektteilgruppe mit Hilfe der Analysesoftware „**WinMax Pro**“ und Dokumentation der erhaltenen Ergebnisse, die dann als Grundlage für die Gesamtauswertung und die Extrahierung der wesentlichen Aussagen dienen.

Fertigstellung der Ablaufdokumentation des Gesamtprojekts und Sicherung aller wichtigen Projektdokumente bis zum aktuellen Stand der Projektaktivität; Planung des Layouts der zu erstellenden Präsentationsmappe durch die verantwortliche Projektteilgruppe.

Erstellung eines Exzerpts zum Thema „**Qualitative Marktforschung**“ als Einleitung / Vorwort zur Präsentationsmappe durch die verantwortliche Projektteilgruppe.

04.10.00 **Vierter Gesprächstermin** mit der Gemeindeverwaltung in Wettringen.

Vereinbarung eines Vorgesprächs mit der Druckerei in Wettringen durch den Ersten Beigeordneten bezüglich der Druck- und Layoutspezifikationen.

Die Gemeinde steht hinsichtlich der eingeholten Angebote von anderen Druckereibetrieben nun auch diesen Optionen zur Drucklegung aufgeschlossen gegenüber.

Die wahrscheinliche Auflagezahl der Präsentationsbroschüre wird mit ca. 400 Exemplaren kalkuliert. **Verteilung:** die Projektgruppe mit 3 - 4 Exemplaren pro Person, die Fachschule mit ca. 100 Exemplaren und einige Exemplare für den Gemeinderat, für interessierte Unternehmen und für die Pressearbeit.

Einbindung von Werbepartnern in die Drucklegung der Präsentationsbroschüre erfolgt durch die Gemeinde. Wahrscheinliche Kandidaten sind: Sparkasse, Volksbank und/oder eine Versicherung.

Die Absprache der Layoutdetails mit der endgültig ausgewählten Druckerei erfolgt eigenständig durch die Vertreter der Projektgruppe.

Die Fertigstellung und Zusammenführung des Layouts, der Dokumentation und der Ergebnisse der Interviewauswertung erfolgt bis zum 20.10.00 durch die Projektgruppe.

Der vorläufig abgesprochene Termin zur Präsentation des Projekts ist Donnerstag, der 16.11.00 um 18:00 Uhr in Wettringen. Der Veranstaltungsort wurde noch nicht abschließend festgelegt.

06.10.00

Abstimmung der Projektgruppe hinsichtlich der zu erledigenden Aufgaben der drei gebildeten Teilgruppen während der Herbstferien und bis zum Ende der offiziellen Projektdauer.

1. Fertigstellung der Analyse der Interviewaussagen und Auswertung der korrelierten Daten durch zehn festgelegte Hauptkriterien.
2. Formulierung eines Vorwortes für die Präsentationsbroschüre und Überarbeitung der erstellten Definitionen zur verwendeten wissenschaftlichen Methode.
3. Überarbeitung des gestalteten Layoutentwurfs und Fertigstellung der Projektdokumentation; Absprachen mit der

Druckerei bezüglich der Drucklegung und der umsetzbaren Layoutmöglichkeiten.

Gemeinsame Sichtung aller gewonnenen Daten und Ergebnisse der einzelnen Projektteilgruppen.

Weitere Selektion der Auswertungsergebnisse durch einen „**Brainstorming-Prozess**“ unter der Vorgabe von 4 vorher festgelegten Interpretationskriterien (Stärken, Probleme, Gefahren, Chancen).

Erstellung der Interpretationen durch vier Projektteilgruppen und anschließend gemeinsame Überarbeitung der Texte hinsichtlich der getroffenen Aussagen und der Formulierung und der Dokumentierung.

20.10.00

Offizielles Projektende

Abschluss Zum offiziellen Projektende wurden alle Aufgaben der Projektgruppe hinsichtlich der wissenschaftlichen Auswertung, der Interpretation und der Sicherung der Ergebnisse in der Projektdokumentation erfolgreich abgeschlossen.

Letzte Vorbereitungen für die Drucklegung und Präsentation der Projektergebnisse waren noch:

- Zusammenführung aller für die Publikation vorgesehenen Projektunterlagen.
- Überarbeitung aller Texte hinsichtlich der verwendeten Formulierungen, der Rechtschreibung und einer einheitlichen Formatierung.

Die offizielle Präsentation der Projektergebnisse für die Gemeinde Wettringen, die Vertreter des Gemeinderats, der Gemeindeverwaltung und für die beteiligten Unternehmen ist für den 16. November 2000 vorgesehen.

AV1 Projektbericht: Der Besonnene

Um die Authentizität zu wahren, werden die Berichte in ihrer textlichen Fassung unzensuriert übernommen.

1: Der Besonnene

2:

3: 1. Suchen des Projektauftrags

4: Die eigentliche Suche nach dem Projektauftrag wurde in meinen

5: Augen seitens des Fachschulleiters insofern eingeschränkt,

6: dass im Unterricht klar gemacht wurde, dass alles andere als

7: eine Nichtdurchführung des Projektes mit der Gemeinde

8: Wettringen wohl "Folgen" hätte.

9:

10: Damit wurden alle bestehenden Ideen, Suche nach Ideen und

11: ggf. deren Umsetzung, verworfen.

12:

13: Dieses führte in der gesamten Klasse zu einer "nicht gerade

14: erfreulichen" Stimmung. Dennoch haben wir aus der Situation

15: heraus versucht, das für uns Wichtigste, was uns in unseren

16: Augen am meisten bringen würde, durchzusetzen.

17: Hier war ich persönlich begeistert von dem Ansatz einer

18: Zukunftswerkstatt (womit ich mich dann auch eingehend in den

19: Sommerferien beschäftigte – Ulrich Dauscher /

20: Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt).

21:

22: 2. Finden und Abstimmung des Projektauftrags

23: Dieses ist und wird wohl bei jedem größeren Projekt viel

24: Geduld verlangen.

25: Ich persönlich war bei der Abstimmung mit der Verwaltung

26: nicht so involviert, wurde aber kontinuierlich auf dem

27: Laufenden gehalten, was ich sehr positiv fand.

28: Weniger positiv fand ich, das die "Zukunftswerkstatt"

29: eigentlich gestorben war. Dieses war ein sehr interessanter

30: Ansatz, wo ich mich persönlich sicherlich sehr stark gemacht

31: hätte.

32: Die persönlicher Erstellung des Exposé's als

33: Diskussionsgrundlage in der Klasse fiel mir sehr leicht, die

34: Motivation für das Projekt blieb erhalten.

35:

36: 3. Der Projektstart – 1. Woche

37: Aufgrund der guten Vorarbeit, die wir vor dem offiziellen

38: Start des Projektes geleistet hatten, fand ich die 1. Woche

39: ziemlich "dröge".

AV1 Projektbericht: Der Besonnene

40: In dieser 1. Woche hatten wir zeitlich gesehen viel zu viel
41: Zeit – oder aufgabenbezogen gesehen viel zu wenig. Neben
42: praktischen Übungen für das Interview, der Interviewabsprache
43: mit den Unternehmen (welche ich mit Herrn Tenkhoff an einem
44: Freitagvormittag erledigt hatte), war diese Woche sehr langsam
45: angelaufen.

46:

47: 4. Projektphase 2. Woche

48: Diese Woche hatte mir sehr viel Spaß gemacht. Zusammen mit
49: Herrn Tenkhoff

50: führte ich vier Interviews durch, die jeweils grundsätzlich
51: anders verliefen.

52: So lernte man kleine Unternehmen kennen, die ganz andere
53: Vorstellungen haben wie die Großbetriebe, die wir auch
54: besuchten.

55: Interessant war hinterher, die eigenen Fragen sowie Antworten
56: zu "tippen", und hieraus zu erkennen, wie man sich selbst in
57: einem Interview verhält.

58:

59: 5. Projektphase 3. Woche

60: Dieses war die letzte Woche vor den Ferien. Die Hauptarbeit in
61: dieser Woche lag in der schriftlichen Niederlegung der
62: Interviews. Dieses hat keine Probleme gemacht, die weitere
63: Koordination der Ausarbeitung verlief jedoch ein wenig
64: schleppend.

65:

66: Dieses führte natürlich dazu, dass.....

67:

68: 6. Projektphase "Ferien"

69:in den Ferien vieles erarbeitet werden musste, welches
70: eigentlich zum Teil schon in der vorhergehenden Zeit hätte
71: erfolgen können. Hier arbeiteten wir uns in das Programm Win
72: Max Pro richtig ein und versuchten die entscheidenden
73: Kriterien festzulegen. Dass diese Festlegung sowie die
74: Auswertung am Computer viel Zeit in Anspruch nehmen würde,
75: war uns bekannt, übertraf aber meine Vorstellungen.

76:

77: 7. Letzte Projektwoche

78: In der letzten Projektwoche ging es ja dann um die
79: Formulierung von Aussagen, die sich rückschließen lassen auf
80: die ausgewerteten Interviews.

81: Meine Stimmung in dieser Woche war gezeichnet von den
82: vergangenen Wochen, welche ich im Resümee erläutere.

AV1 Projektbericht: Der Besonnene

83:

84: 8. Präsentation

85: Die Präsentation war in meinen Augen eine gelungene Sache. Die

86: Ausarbeitung hat Spaß gemacht, eigene Ideen wurden

87: verwirklicht, und das Ergebnis kam, denke ich, bei allen

88: Beteiligten gut an.

89:

90: 9. Resümee

91: Das Projekt im ganzen war sicherlich ein Erfolg. Der

92: Hauptkritikpunkt, den ich hier anführen möchte ist, dass durch

93: die breite zeitliche Schiene sich die Projektteilnehmer des

94: öfteren dazu hinleiten ließen, die vereinbarten Ziele nicht

95: einzuhalten.

96: So kam es durchaus vor, das man 150 km mit dem Auto fuhr, um

97: qualitativ und quantitativ zu arbeiten, aber schon kurz nach

98: der Ankunft die Laune auf den Punkt 0 sank.

99: Hier sei nur angemerkt, dass Pünktlichkeit keine Hexerei ist,

100: Arbeitsvorbereitung in der Projektgruppe an sich

101: selbstverständlich ist, und dass sich auf den "Anderen

102: verlassen" in meinen Augen unumgänglich ist.

103: Da dieses Verhalten (speziell die Pünktlichkeit) seit Beginn

104: der Schule an den Tag gelegt wurde, habe ich keinen Sinn darin

105: gesehen, mich einer Diskussion zu stellen.

106:

107: Fakt ist, dass ich in der Teamarbeit mit Herrn Tenkhoff in

108: ein paar Stunden mehr geschafft kriegte, als manch ein

109: Projektteilnehmer in einer Woche.

110: Darum macht es in meinen Augen Sinn, auf jeden Fall bei

111: solchen Projekten einen Projektleiter zu bestimmen, der die

112: Verantwortung hat, und auch mal auf den "Putz" haut.

113:

114: Abschließend bleibt festzuhalten, dass das Projekt für mich

115: eine Bereicherung war, ich viele Dinge kennen gelernt habe,

116: die mir in der Zukunft sicherlich von Vorteil sind.

117: Sollte ich später betrieblich in Projekten mitwirken, werde

118: ich mich höchstwahrscheinlich doch anders verhalten, wie ich

119: das jetzt getan habe.

120: Dieses einzig und allein aus dem Grunde, um meine

121: Eigenmotivation für das Projekt nicht zu verlieren.

AV2 Projektbericht: Der Kreative

1: Der Kreative

2:

3: Projektbeginn: 11.09.2000 Projektende: 21.10.2000

4:

5: Zum allgemeinen Verständnis:

6: Dies ist kein herkömmlicher Projektbericht, im Sinne einer

7: chronologischen Aufstellung / Anordnung einzelner

8: Verfahrensabläufe während des Projektes. Diese können in dem

9: von der Marketinggruppe der FS1W9 herausgegebenen Prospekt

10: "Der Wirtschaftsstandort Wetztrigen - Projektarbeit,

11: Entwicklungspotential des Gewerbegebietes" nachvollzogen

12: werden. Vielmehr versuche ich hiermit die Fragen und

13: Eindrücke, die ich mir vor dem eigentlichen Projektbeginn,

14: während des Projektes und nach Projektende gestellt habe, noch

15: mal vor Augen zu führen und mit dem jetzigen, zeitlichen

16: Abstand zu beantworten.

17:

18: Was für eine Erwartung hatte ich vor dem eigentlichen

19: Projektbeginn hinsichtlich des kommenden Projektes?

20: Ich hoffte auf eine spannende und aufregende Erfahrung, die ich

21: machen könnte. Diese sah so aus, dass ich mich besonders für

22: die Bereiche Teamarbeit und Führungsverhalten, Stichwort:

23: flache Hierarchie, interessierte, da ich in diesen Punkten nur

24: mit positiven Erfahrungen bereichert werden konnte. Zuerst

25: hatte ich den Eindruck, dass das Projekt schon im Ansatz

26: scheitern würde, da es schon bei der Auswahl des

27: Projektauftrages zu erheblichen Missständen kam. Ein Teil

28: konnte sich nicht entscheiden, der andere Teil war mit dem

29: Angebot nicht zufrieden. Es wurden einige Projektmöglichkeiten

30: angeboten, die aber schließlich im Sande verliefen und man

31: hörte nie wieder von diesen "Anregungen". Wir konnten keine

32: einheitliche Meinung bilden, was uns nicht nach außen hin

33: stark machte. Ich vermisste die weisende Hand und ich ließ

34: mich anfänglich von dem Gefühl der Lethargie sehr stark

35: beeinflussen.

36:

37:

38: Wie bildeten wir unseren Projektauftrag?

39: Das Wort "wir" ist in der Fragestellung nicht angebracht.

40: Vielmehr wurde der Projektauftrag in meinen Augen einfach auf

41: uns "abgewälzt" und letztendlich war ich auch froh wenigstens

42: einen Auftrag zu bekommen, da ich den Eindruck hatte, dass wir

43: (die Projektgruppe Marketing) eh nicht in der Position wären

AV2 Projektbericht: Der Kreative

44: eine Entscheidung zu treffen. Ich konnte mich des Gefühls
45: nicht erwehren, dass das Projekt schon längst von anderer
46: Seite, außerhalb der Projektgruppe bestimmt wurde. Dieses
47: motivierte mich ungemein, da ich mich von Anfang an mit dem
48: Projekt identifizieren konnte!! Stichwort: Corporate Identity
49:
50:
51: Was geschah während des Projektes?
52: Am Beginn:
53: Nach "Festlegung" unseres Projektes fingen wir gemeinsam an,
54: Fachlehrer und die Schüler der Marketinggruppe, das Projekt zu
55: definieren. Dieses war sehr mühselig, da ich mit der Fülle der
56: auftretenden Fragen, Problemen und Gegebenheiten nicht
57: gerechnet hatte. Mir war zwar klar, dass wir jeden einzelnen
58: Schritt im Vorhinein erkennen, festlegen und bestimmen
59: mussten. Aber, dass ich so schnell den Überblick verlieren
60: könnte, da habe ich nicht mit gerechnet. Ich musste mich immer
61: wieder über den Stand des Projektes informieren, dabei wurde
62: ich sehr bereitwillig vom Fachlehrer und meinen
63: "Projektkameraden" unterstützt. Dieses motivierte mich sehr,
64: denn ich erkannte, dass wir (auch ich!) uns mit der Situation
65: abgefunden hatten und dieses führte zu einer Motivation
66: meinerseits. Ich wollte meiner Projektgruppe in nichts
67: nachstehen.
68:
69: Während des Projektes:
70: Es wurden verschiedene Arbeitsgruppen gebildet, wobei die
71: einzelnen Neigungen der Beteiligten berücksichtigt wurden. Uns
72: war aber von vornherein klar, dass diese Arbeitsgruppen nicht
73: als autonome Gruppen anzusehen waren, da alles vernetzt
74: gesehen werden musste. Ohne Information und Hilfe anderer
75: Arbeitsgruppen wäre die Bildung eines einheitlichen Ablaufs
76: nicht zu gewährleisten. Informationsaustausch war sehr
77: wichtig. Die Zusammenarbeit innerhalb der Marketinggruppe und
78: zum Fachlehrer war gut. Es wurden immer wieder Hilfestellungen
79: angeboten und geleistet. Dieses stärkte den Zusammenhalt und
80: steigerte die Identifikation mit der Gruppe. Es wurde niemand
81: isoliert oder verdrängt. Die einzelne Meinung war immer
82: gefragt und fand zum größten Teil Berücksichtigung. Sodass
83: sich auch vermeintlich etwas "ruhigere" Zeitgenossen zu Wort
84: meldeten. Die Zusammenarbeit fand ohne Restriktionen statt.
85: Zum Bereich Führungsstil ist Folgendes zu vermerken. Es wurden
86: keine Aufgaben delegiert. Obwohl zu Anfang des Projektes

AV2 Projektbericht: Der Kreative

87: Projektleiter, Stellvertreter etc. gewählt wurden. Man sprach
88: die nötigen Arbeitsschritte an und derjenige, der sich mit
89: diesem in den Prozess einfügen wollte, nahm ihn an sich. Ich
90: habe zu keiner Zeit erlebt, dass sich auch nur einer vor der
91: Arbeit drückte. Wir saßen in einem Boot, aber ohne zu
92: erkennenden Steuermann. Ab und zu kam es jedoch zu gewissem
93: "Wellengang", als das "Hoch" BünGENER, durch seine
94: überdurchschnittliche Arbeitsleistung bezeichnend, uns zur
95: Steigerung anspornte!
96:
97: Zum Thema Arbeitsmittelbereitstellung ist folgendes
98: festzuhalten:
99: Es wurden alle benötigten Arbeitsmittel durch die Schule und
100: der Gemeinde Wetringen bereitgestellt. Was ein
101: professionelles und engagiertes Arbeiten ermöglichte. Denn
102: nichts wäre schlimmer ohne ausreichend zur Verfügung stehender
103: Arbeitsmittel, da sich die einzelnen Projektteilnehmer, durch
104: die Bereitschaft die geforderten Materialien unbürokratisch
105: und flexibel zu bekommen, z.B. von der Fachschule für
106: Wirtschaft, ebenfalls mit ihrer Arbeit identifizierten. Da
107: sich hier erkennen lässt, wie die einzelnen Projektteilnehmer
108: (Auftraggeber, Projektgruppe, Fachschule für Wirtschaft etc.)
109: zu dem Projekt standen und wo sie ihre Aufgaben sahen. Als
110: nächstes ist der Bereich Zusammenarbeit mit den einzelnen
111: Fachlehrern anzusprechen. An erster Stelle ist unser
112: Fachlehrer Marketing zu nennen. Dieser half uns am Anfang sehr
113: intensiv bei der Projektdefinierung, ohne ihn wäre ein großer
114: Zeitverlust durch entstehende Fehler zustande gekommen. Die
115: Unerfahrenheit der Marketinggruppe war, wie anfangs
116: geschildert, doch sehr groß, da wir über ein "Projekt" nur
117: theoretische, durch den Unterricht vermittelte Kenntnisse
118: verfügten. Er ließ uns aber immensen Freiraum bei der
119: Gestaltung der einzelnen Arbeitsschritte und "bremste" uns bei
120: Bedarf, wenn sich abzeichnete, dass sich die Projektgruppe
121: verzetteln würde. Seine von ihm durchgeführten Briefings
122: führten durch Informationsweitergabe und durch gezielte
123: Anregungen zu einem effizienten Arbeiten. Der Einzelne wurde
124: während des Projektes durch den Fachlehrer angesprochen, so
125: dass sich dieser ein Bild über Erwartungen, Wünsche,
126: Kritikpunkte und Probleme der Projektgruppe machen konnte.
127: Einzelne Stärken wurden gefördert, indem der Fachlehrer den
128: Einzelnen zur Anwendung seiner persönlichen Stärken ermutigte.
129: Er stand jederzeit, jedermann mit Sachkenntnis zur Verfügung.

AV2 Projektbericht: Der Kreative

130: Dieses erleichterte einiges. Hinzukommend sind die Fachlehrer
131: der anderen Bereiche zu nennen. Diese stellten sich innerhalb
132: ihres Unterrichtes und teilweise auch außerhalb dieser Zeit
133: stets zur Verfügung. Besonders hervorzuheben ist hier Frau L.,
134: die unsere Projektarbeit intensiv, in Eigenschaft als Deutsch-
135: und Kommunikationslehrerin, z.B. Interviewdurchführung und
136: Korrekturlesen unseres Prospektes, unterstützte. Kommen wir
137: zum Bereich Stimmung innerhalb der Projektgruppe. Die Stimmung
138: war einigen Schwankungen unterworfen, wenn man diese in Phasen
139: einteilt, wäre am Anfang des Projektes das Stimmungsbarometer
140: tief unten gewesen. Dieses wurde am Anfang des
141: Projektberichtes aufgezeigt. Während des Projektes stieg das
142: Stimmungsbarometer stetig an, hatte einen leichten Abfall in
143: den Herbstferien und stieg im Anschluss daran stark an. Das
144: Ende war abzusehen und uns ein Bild über die bisher
145: geleisteten Arbeiten zu machen war uns jetzt möglich und
146: dieses machte uns stolz. Eine Veranschaulichung über das
147: bisher Geleistete ist unabdingbar, da dieses einem immer
148: wieder das Ziel vor Augen führt. Ansporn!
149:
150: Es gab nur eine große Schwierigkeit die den Projektablauf
151: erheblich störte und zwar die, der Unterbrechung durch die
152: Herbstferien. (vom 29.11.2000 bis zum 16.11.2000) Dieses
153: führte zu einem Abbruch der Informationsketten und -wege, da
154: einige Projektteilnehmer durch private Angelegenheiten
155: gebunden war (z. B. B. Urlaub etc.). Dies war meines
156: Erachtens von vornherein klar und bekräftigte mich in meinem
157: anfänglichen Eindruck über das Projekt. Es wurde nach dem
158: Motto: "da müsst Ihr durch - das klappt schon!" verfahren.
159: Ziemlich kurzsichtig! Aber, na ja! Irgendwie wurde das Projekt
160: trotz allem auch während dieser Unterbrechung weitergeführt,
161: was eigentlich als positiv herauszustellen ist! Dieses führte
162: aber zu einem erheblichen Zeitverlust. Man hätte viel eher zu
163: Ergebnissen kommen und diese miteinander abstimmen können. Was
164: die nachträgliche Arbeit, auch nach intern vergebenen
165: Deadlines bewies. - Kritik!
166:
167: Am Ende des Projektes:
168: Das Ende war abzusehen. Dieses beflügelte und wir machten uns
169: voller Elan daran das Projekt zu Ende zu bringen. Jeder war
170: jetzt gespannt wie das Ergebnis ankommen würde. So wurde der
171: Schwerpunkt zuletzt im Punkt Präsentation gesetzt. Die letzten
172: "Unebenheiten" wurden fein geschliffen und eingeebnet, damit

AV2 Projektbericht: Der Kreative

173: ein reibungsloser Präsentationsablauf gewährleistet war.

174: Dieses schließt auch die Erstellung des Prospektes ein. Jeder

175: wollte seinen Teil des Projektes visualisiert wissen und war

176: gespannt, wie dieses beim Zielpublikum (Auftraggeber,

177: Präsentationsteilnehmer etc.) ankommen würde. Keiner wollte

178: seinen Beitrag unterbewertet sehen. Aber dieses wurde im

179: gegenseitigen Einvernehmen zur vollsten Zufriedenheit gelöst.

180:

181: Eigene Beurteilung des Projektes:

182: Ich fand das Projekt sehr spannend, wie in einem Spielfilm

183: stieg die Spannungsphase an und fiel im Nachhinein. Ich war am

184: Anfang, wie erwähnt, sehr skeptisch über das Projekt, muss

185: dieses aber mit Beendigung und nach zeitlichem Abstand

186: revidieren. Ich habe an Erfahrung gewonnen und zwar in der

187: Hinsicht, dass ein Führungsstil auch ohne die erwarteten /

188: befürchteten Hierarchien möglich ist und dass Teamarbeit mit

189: engagierter Hingabe auch Spaß macht. Ich kann meine Meinung und

190: Ansicht einbringen und diese werden gewürdigt, z.B. durch die

191: Niederschrift im Prospekt. Dieses macht im Nachhinein

192: glücklich und stolz. Man muss seine Ansichten konsequent

193: einbringen, aber auch Kritik einstecken können. Wenn man

194: sachlich und konstruktiv seine Meinungen, Erfahrungen etc. mit

195: einbringt, braucht man keine Konfrontation zu scheuen. Dass

196: unser Ziel zur vollsten Zufriedenheit unseres Auftraggebers

197: erreicht wurde, verschafft ein bisschen Genugtuung für die in

198: den Herbstferien "geopferte" Zeit.

199:

200: Als Resümee kann ich daher zusammenfassen, ich habe die

201: Prinzipien, Eigenarten und Vorgehensweisen eines Projektes

202: kennen gelernt und weiß diese "vielleicht" in meinem späteren

203: Beruf einzusetzen und einzuschätzen. Informationen innerhalb

204: der Projektgruppe (Wege und Ketten) sind unverzichtbar. Ein

205: Informationsdefizit würde einen Ablauf nur blockieren und

206: verlangsamen.

207:

208:

AV3 Projektbericht: Der kritische Denker

- 1: Der kritische Denker
- 2:
- 3: Persönlicher Projektbericht "Gewerbegebiet Wettringen".
- 4:
- 5: Aufbau:
- 6: 1. Gliederung mit pers. Gefühlsempfindung
- 7: 2. Schriftliche Formulierung der Gefühlsempfindung
- 8: 3. Fazit/Resümee
- 9:
- 10: 1. Gliederung mit pers. Gefühlsempfindung:
- 11: Suchen nach einem geeigneten Projektauftrag
- 12: Die erste Woche
- 13: Die zweite Woche
- 14: Die dritte Woche
- 15: Meine Ferien / besser: Die vierte Woche
- 16: Die fünfte Projektwoche
- 17: Präsentation
- 18:
- 19: 2. Schriftliche Formulierung der Gefühlsempfindung
- 20: Suchen nach einem geeigneten Projektauftrag.
- 21: Da wir in meinen Augen von unserem BWL Fachschullehrer "etwas"
- 22: unter Druck gesetzt wurden, war eine richtige Suche
- 23: unsererseits gar nicht möglich. Dies drückte logischerweise
- 24: die Stimmung innerhalb der gesamten Klasse FS1W9. Trotzdem
- 25: glaube ich hier anmerken zu müssen, dass sich die gesamte
- 26: Klasse von Anfang an - wir alle wussten seit Beginn der
- 27: Unterstufe, dass ein Projekt auf uns zukommen würde - nicht
- 28: genug um einen geeigneten Projektauftrag gekümmert hatte. Da
- 29: nun klar war oder auch nicht, was denn jetzt nun unser
- 30: Projektauftrag war, versuchten wir von Anfang an das
- 31: durchzusetzen, was für uns von enormer Wichtigkeit war. Das
- 32: hieß: Wir müssen auch einen Nutzen aus dem Projekt ziehen
- 33: können, vielleicht eine Zukunftswerkstatt durchführen.
- 34: Gleich hier der nächste Dämpfer für die gesamte Klasse. Keine
- 35: Zukunftswerkstatt. Nicht mit der Gemeinde Wettringen und deren
- 36: Verwaltung. Kurz: Hätte besser laufen können.
- 37:
- 38: Die erste Woche.
- 39: Ich hatte das Gefühl, dass wir alle in der ersten Woche viel
- 40: Zeit haben verstreichen lassen, die wir hätten besser nutzen
- 41: können. Wir hatten zu lange gewartet bis wir z. B. damit
- 42: angefangen hatten, die von uns bevorzugte Interviewmethode zu
- 43: trainieren. Wir hatten viel "gelabert", ohne dass meiner

AV3 Projektbericht: Der kritische Denker

44: Meinung nach wirklich was Neues dabei herausgekommen war. In
45: der ersten Woche hatten wir den von der Gemeinde geforderten
46: Fragebogen für die Unternehmen in Gruppenarbeit erstellt. Bis
47: wir dann am Donnerstag bemerkt hatten, was wir noch alles
48: vorbereiten mussten. (Übungen zu den Interviews / Einteilung
49: der Interviewgruppen / Beschaffung der Diktiergeräte und der
50: Bänder in ausreichender Anzahl / Terminabsprachen mit den
51: Unternehmen usw.) Es folgte dann die telefonische
52: Terminabsprache mit den einzelnen Unternehmen. Keine große
53: Sache, klappte gut, machte viel Spaß, da die "meisten"
54: Unternehmen recht gut über das Projekt informiert waren. Da
55: u.a. Herr Tappe und ich eine Fahrgemeinschaft hatten,
56: beschlossen wir die Terminierung für alle Mitglieder der
57: Klasse zu übernehmen. Da dieses meiner Meinung nach sehr gut
58: klappte, beschlossen wir auch alles andere zusammen zu machen.
59: Kurz: Ein sehr, sehr schleppender Anfang.
60:
61: Die zweite Woche
62: In der zweiten Woche fing für mich das Projekt erst so richtig
63: an. (Ich habe mich so ziemlich aus den nicht enden wollenden
64: Diskussionen herausgehalten. (- Ist nicht so mein Ding-) Was
65: tun. Was machen. Dran arbeiten. Das ist meine Sache. Erster
66: Interviewtag, erstes Interview bei der Firma Werner Witte.
67:
68: Um 07.50 Uhr standen wir vor verschlossenen Türen. Draußen nur
69: ein Auto. Kurze Zeit später stieg ein Mann in das Auto,
70: schaute uns skeptisch an, grüßte nett und war weg.
71: Mittlerweile war es 08.15 Uhr. Alle Türen verschlossen, keiner
72: da. Dann teilte uns eine "Raumpflegerin" in der ersten Etage
73: mit, dass Herr Witte noch nicht da ist. (Ach nee!!??)
74: Wiederum ca. 5 Minuten später dasselbe Auto auf dem Hof. Wir
75: raus und nichts wie hin. – "Herr Witte?" "Ja" - Wir stellten
76: uns kurz vor und erklärten ihm unser Anliegen. Wir gingen
77: dann zusammen in die Firma und er versicherte uns, dass er von
78: diesem Termin nichts wisse. "Petraaaaaaaa, haben wir um 08.00
79: Uhr einen Termin mit der Schule in Steinfurt?" – Es war dort
80: ca. 08.25 Uhr – Antwort von Petra: "Jaaaaaaaa". Daraufhin Herr
81: Witte: "Ich glaube, das schaffen wir nicht mehr bis 08.00
82: Uhr".
83:
84:
85:
86: Wir interviewten Herrn Witte und den Juniorchef der Firma

AV3 Projektbericht: Der kritische Denker

87: 2H-Kunststoff an diesem Tag und mussten feststellen, dass dies
88: zwei total unterschiedliche Interviews waren. Trotzdem muss
89: ich sagen, konnte man sich auf beide Personen sehr gut
90: einstellen, sodass diese und die beiden anderen Interviews mit
91: Herrn Tappe viel Spaß gemacht haben. Heiner T. und ich hatten
92: unsere Interviews und auch die schriftliche Niederlegung der
93: Interviews in der ersten Woche bereits abgeschlossen. Was man
94: nicht von allen Beteiligten der Gruppe behaupten konnte.
95: Kurz: Eine durchaus erfolgreiche Woche.
96:
97: Die dritte Woche.
98: Die Woche vor den Ferien. Wir waren mit unserer Arbeit fertig.
99: Was machen? Die anderen hatten ja noch allerhand zu tun. Somit
100: verlief auch diese Woche nicht so wie ich es mir vorgestellt
101: hatte. Heiner T. und ich wurden dann Mitglieder der Gruppe
102: Auswertung. Wir beschäftigten uns dann einige Male mit unseren
103: Interviews und was wir daraus machen könnten und sonst nichts.
104: Kurz: Bei uns war kaum was passiert. Viel Spaß in den FERIEN.
105:
106: Meine Ferien / besser: Die vierte Woche.
107: Ferien, von wegen Ferien, die vierte Projektwoche. Mir war es
108: von vornherein klar, dass ich auch während der Ferien etwas
109: für das Projekt tun müsste, aber nicht so. Ich bin während der
110: Ferien 5 Mal in Wettringen und Umgebung gewesen um mit der
111: Gruppe Auswertung etwas auszuwerten. Wir mussten dann doch
112: sehr schnell feststellen, dass das Programm Win Max uns nicht
113: alle Arbeiten abnehmen konnte und wir so noch sehr viel Arbeit
114: vor der Brust hatten. Bleibt für mich festzustellen, 5 Mann in
115: der Gruppe Auswertung waren zu wenig oder wir hatten auch hier
116: unsere Zeit nicht optimal genutzt.
117: (siehe Fazit/Resümee)
118: Kurz: Miese Laune. Diese Woche war Sch....
119:
120: Die fünfte Projektwoche.
121: In der letzten Woche ging es dann meiner Meinung nach drunter
122: und drüber. Wir hatten sehr viel zu tun und wurden
123: glücklicherweise von Schülern anderer Gruppen tatkräftig
124: unterstützt. Wir überarbeiteten hier das bisher Geschriebene
125: und versuchten auch hier das Ganze bestmöglichst zu
126: interpretieren. Was uns doch, so glaube ich, sehr gut gelungen
127: ist. Mit dem Zusammenfügen und Zusammenstellen der gesammelten
128: Inhalte hatte ich weniger zu tun, sodass ich zu diesen
129: Arbeiten nichts sagen kann.

AV3 Projektbericht: Der kritische Denker

130: Kurz: Hat was gebracht und auch Spaß gemacht.

131:

132: Präsentation.

133: Zur Präsentation möchte ich an dieser Stelle nicht viel sagen.

134: Ich glaube der Verlauf des Abends und das, was die

135: Vortragenden an diesem Abend geleistet haben für sich selbst

136: spricht.

137: Nicht ganz so kurz: Super gut! Runde saubere Sache! Ich war

138: begeistert! Und ich bin mir sicher, dass das Publikum dies

139: ähnlich gesehen und empfunden hat.

140:

141: 3.Fazit/Resümee

142: Ich bin der Meinung, wir haben das Beste aus dem Projekt und

143: dem Projektauftrag herausgeholt. Wenn ich mir die Projektmappe

144: und die damit verbundene Arbeit noch einmal anschau und mir

145: durch den Kopf gehen lasse, muss ich sagen : Respekt FS1W9!!!

146: Da ich vorher noch nie an einem Projekt teilgenommen habe, war

147: dies für mich "Neuland". Ich hatte stellenweise sehr große

148: Probleme mich zu positionieren und mich für das Projekt zu

149: motivieren. Ich habe stellenweise auch das Gefühl gehabt, dass

150: das ganze Projekt den Bach heruntergeht . Viele Mitglieder der

151: Gruppe haben meiner Meinung nach ganz stark angefangen und

152: dann mindestens genauso stark nachgelassen. Vereinbarte Ziele

153: wurden häufig nicht oder zu spät eingehalten. Termine zu denen

154: wir uns treffen wollten wurden teilweise ignoriert und das Zu-

155: spätkommen war an der Tagesordnung. Wenn man wie Heiner T und

156: ich dann noch pro Weg 75 km (Fahrzeit ca. 1 Std.) fahren muss,

157: könnte ich platzen. Heiner Tappe machte dann einmal den

158: Vorschlag, man könne sich auch in Lüdinghausen oder Hamm zur

159: Gruppenarbeit treffen, welcher gar nicht ernst genommen wurde.

160: Daraufhin beschlossen Heiner Tappe und ich nun auch nicht mehr

161: die 75 km pro Weg zu fahren, sondern bei uns zu Hause gemeinsam

162: zu arbeiten. – Hier sind die besten Ergebnisse innerhalb

163: kürzester Zeit herausgekommen.

164: Der von Ihnen sehr große Rahmen, in dem wir uns bewegen konnten,

165: war für uns mindestens 2 Nummern zu groß. Ich hätte mir für

166: ein solch komplexes Projekt einen Gruppenleiter /

167: Projektleiter durchaus vorstellen können. Bin aber während des

168: Projektes zur Auffassung gelangt, dass keiner in unserer Gruppe

169: dazu in der Lage gewesen wäre. Ich möchte hier wirklich keinen

170: in der Gruppe persönlich anschwärzen. Fakt ist aber für mich,

171: wenn wir alle über die gesamte Projektphase mindestes 60 %

172: unserer Leistung gegeben hätten, wäre all dies, was ich hier

AV3 Projektbericht: Der kritische Denker

- 173: kritisiere, gegenstandslos. (Was nicht heißen soll ich hätte
174: immer 60% gegeben. Ich spreche hier von der gesamten Gruppe)
175:
176: Alles in allem hat es mir wirklich Spaß gemacht und ich
177: glaube, dass das Projekt für meinen weiteren Werdegang nur von
178: Vorteil ist. Hier wurden mir meine Stärken und Schwächen
179: aufgezeigt, sodass ich nun weiß, wo ich mich in einer solchen
180: Projektgruppe zu positionieren habe. Bei unserem
181: Marketingfachlehrer möchte ich mich an dieser Stelle einmal
182: bedanken, dass Sie uns hin und wieder mal in den Arsch
183: getreten haben, sodass Sie für mich teilweise während des
184: Projekts wirklich "das Licht am Ende des Tunnels" waren.
185:

AV4 Projektbericht der Macher

1: Der Macher

2:

3: Das Projekt "Wettringen" ist im Großen und Ganzen aus meiner

4: Sicht recht gut über die Bühne gegangen.

5:

6: Die Projektvorbereitung hat mir persönlich recht gut gefallen,

7: da wir in der Gruppe den gesamten Prozess unter der

8: Richtungsweisung von Ihnen durchführen konnten. Wir haben

9: somit eine Eigendynamik erreicht, in der wir uns selbst in

10: mögliche Interviewformen eingearbeitet haben. Somit konnten

11: wir die Gesprächstermine mit dem möglichen und letztendlich

12: definitivem Projektpartner, "Gemeinde Wettringen", sehr gut

13: gestalten bzw. lenken. Es wurde halt von unserer Seite her

14: optimal auf den Beginn der Projektphase hingearbeitet.

15:

16: Zur eigentlichen Projektphase, also drei Wochen vor und eine

17: Woche nach den Herbstferien, ist nicht alles nach meinen

18: Wünschen und Vorstellungen gelaufen.

19:

20: In der ersten Woche sind ja die Interviewtermine mit den

21: ausgewählten Unternehmen gewesen, wo wir uns lt. Terminplanung

22: auch immer noch in der Schule getroffen haben. Mehr als nur

23: ein Treffen war es in der ersten Woche leider nicht. Ich bin

24: halt von der Person her nicht der Typ, der die Zeit nur

25: absitzen kann. Es liegt nicht in meinen Adern, ich muss die

26: mir zur Verfügung stehende Zeit auch sinnvoll nutzen können.

27: Es wäre meiner Meinung nach besser gewesen, wir hätten uns in

28: der ersten Woche nur am Freitag in der Schule getroffen, um

29: die bisher gemachten Erfahrungen auszutauschen. Somit wäre die

30: Zeit nicht so sinnlos davon gestrichen. Jede Gruppe hätte die

31: Möglichkeit gehabt die Interviews direkt und in aller Ruhe

32: aufzuarbeiten, was am Ende der Interviewphase doch bei der

33: einen oder anderen Gruppe etwas hektisch über die Bühne

34: gegangen ist.

35:

36: In den anderen Wochen ist es doch etwas anders gewesen. Hier

37: haben wir dann auch aufgrund der genauen Aufteilung der

38: Arbeitsgruppen einen besseren Nutzen unserer Projektzeit

39: erreicht. Ich glaube, dass die erste Woche auch für uns zur

40: Einspielung unserer flachen Hierarchie gewesen ist. Wobei ich

41: das Arbeiten im Projektteam mit einer solchen Hierarchie immer

42: wieder durchziehen würde. Es hat meiner Meinung nach sehr viel

43: für die soziale Kompetenz und die Organisation eines jeden

AV4 Projektbericht der Macher

44: Einzelnen gebracht.

45:

46: Des weiteren haben wir die Projektphase für uns selbst sehr
47: günstig gelegt, denn ohne die Zeit in den Ferien wären wir
48: noch lange nicht fertig gewesen. Diese Erfahrung habe ich
49: selbst in der Auswertungsgruppe machen können. Es war uns von
50: vornherein ja schon klar, dass dieser Bereich die meiste Zeit
51: in Anspruch nehmen würde. Das Hauptaugenmerk lag ja bei uns in
52: der Einarbeitung in unser Auswertungsprogramm, damit wir es
53: sinnvoll und vor allem Zeit sparend nutzen konnten. Es war der
54: gesamten Gruppe im Vorfeld ja nicht klar inwieweit uns das
55: Programm weiterhelfen wird, oder ob man die Auswertung besser
56: zu Fuß bestreiten sollte. Aber nach Abschluss des Projektes
57: muss ich sagen, dass das Programm Winmax uns schon erheblich
58: weitergeholfen hat. Es hat uns die Möglichkeit gegeben, die
59: Interviews immer weiter in die richtige Richtung auszuwerten.
60: Das Schwerste für uns in der Auswertungsgruppe war, dass wir
61: am Anfang nicht wussten, wie und was wir aus den Interviews
62: herausziehen konnten und auch wollten. Aber wie sagt man so
63: schön "aller Anfang ist schwer".

64:

65: Zum allgemeinen Drumherum ist mir auch noch einiges
66: aufgefallen, was mir persönlich so ein kleiner Dorn im Auge
67: gewesen ist.

68:

69: Hierbei ist von mir bezüglich der Projektgruppe "Marketing"
70: nur anzumerken, dass es für Einige wohl sehr schwierig ist,
71: sich an abgesprochene Termine zu halten. Ich weiß nicht warum,
72: aber es war nicht nur in unserer Gruppe so, es ist mal wieder
73: sehr praxisnah, dass es immer wieder Leute / Personen /
74: Mitglieder gibt, die grundsätzlich zu spät erscheinen. Es
75: dürfte doch nicht so schwer sein pünktlich an Ort und Stelle
76: zu sein, denn die anderen schaffen es doch auch. Es war für
77: mich persönlich fast immer so, dass der eigentliche Beginn
78: immer erst eine halbe Stunde später als vorgesehen war.
79: Dies hat sich während der Projektphase eingependelt und wird
80: auch heute noch sehr stark fortgeführt. Ich weiß auch, dass
81: einem mal etwas dazwischen kommen kann, aber doch nicht
82: ständig, oder?

83:

84: Ich möchte in meinem Bericht auch noch auf unsere anderen
85: Lehrer eingehen, die uns während der Projektphase mehr oder
86: weniger begleitet haben.

AV4 Projektbericht der Macher

87:

88: Die meisten haben sich immer mal kurz sehen lassen und uns
89: danach gefragt, ob wir Hilfe benötigen. Hervorheben möchte ich
90: allerdings den Herrn B. und den Herrn S., die sich für uns
91: auch um nichts zu schade waren.

92:

93: Negativ ist mir halt nur unser Fachschulleiter aufgefallen. Es
94: ist für mich schon unverschämt und ungeheuerlich, dass sich
95: ein Fachschulleiter zu einer solchen Äußerung hat hinreißen
96: lassen. Gemeint ist der Punkt, wo wir fast keinen
97: Projektauftrag mit der Gemeinde Wettringen abgeschlossen
98: hätten.

99: Für mich hat diese o.g. Person keine Führungsqualitäten, wenn
100: er meint so mit seinen Fachschülern (erwachsenen Menschen)
101: umgehen zu müssen. Wir hatten und haben den Fachschulleiter in
102: diesem Augenblick erst richtig kennen gelernt, wobei wir erst
103: überlegt haben, ihm unsere Meinung zu seiner Äußerung direkt
104: mitzuteilen. Wir waren aber der Meinung, dass es nicht der
105: richtige Zeitpunkt wäre, da wir wissen, dass er alles so
106: persönlich nimmt und für den jeweiligen Schüler wäre es für
107: den Rest der Zeit in seinem Unterricht an der Fachschule sehr
108: schwer geworden.

109:

110: Natürlich möchte ich Sie als unseren Fachlehrer nicht
111: vergessen, der uns immer in Tat und Rat zur Seite stand. Ich
112: denke, dass wir mit einer solch engen Zusammenarbeit noch sehr
113: viel Spaß im Unterricht und auch außerhalb haben werden. An
114: dieser Stelle möchte ich mich nochmals bei Ihnen für die
115: hervorragende Zusammenarbeit während der Projektphase
116: "Wettringen" bedanken.

117:

118: Persönlich hat mir dies Projekt mit unserer flachen Hierarchie
119: sehr viel gebracht. Ich konnte Erfahrungen in den so genannten
120: gruppensdynamischen Prozessen sammeln. Alleine der Umgang mit
121: den Interviewpartnern hat mir sehr viel Freude bereitet.
122: Abschließend möchte ich nochmals aufgreifen, dass die eigene
123: Organisation und die soziale Kompetenz eine sehr wichtige
124: Rolle gespielt haben.

AV5 Projektbereich: Der Realist

1: Der Realist

2:

3: Im Rahmen unserer Weiterbildung zum Staatlich geprüften

4: Betriebswirt an der Fachschule für Wirtschaft in Steinfurt war

5: bzw. ist vorgesehen, ein 100-Stunden-Projekt durchzuführen.

6: Wir, die Klasse FS1W9, haben uns entschlossen, ein

7: Marketingprojekt in Form einer Stärken-/Schwächenanalyse für

8: die Gemeinde Wettringen durchzuführen. Zusätzlich wurde durch

9: die Projektgruppe EDV eine Multimedia-CD erstellt.

10:

11: Der Projektzeitraum wurde vom 11.09. bis zum 21.10.2000

12: festgelegt.

13: Das Ergebnis des Projekts wurde am 16.11.2000 durch uns im

14: Rathaus der Gemeinde Wettringen präsentiert, zu dem Vertreter

15: der Gemeinde, der Unternehmen und der Schule, sowie der

16: Wirtschaftsförderung eingeladen waren.

17:

18: Nachdem im März 2000 die Gemeinde Wettringen eine schriftliche

19: Anfrage an die Schule bezüglich einer Projektarbeit richtete,

20: wurde uns dieses Schreiben durch Herrn Junker vorgestellt.

21: Anschließend wurden zum Teil heftige Diskussionen geführt. Es

22: ging vor allem darum, ob eine Gemeinde der richtige

23: Projektpartner für uns ist, und ob eine solche Stärken-

24: /Schwächenanalyse überhaupt von uns durchführbar ist. Da sich

25: einige in der Klasse, ich übrigens auch, erhofft hatten, ein

26: größeres Unternehmen als Projektpartner zu gewinnen, um

27: dadurch Kontakte knüpfen zu können, war die Skepsis groß.

28: Dieses "Problem" sollte sich aber im Laufe des Projekts von

29: selbst erledigen, da durch die Interviews mit den Unternehmen

30: doch einige Kontakte hergestellt werden konnten.

31:

32: Als wir uns nach vielem Hin und Her dazu entschlossen hatten

33: dieses Projekt anzugehen, galt es nun, eine geeignete Methode

34: zur Durchführung zu finden. In vielen Gesprächen und

35: Brainstormings während der Unterrichte kamen wir zu dem

36: Schluss, eine Zukunftswerkstatt durchzuführen. Diese stieß

37: allerdings bei den Gemeindevertretern auf Zweifel und so

38: erarbeiteten wir ein Konzept zur qualitativen Marktforschung,

39: welches im Rahmen des Tages der offenen Tür im Steinfurter

40: Kreishaus vorgestellt wurde.

41: Dieses Konzept fand großem Zuspruch von der

42: Wirtschaftsförderung und der Gemeinde Wettringen. Zusätzlich

43: waren wir durch die Methode der qualitativen Marktforschung in

AV5 Projektbereich: Der Realist

44: der Lage, einige Aspekte der Zukunftswerkstatt in diese Arbeit
45: zu integrieren.
46:
47: Da nun der Projektrahmen sowie die Inhalte feststanden, konnte
48: es nun losgehen.
49:
50: Die ersten "Berührungen" mit dem Projekt bestanden darin,
51: Organisation und Zeitplan festzulegen. Um Machtverhältnisse
52: und Verantwortung auf vielen Schultern verteilen zu können,
53: haben wir uns entschlossen, eine flache hierarchische
54: Projektorganisation zu wählen.
55: Dieses war vielleicht in den Augen einiger nicht ganz
56: ungefährlich, doch im Nachhinein für uns die einzig richtige
57: Entscheidung. Durch gemeinsames Aufbauen und Antreiben konnten
58: so die berühmten Projektspannungen vermieden werden. Natürlich
59: verlief nicht immer alles so glatt, aber am Ende haben wir
60: unser Ziel in meinen Augen sehr harmonisch erreicht.
61:
62: In den ersten Tagen des Projekts war es Hauptaufgabe, einen
63: Leitfaden für die Interviews mit den Unternehmen zu
64: entwickeln. Wie bereits erwähnt, haben wir uns an die Phasen
65: einer Zukunftswerkstatt orientiert. Durch jede Menge
66: "Datenfutter" von unserem Marketinglehrer war diese Aufgabe
67: recht schnell erledigt, und es konnten nun die
68: Terminabsprachen mit den Unternehmen erfolgen. Da die Gemeinde
69: Wettringen die Firmen im Gewerbegebiet mit einem Schreiben
70: informierte und unser Kommen "angedroht" hatte, verlief die
71: Terminabsprache reibungslos. Die Resonanz der Unternehmen war
72: überhaupt riesig, denn, so weit ich mich erinnern kann, hatte
73: nur ein Unternehmen kein Interesse an der Befragung
74: teilzunehmen.
75:
76: In den folgenden zwei Wochen standen also die Interviews und
77: deren Eingabe in den PC an der Tagesordnung. Die Dauer der
78: Interviews war sehr unterschiedlich: Von 15 Minuten bis zu
79: zwei Stunden war alles dabei. Die Gespräche mit den Befragten
80: waren allesamt sehr spannend, was man auch den vielen daraus
81: resultierenden Diskussionen entnehmen kann.
82: Da jedes Gespräch mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet wurde,
83: nahm die anschließende Eingabe in den PC einen sehr großen
84: Zeitbedarf in Anspruch. Nicht wenige Male habe ich mir ein
85: digitales Aufnahmegerät gewünscht, das den gesprochenen Text
86: direkt in Schrift umsetzt....

AV5 Projektbereich: Der Realist

87: Nicht desto trotz haben wir es geschafft. Und zwar innerhalb
88: unserer Zeitplanung!!!
89:
90: Aber der vielen Arbeit nicht genug:
91: Nun begann der Löwenanteil unserer Arbeit: Die Auswertung.
92:
93: Um nicht zu viele Köche den Brei verderben zu lassen, haben
94: wir drei Gruppen gebildet:
95: Die Gruppen Auswertung, Layout und Dokumentation/Einleitung.
96:
97: Die Interviews wurden systematisch nach den gleichen
98: Codewörtern untersucht, parallel dazu am Layout gefeilt und
99: fieberhaft an der Einleitung und der Dokumentation gearbeitet.
100: Und siehe da, nach einigen Wochen konnten wir tatsächlich ein
101: Ergebnis vorweisen.
102: Nun galt es, sämtliche Ergebnisse miteinander zu verknüpfen
103: und anschließend eine komplette Version der Projektarbeit
104: vorzulegen, um sie einer Rechtschreibprüfung zu unterziehen und
105: den endgültigen Druck vorzubereiten. Als wir auch diese
106: Aufgabe bewältigt hatten gehörte unsere komplette
107: Konzentration der Präsentation.
108: Nach anfänglichen Schwierigkeiten bei den Proben bin ich der
109: Meinung, dass wir eine sehr gelungene Präsentation hinter uns
110: haben.
111:
112: Fazit
113:
114: Im Großen und Ganzen bin ich der Meinung, dass wir eine sehr
115: gute Projektarbeit geleistet haben. Natürlich lief nicht immer
116: alles rund, aber das ist normal und ich denke, wir haben die
117: Probleme jederzeit rechtzeitig erkannt, angepackt und
118: ausgeräumt.
119: Die Zusammenarbeit mit der Gemeinde verlief nach anfänglichen
120: Schwierigkeiten sehr gut.
121: Die Kommunikation klappte und die Unterstützung war jederzeit
122: gewährleistet. Die Kooperation der Unternehmen ist meiner
123: Meinung nach besonders hervorzuheben, denn ohne die
124: bereitwillig gegebenen Informationen wäre eine so qualitativ
125: hohe Arbeit nicht möglich gewesen.
126: Mir persönlich hat das Projekt viel Spaß und Freude bereitet
127: und ich denke in puncto Projektarbeit, Teamarbeit und
128: Hintergrundwissen haben wir alle eine Menge dazu gelernt.

AV6 Projektbericht: der Teamplayer

1: Der Teamplayer

2:

3: Feedback zum Projekt

4: "Wettringen – Entwicklungspotential des Gewerbegebietes"

5:

6: Im Folgenden möchte ich mein Feedback zum Projekt "Wettringen"

7: geben. Hierzu habe ich mich an einen Auswertungsbogen aus dem

8: Buch "Projektmanagement" (Gabal-Verlag) gehalten. Diesen halte

9: ich für klar strukturiert und auf unser Projekt anwendbar.

10:

11: 1. In welcher Funktion waren Sie bei dem Projekt beteiligt?

12: Teamplayer in der FS1W9 Absatz

13:

14: 2. Wie zufrieden waren Sie mit der Ansprache, Beschreibung der

15: Aufgabenstellung sowie der Zielfindung durch das Projektteam?

16: 9 von 10

17:

18: Zu 2.) Sicherlich gibt es hier an der Ansprache einige Kritik

19: zu äußern. Die Ansprache durch den Leiter der Fachschule

20: erfolgte eigentlich nur in der Form, dass es fast keinen

21: Ausweg mehr für uns gab und die Fachkraft schon, aus

22: politischen Überlegungen heraus, ohne eine Absprache mit uns

23: zu treffen, dieses Projekt zusagte.

24: Allerdings waren dann die Beschreibungen, die Aufgabenstellung

25: und die Zielfindung durch das Projektteam wesentlich

26: positiver. Sehr genau konnten wir zu einem sehr frühen

27: Zeitpunkt unsere Vorstellungen formulieren und darüber

28: berichten. Dass es nachher zu einem Kompromiss kommen konnte

29: zeigte unsere gute Vorbereitung auf die Bearbeitungsmethoden

30: und die Flexibilität unserer Projektgruppe. Dieses habe ich

31: bei meiner Bewertung dann auch in den Vordergrund gestellt.

32: Ansonsten wäre ich nicht zu einer Bewertung mit 9 von 10

33: Punkten gekommen.

34:

35:

36: 3. Wie zufrieden waren Sie mit der Betreuung Ihrer

37: Projektstätigkeit durch die Projektleitung und das Planungsteam

38: (Fachlehrer/Innen)? 7 von 10

39:

40: Zu 3.) Hier muss man sicher differenzieren: Sehr positiv die

41: Unterstützung derjenigen, die intensiv mit uns

42: zusammengearbeitet haben, uns aber trotzdem viele Freiräume

43: geben konnten.

AV6 Projektbericht: der Teamplayer

44: Leider kamen aber auch nicht gerade konstruktive Hinweise von
45: Seiten der Fachbereichsleitung. Im Gegenteil: Ständig wurden
46: wir mit Unterstellungen und zweideutigen Bemerkungen in
47: unserem Projekt verunsichert.
48: Zwar war dies die Minderheit, aber eine entscheidende
49: Minderheit ohne deren Hilfe es auch nie zu diesem Projekt
50: gekommen wäre. Gut das wir uns nicht haben beeindrucken
51: lassen. Aus diesem Grund komme ich hier zu leider keinen
52: besseren Bewertung.
53:
54: 4. Wie zufrieden waren Sie mit der Kommunikation in der
55: Projektgruppe bzw. Koordinationsgesprächen? a) Inhalte: 7 von
56: 10, b) Moderation und Zeitmanagement: 9 von 10
57:
58: Zu 4.) Die flache Hierarchie der Projektgruppe hat sich
59: bewährt. Alle packten mit an und setzten die ihnen
60: zugetragenen Aufgaben um. Die Ausarbeitung musste allerdings
61: das ein oder andere Mal verschoben und umdefiniert
62: werden.
63: Beim Zeitmanagement waren wir gut im Zeitplan. Einige
64: zusätzliche Treffen hätten zwar vermieden werden können, aber
65: letztendlich hat jeder zum richtigen Zeitpunkt seine
66: Ergebnisse vorlegen können.
67:
68:
69: 5. Waren wichtige Funktions- / Entscheidungsträger in der
70: Projektgruppe nicht berücksichtigt? nein
71:
72: Zu 5.) keine Bemerkungen
73:
74: 6. Wie hoch schätzen Sie Ihren Beitrag zur Problemlösung im
75: Sinne der Zieldefinition? 9 von 10
76:
77: Zu 6.) Mit meiner Selbstbewertung habe ich hierzu schon das
78: Nötigste zum Ausdruck gebracht. Ich habe versucht mich stark
79: und konzentriert in das Projekt mit einzubringen. Beginnend
80: mit unserem Fachgespräch in meiner Heimatstadt und endend mit
81: einigen zusätzlichen Vorbereitungen für die Präsentation.
82:
83:
84: 7. Wie hoch schätzen Sie das Projekt bezüglich der
85: Realisierung aller Teil / Projektziele ein? 10 von 10
86:

AV6 Projektbericht: der Teamplayer

87: Zu 7.) Alle gesetzten Ziele sind erreicht und sogar teilweise
88: überschritten worden. Durch Zusatzaufgaben (in Anlehnung an
89: die Zukunftswerkstatt) haben wir mehr als unsere eigentliche
90: Aufgabe erreichen können.
91:
92:
93: 8. Wie schätzen Sie das Projekt bezüglich des Zeit- und
94: Kostenaufwands sowie der erreichten bzw. der zu erwartenden
95: Ergebnisse ein? 8 von 10
96:
97: Zu 8.) Der Kostenaufwand hätte stark reduziert werden können.
98: Nicht nur die Druckkosten haben das Projekt zu einem großen
99: Kostenfaktor werden lassen. Allerdings lag das zum großen Teil
100: nicht in unserem Entscheidungsbereich und verglichen mit
101: anderen Projekten liegen wir wohl im unteren Bereich der
102: Kosten.
103:
104:
105: 9 Welche Verbesserungen sollten bei der Realisierung weiterer
106: Projekte berücksichtigt werden?
107:
108: Zu 9.) Viele Verbesserungsvorschläge ergeben sich aus meiner
109: geäußerten Kritik.
110: Mir selbst hat das Projekt viel gebracht und war sicherlich
111: der praktisch orientierteste Inhalt unserer Ausbildung.
112: Reflektierend wäre aber ein Projekt nicht nur mit der
113: Wirtschaft, sondern in der Wirtschaft noch nützlicher gewesen.
114: Vielleicht sollte man aber auch darüber nachdenken, anstelle
115: des Projektes ein Betriebspraktikum zu setzen. Hier könnten
116: die Fachschüler vielleicht noch mehr Erfahrung für ihre
117: berufliche Zukunft sammeln.
118:
119: Aber Teamarbeit fördert die Gemeinschaft. Und das hin und
120: wieder raue Klima untereinander ist durch das Projekt eher zu
121: einem frischen Wind geworden, also, die beste Voraussetzung
122: sich gemeinsam auf unseren Abschluss vorzubereiten.
123:

AV7 Projektbericht: Der Verknüpfen

1: Der Verknüpfen

2:

3: Im Rahmen der Weiterbildung zum Staatlich geprüften

4: Betriebswirt ist vorgesehen, ein 100 Stunden -Projekt

5: durchzuführen. Dieses 100 Stunden -Projekt wurde in

6: Zusammenarbeit mit der Gemeinde Wettringen in der Zeit vom

7: 11.09.2000 – 21.10.2000 durchgeführt. Unser Auftrag war es,

8: eine qualitative Marktforschung anhand von gelenkten

9: "narrativen" Interviews durchzuführen

10:

11: Der Kontakt zur Gemeinde Wettringen wurde durch den

12: Fachschulleiter und der Wirtschaftsförderung des Kreises

13: Steinfurt hergestellt. In einem ersten Schreiben im Frühjahr

14: dieses Jahres ist die Gemeinde über die Fachschulleitung an

15: uns mit einer ersten Aufgabenstellung herangetreten.

16:

17: Nun war unsere große Stunde geschlagen. Unter der Leitung

18: unseres Fachlehrers Marketing wurde zum ersten "großen

19: Angriff" geblasen. Es wurde ein sehr gutes Konzept zur

20: Erstellung einer primären Datenerhebung, in Form einer

21: Zukunftswerkstatt, der Gemeinde Wettringen angeboten. Die

22: Vorteile dieses kreativen Marketingansatzes wurden sehr genau

23: vorgestellt, doch leider fand dieses Angebot wenig Resonanz

24: bei dem Gemeindevertreter (Bürgermeister) und beim

25: Gemeindegemeinderat. Als Alternative hatten wir die

26: Durchführung von gelenkten "narrativen" Interviews angeboten.

27: Dieses stieß, nach Erklärungsbedarf und mehreren

28: Verhandlungsterminen, schließlich auf offene Ohren. Wir als

29: Marketinggruppe der Klasse FS1W9 hatten von der Gemeinde

30: Wettringen den Auftrag erhalten,

31:

32: 1. Eine Sekundärerhebung zur Ermittlung des Ist -Zustandes

33: aller Gewerbetreibenden im Gewerbegebiet, in Form von

34: statistischen Daten mit einem in Zusammenarbeit mit der

35: Gemeinde erstellten Fragebogen zu ermitteln. (Dieses wurde

36: in Zusammenarbeit mit der 2. Projektgruppe "EDV"

37: bearbeitet)

38:

39: 2. Durchführung von qualitativen Interviews mit der

40: Zielsetzung, vorhandene Entwicklungsprozesse und

41: Entwicklungspotentiale aufzuzeigen, um im Sinne eines

42: kontinuierlichen Verbesserungsprozesses der

43: Standortbedingungen neue Gewerbetreibende anzusiedeln sowie

AV7 Projektbericht: Der Verknüpfen

44: vorhandene Unternehmen zu sichern.

45:

46: Zunächst hatte ich ein wenig Bedenken, ob die Gemeinde

47: Wettringen der richtige Projektpartner für uns sei. Dieses lag

48: wohl vor allem an den zähen Verhandlungsrunden, in denen uns

49: die Gemeinde immer wieder mit Worten wie "Das müssen wir dann

50: noch mal genau durchsprechen" und "ich werde mir die Sache

51: durch den Kopf gehen lassen" vertröstet hat. Auch der Einwand

52: durch den Fachschulleiter in einer Schulstunde, kurz vor den

53: entscheidenden Verhandlungen mit der Gemeinde Wettringen, dass

54: dieses Projekt auf keinen Fall platzen dürfe, da sonst

55: angeblich der gute Name der Schule auf dem Spiel stehen würde,

56: machte mich nicht gerade happy. Vor allem die Gruppe Marketing

57: wurde so enorm unter Druck gesetzt. So war für mich klar, dass

58: die Verhandlungen auf jeden Fall mit einem Projektauftrag

59: enden müssten. So frei nach dem Motto "Hauptsache, die machen

60: was für Wettringen".

61:

62: Glücklicherweise zeigte sich die Gemeinde Wettringen in den

63: entscheidenden Verhandlungen kurz nach den Sommerferien als

64: sehr kooperativ und nahm unser Angebot der qualitativen

65: Marktforschung an.

66:

67: Als auch ein wenig hinderlich erwiesen sich die

68: "Gartenzaunverhandlungen" mit dem Bürgermeister der Gemeinde

69: Wettringen nach Feierabend durch den EDV-Lehrer Herr W..

70: Dieses hatte damit zu tun, das Herr W. ein direkter Nachbar

71: des Wettringer Bürgermeisters ist. Meiner Meinung nach hat

72: dieses dem Projekt geschadet, da diese Dinge nicht nach

73: Feierabend und schon gar nicht zu zweit entschieden bzw.

74: besprochen werden sollten. Zumal die Informationen aus diesen

75: Gesprächen nur sehr spärlich an die Projektgruppe

76: weitergeleitet wurden. Ferner hat sich herausgestellt, dass

77: finanzielle Absprachen bezüglich des Projektbudgets, direkt

78: von der Projektgruppe gemacht werden sollten und nicht an 3.

79: Personen übertragen werden. Dieses bezieht sich auf die

80: Person des Fachschulleiters in diesem Projekt. Er hatte vor

81: und während des Projekts immer wieder verlauten lassen, dass

82: dieses überhaupt kein Problem sei, was sich aber später als

83: Irrtum herausstellte.

84:

85: Alle Schwierigkeiten haben uns aber dennoch nicht davon

86: abgehalten, der Gemeinde Wettringen ein sehr gutes

AV7 Projektbericht: Der Verknüpfer

87: Arbeitsergebnis vorzulegen. Voller Tatendrang haben wir uns
88: an das Projekt heran begeben. In der ersten Phase des
89: Projektes hatten wir nicht so viel zu tun. Hier ging es vor
90: allem um die Terminabsprache der Interviews und um die
91: Vorbereitung dieser. Aufgrund der sehr guten Vorbereitung des
92: Projektes schon während des Unterrichts war in der ersten
93: Woche ein wenig Freizeit vorhanden, wohlwissend, dass diese
94: Zeit auf jeden Fall an anderer Stelle wieder eingesetzt werden
95: müsste. Dieses zeigte sich vor allem bei der Auswertung der
96: Interviews. Die Gruppe Auswertung hatte so manche Stunde in
97: den Herbstferien damit zu tun, die Interviews nach ihren
98: verschiedenen Aussagen zu filtern. Eine große Hilfe war mir
99: bzw. uns das Programm Win Max Pro. Ich muss ehrlich zugeben, dass
100: ich diesem Programm anfangs nicht dieses Potenzial zugetraut
101: hätte. Im Nachhinein war ich sehr froh, dass ich darauf
102: zurückgreifen konnte. Hätten wir die komplette Auswertung "zu
103: Fuß" machen müssen, hätte dieses wahrscheinlich um ein
104: Vielfaches länger gedauert. Anfangs waren die Interviews ohne
105: Win Max bearbeitet worden. Es zeigte sich sehr schnell, dass
106: wir auf die EDV nicht verzichten konnten. Umso größer war
107: natürlich hier der Lerneffekt mit Win Max. Wie gesagt, ich
108: hätte dem Programm dieses zu Beginn des Projektes nicht
109: zugetraut. Hier ist vor allem die gegenseitige Hilfe
110: untereinander in der Auswertungsgruppe anzuführen. Jeder war
111: für jeden da, wenn jemand Fragen hatte bei der Heimarbeit,
112: konnte man jederzeit auf Hilfe eines anderen zurückgreifen.
113: Ich erinnere mich da gerne an einen Tag, als auf meiner EDV
114: plötzlich der Teil eines ganzen Arbeitsmorgens fehlte. Wir
115: hatten uns in der Gruppe bei uns zu Hause getroffen und als
116: dann alle gegangen waren, fehlten mir plötzlich Projektdaten
117: in der EDV. Kein Problem, ein paar Anrufe untereinander und
118: schon war alles wieder im Lot; dank E-Mail usw.
119:
120: Aber auch die Zusammenarbeit in der Gesamtgruppe Marketing war
121: meiner Meinung nach sehr gut. Ich hatte zu keinem Zeitpunkt
122: des Projektes das Gefühl, dass jemand in der Gruppe eine
123: Sonderstellung hat oder sich nicht genügend einbringt. Dies
124: war sicherlich ein großer Faktor zum Gelingen des Projektes.
125: Sicherlich sehr groß war auch der Lerneffekt an diesem
126: Projekt. Hier habe ich gemerkt, wie man in Gruppen an eine
127: Aufgabe herangeht, in der es nicht nur theoretische Aufgaben
128: zu lösen gilt, sondern eine reale Projektaufgabe mit einem
129: kreativen Ansatz der Qualitativen Marktforschung. Nachdem sich

AV7 Projektbericht: Der Verknüpfer

130: das Projekt in meinem Bekanntenkreis herumgesprochen hatte,
131: haben mich sehr viele Leute darauf angesprochen und nach
132: Hintergründen gefragt. Nach Erklärung der Lage und unseres
133: Auftrages waren alle immer begeistert. "Find ich echt gut was
134: ihr da macht" oder "kann man auch zu der Präsentation der
135: Ergebnisse kommen" "Ich hätte gerne auch mal einen Blick in
136: die Broschüre geworfen".

137:

138: Als sehr gut gelungen möchte ich auch unsere

139: Projektdokumentation bezeichnen. Hier wird übersichtlich der

140: Projektablauf und unserer Ergebnis dokumentiert. Jeder Leser

141: wird sofort auf die Sachen aufmerksam, die ihn interessieren;

142: zumal die Gestaltung ausschließlich in den Händen der

143: Projektgruppe lag.

144:

145: Als Höhepunkt des Projekts sehe ich die Projektpräsentation im

146: Wettringer Rathaus. Hier haben wir als Projektgruppe gekonnt

147: unser Ergebnis vorgetragen und sicherlich nachhaltig einen

148: guten Eindruck hinterlassen. Was sicherlich sehr wichtig ist,

149: dass ein Projekt noch so gut durchgeführt werden kann, wenn es

150: anschließend nicht entsprechend präsentiert wird, ist es nur

151: noch halb so viel wert. (Meine persönliche Meinung) Schade

152: daran war nur, dass zu diesem Event leider nur eingeladene

153: Gäste zugelassen waren. Ich bin mir sicher, dass erheblich mehr

154: Leute gekommen wären, bei Zugang für jedermann mit dem

155: Veranstaltungsort Wettringer Bürgerhalle. Zumal ich davon

156: ausgegangen war, dass dieses in einem größeren Rahmen

157: (Bürgerhalle, usw.) stattfinden sollte.

158:

159: Abschließend denke ich, dass das eigentliche Projekt eine

160: rundum gelungene Sache war. Sicherlich kann man im Nachhinein

161: immer sagen, das hätte man besser oder anders machen sollen.

162: Aber aus Fehlern lernt man und vor allen Dingen macht man sie

163: nicht ein zweites Mal. Ich bin um viele Erfahrungen reicher

164: geworden und weiß sicherlich nun besser mit Projekt en

165: umzugehen.

166:

167:

AV8 Projektbericht: Der Wegweiser

1: Der Wegweiser

2:

3: Zum Ausbildungsgang "Staatlich geprüfter Betriebswirt" an
4: der Fachschule für Wirtschaft gehört neben der schulischen
5: (theoretischen) Ausbildung ein Praxisanteil im Rahmen eines
6: 100 Stunden Projektes. Grundsätzlich ist dies meiner Meinung
7: nach ein wichtiges Erlebnis für die Schüler/Studierenden –
8: egal ob das Projektziel erfüllt wird oder nicht, da auch eine
9: negative Erfahrung oftmals im Nachhinein positiv umgesetzt
10: werden kann.

11:

12: Der Start unseres Projektes war leider nicht allzu glücklich.
13: Zunächst wurde mehr oder weniger interessiert ein Schreiben
14: der Gemeinde Wettringen bezüglich eines Projektes im
15: Klassenrahmen zur Kenntnis genommen. Da das Projekt noch in
16: weiter Ferne lag und man ja schon Erfahrung durch die Erhebung
17: zu den Chancen als Staatlich geprüfter Betriebswirt gesammelt
18: hatte, fühlte man sich zu Höherem berufen, als nur eine
19: weitere Erhebung durchzuführen. Da dem im Prinzip auch nichts
20: entgegenstand, lag es, wie so oft meiner Meinung nach, (zunächst,
21: weiteres folgt) an der Masse der Studierenden, die zwar mit
22: dem Gegebenen nicht zufrieden waren, aber auch keine
23: Initiative für Alternativprojekte aufbrachten. (Es ist
24: natürlich leichter, ein vorhandenes Ergebnis zu kritisieren,
25: als dieses konstruktiv mitzugestalten.)
26: Da nun die Zeit auch relativ weit fortgeschritten war und ein
27: Alternativprojekt durch den Leiter der Fachschule (?)
28: abgeblockt wurde, wurden wir im Klassenverband auch durch
29: dieselbe Person von der Notwendigkeit des Projektes Wettringen
30: überzeugt. Diese Überzeugungsarbeit wurde durch einen
31: Meinungsaustausch (im wahrsten Sinne des Wortes) durch den
32: Fachschulleiter durchgeführt. Die dabei gewählte Art und Weise,
33: sowie die Argumentation hat mir ein weiteres Mal die Unfähigkeit
34: von Vorgesetzten bewiesen, theoretisches (in diesem Fall
35: kundenorientiertes Handeln) selbst umzusetzen. Dadurch, dass
36: die Wirtschaftsförderung sich mit in dieses Projekt
37: eingeklinkt hatte, bestand für uns auf einmal eine
38: Verpflichtung dieses Projekt durchzuführen. Auch damit hätte
39: man ggf. noch leben können, wäre nicht der Aufhänger die von
40: der Klasse durchgeführte Berlinfahrt gewesen, die uns vorher
41: als Dankeschön für bereits erbrachte Leistungen der Fachschule
42: für Wirtschaft verkauft wurde und durch eine "freiwillige
43: angewiesene zweckgebundene Spende" ergänzt wurde. Auch die

AV8 Projektbericht: Der Wegweiser

44: Aussage, dass wir uns in diesem Fall nach der Gemeinde zu
45: richten hätten und dabei nicht die Kunden sind, sondern die
46: Gemeinde ließ mich an den Aussagen der Erwachsenenbildung an
47: der Fachschule für Wirtschaft zweifeln.
48:
49: Letztendlich dachte ich doch, dass dieses vorgeschriebene
50: Projekt das Ziel verfolgt, den Schülern anhand eines
51: Praxisbeispiels durch Einbindung in den Ausbildungsprozess
52: selbst gewählte Ausbildungsinhalte zu vertiefen.
53:
54: Die durch o.g. Problematik aufkommende negative Stimmung in
55: der Vorbereitungsphase wurde glücklicherweise durch einen der
56: beiden Fachlehrer erkannt und durch adäquate Umsetzung der
57: Projektziele und -wege minimiert bzw. gänzlich retuschiert.
58: Die so geleistete Schadensminimierung war meiner Meinung nach
59: mit ausschlaggebend für den weiteren positiven Projektverlauf.
60:
61: Nachdem in der Teilklasse (Absatz) nunmehr ein Ziel verfolgt
62: wurde und man sich besser mit dem Projekt identifizieren
63: konnte, wurde ein Gespräch in Arnsberg mit dem Bürgermeister
64: geführt. Dieses war aufschlussreich und weckte
65: zusätzliches Engagement für die bevorstehende Projektarbeit.
66: Gleichzeitig lernten wir einen Bürgermeister kennen, der durch
67: seine Art Hoffnungen zur guten Zusammenarbeit auch mit dem
68: anderen Bürgermeister aufkommen ließ.
69:
70: In dem folgenden Gespräch mit den Vertretern der Gemeinde
71: Wettringen wurde allen Beteiligten
72: klar, dass es sich um einen grundsätzlich kontroversen
73: Menschen- und Führungsstil bei dem Bürgermeister von
74: Wettringen handelt. Dies ist zwar normal und nicht
75: verwunderlich, erschwerte aber die weitere Zielvereinbarung
76: mit der Gemeinde. Aufgrund dieses Gespräches wurde ein
77: Projektansatz erstellt, welcher im Kreis vorgestellt wurde.
78: Hieraus folgte nun ein Exkurs zum Thema "Hinhalteteknik in
79: der Politik". Dieses, mit einem gewissen Abstand betrachtet,
80: finde ich für mich persönlich äußerst spannend. Überlegt man
81: sich einmal, dass es der Gemeinde fast unmöglich war ohne
82: einen gewissen Gesichtsverlust aus dem Projekt auszusteigen,
83: so war dieser Exkurs sehr lehrreich. Kann oder will man zu
84: einem bestimmten Vorschlag keine detaillierte Stellung
85: beziehen, so lässt man sein Gegenüber ins Leere laufen,
86: indem man nach immer neuen Details fragt, um alle möglichen

AV8 Projektbericht: Der Wegweiser

87: Eventualitäten schon im Vorfeld zu bereinigen und eine im
88: Prinzip freie Arbeit dennoch lenkt.
89:
90: In dieser Phase des Projektes wurde uns nochmals die
91: Wichtigkeit mit allen Konsequenzen durch den Leiter der
92: Fachschule für den Fall des Nichtzustandekommens des
93: Projektes verdeutlicht.
94: Des weiteren fehlte mir persönlich die Überzeugungsarbeit und
95: das Engagement der eigentlichen Projektleitung, wodurch diese
96: dann auch vollständig entkräftet wurde und zur Folge hatte,
97: dass flache Hierarchien gebildet wurden.
98:
99: Diesbezügliche Gespräche mit den anderen Mitschülern
100: (Mitschülerin) zeigten mir, dass grundsätzlich um einen
101: Gesichtsverlust von Betroffenen zu wahren diese Form der
102: Zusammenarbeit gern angenommen wird, dass aber trotzdem fast
103: jeder gerne einen Meinungsträger /-bilder hätte, um nicht
104: plötzlich selbst derjenige zu sein, auf dem die Verantwortung
105: lastet.
106:
107: Nachdem dann in einem weiteren Gespräch mit der Gemeinde und
108: uns eine Einigung zur Zufriedenheit aller (?) erzielt wurde,
109: ging es an die eigentliche Durchführung des Projektes.
110:
111: In dieser eigentlichen Projektphase fand eine wirklich gute
112: Zusammenarbeit im Teilklassenverband statt. Die
113: hervorgebrachten Ergebnisse sind meiner Meinung nach auch ein
114: Indiz dafür, welche Akzeptanz und welche Motivation durch
115: unseren Fachlehrer für dieses Projekt geweckt wurde. Nach der
116: Aufgabenverteilung wurde das Projekt so ziemlich zum
117: Selbstläufer. Durch die konsequente Verfolgung von gesetzten
118: Zielen und Meilensteinen und dem Anspruch auf eine
119: aussagekräftige und fundierte Arbeit setzte sich jeder mit all
120: seinen Möglichkeiten ein. Nach Beendigung der Masse der Arbeit
121: konnte man dann jedoch ein kleines Loch bemerken – vermutlich
122: auch dadurch begründet, dass viele im Projektverlauf an ihre
123: Leistungsgrenze gegangen waren bzw. so viel Nebensächliches
124: haben liegen lassen, was nun wieder aufgeholt werden musste.
125: Ein letztes "Kräfteaufbäumen" war dann für die Präsentation
126: notwendig. Auch dieser kleinere Kraftakt gelang durch gute
127: Zusammenarbeit, auch wenn nach meiner Ansicht einige
128: Mitschüler-/innen auf Grund fadenscheiniger Argumente sich vor
129: speziellen Aufgaben gedrückt haben um nicht übermäßig

AV8 Projektbericht: Der Wegweiser

130: Verantwortung zu tragen.

131:

132: Fazit: Persönlich hat mir das Projekt, lapidar gesagt, gut

133: gefallen. Für die Zukunft denke ich, war es eine lehrreiche

134: Erfahrung auf die man gerne zurückblickt und aus dem ich für

135: mich eine Bestätigung von Leistungsmöglichkeiten und

136: Leistungspotenzial gezogen habe. Meine Rolle als Einzelperson

137: sehe ich im Nachhinein so, dass ich versucht habe, da wo es

138: mir notwendig erschien, die Richtung nach meinem Gusto im

139: Sinne des Projektzieles zu lenken – und dies auch meistens gut

140: funktioniert hat, auch wenn meine Art, Sachen durchzusetzen

141: und Ideen zu verwirklichen, nicht von allen als angenehm

142: empfunden wurde.

143: Das alles wäre jedoch nicht möglich gewesen oder gar zustande

144: gekommen, wenn nicht unser Fachlehrer durch ständig neue

145: Inspirationen und Hinweise auf Möglichkeiten, gepaart mit dem

146: gewissen Extra an Überzeugungskraft, richtungsweisend und

147: steuernd eingegriffen hätte. Für die Darstellung neuer Wege

148: und Möglichkeiten an dieser Stelle vielen Dank.

AV9 Projektbericht: Der Weichensteller

1: Der Weichensteller
2:
3: Das Projekt in der Weiterbildung zum Staatlich geprüften
4: Betriebswirt soll den Erfahrungsschatz, die Fach- und
5: Sozialkompetenzen der Projektmitglieder in der Praxis schulen.
6: Diese Ziel habe ich mit der sehr interessanten Projektarbeit
7: erreicht. Während dieser Zeit haben mich viele Einflüsse
8: (positive u. negative) berührt und motiviert. Einige davon
9: möchte ich an dieser Stelle so kurz wie nötig aufführen.
10:
11: Besonders in der Anfangsphase des Projektes ist meine
12: Motivation und Einstellung hin und hergeschwankt, das hatte
13: vor allem mit den Umständen der "Projektwahl" (besonders weil
14: wir keine hatten) zu tun. Genau darüber habe ich mich
15: besonders geärgert:
16:
17: Der Fachschulleiter hatte in der Unterstufe eine Berlinfahrt
18: durch seine Kontakte zur Wirtschaftsförderung organisiert. Mir
19: ist sehr gut bekannt, wie solche Fahrten für politisch
20: Interessierte zustande kommen und mit dem, was uns der
21: Fachschulleiter vorgemacht hat, hat das nichts zu tun. Diese
22: Art von Fahrten zahlt im übrigen der Steuerzahler und nicht
23: der Förderverein, die Wirtschaftsförderung oder die SPD.
24: Tatsache ist jedoch, dass man mit der Teilnahme an einer
25: solcher Reise keinerlei Verpflichtungen eingeht. Trotzdem habe
26: ich freiwillig für den Förderverein 75,- DM gespendet. Um so
27: unverständlicher war für mich die Reaktion des
28: Fachschulleiters, als es um die Auswahl des Projektes ging.
29: Einige Fachschüler hatten zu diesem Zeitpunkt keinen
30: besonderen Anreiz in dem Projektauftrag aus Wettringen
31: gesehen. Als ich versucht habe dies (diplomatisch)
32: auszudrücken, wurde ich vom Fachschulleiter verbal persönlich
33: angegriffen. Er warf mir Arroganz und Überheblichkeit vor und
34: "dass ich mir anmaßen würde jetzt Kritik zu äußern, aber doch
35: gerne auf Kosten anderer nach Berlin gefahren wäre". Auf diese
36: Art und Weise wurden wir auf einmal von ihm einst
37: "hochgelobten Fachschülern", zum "handelsüblichen
38: Schulbankdrücker" degradiert, der gefälligst das zu tun hat,
39: was im Sinne der Schule und vor allem in seinem Sinne ist.
40: Dann habe ich nach der sonst so oft genannten
41: Kundenorientierung im Hinblick auf die Wünsche der Schüler
42: gefragt. Antwort: "Wir hätten uns unterzuordnen, ansonsten
43: müsste er sich für uns schämen und wohl entschuldigen und wenn

AV9 Projektbericht: Der Weichensteller

44: das der Fall wäre, hätte das für uns Konsequenzen".

45:

46: Damit war für mich in dem Fall die Diskussion beendet.

47: Glücklicherweise (im Hinblick auf meine weitere Motivation)

48: haben wir in konstruktiven Gesprächen einen anderen Weg

49: gefunden, nämlich aus dem uns "aufgedrückten Projekt", das

50: Beste zu machen. Dies war für mich dann auch der Auslöser,

51: nach dem Motto: "Wenn schon dann auch richtig (und hoffentlich

52: schnell und sauber)", mich als Projektleiter wählen zu lassen.

53: Zu diesem Zeitpunkt war die Projektstimmung nach meinem

54: Empfinden auf dem Tiefstand. Aufgrund dieser schlechten

55: Ausgangslage waren die ersten Gespräche mit der Gemeinde, sie waren

56: auch nicht besonders erfolgsversprechend. Insbesondere weil die

57: Vertreter der Wettringer Gemeindeverwaltung im Gegensatz zu

58: dem Arnsberger Bürgermeister nicht gerade einen

59: offenen Eindruck bezüglich innovativer Ideen auf mich machten.

60: D.h. eine Zukunftswerkstatt mit kreativen Methoden (dank der

61: Idee von unserem Marketinglehrer, der grauen Eminenz) schien

62: ebenfalls nicht realisierbar. Das war auch schon der nächste

63: Konflikt. Wenn ich also während des Projektes eines gelernt

64: habe, dann ist es scheinbar unlösbare Konflikte zu bewältigen.

65: Und das ist eine Erfahrung auf die ich wiederum gerne

66: zurückblicke, denn so etwas schult die Sozialkompetenz und den

67: Umgang mit Menschen, den solche Fähigkeiten fehlen.

68:

69: An dieser Stelle habe ich mir nun genug Frust von der Seele

70: geschrieben und gehe auf die positiven Eindrücke und Momente

71: des Projektes ein.

72:

73: Ich war nach den Sommerferien sehr überrascht, dass wir mit

74: der Gemeinde plötzlich partnerschaftliche Zielvereinbarungen

75: treffen konnten. Auch wenn wir einige kreative Ansätze

76: aufgeben mussten (das ist eben ein Kompromiss) konnten wir,

77: wieder dank der Hilfe unseres Marketingfachlehrers, für uns

78: interessante Ziele vereinbaren. Damit standen wir plötzlich

79: viel besser da, als ich erwartet oder gehofft hätte. Besonders

80: wichtig und hilfreich fand ich die Unterstützung in jedem

81: Moment der Entscheidungsvorbereitung durch den

82: Marketinglehrer, der immer wieder Ideen einbrachte, die

83: unserem Projekt einen Sinn gaben.

84:

85: Ebenfalls sehr positiv überrascht war ich von der echten

86: Unterstützung durch die Gemeinde, bei Problemen während des

AV9 Projektbericht: Der Weichensteller

87: Projektes (z.B. Anschreiben, Diktiergeräte, etc.). Dadurch
88: wurde das Verhältnis innerhalb der Gruppe und vor allem zu den
89: Projektpartnern immer besser. So konnte ich mich nach jedem
90: Treffen mit der Gemeinde mehr motivieren und trotz der
91: anfänglichen Ärgernisse für des Projekt begeistern. Ich hatte
92: das Gefühl mich in etwas einzubringen, das für mich und
93: andere zu einem erstklassigen (qualitativen) Ergebnis führt.
94:
95: Ich habe festgestellt, dass die flache Hierarchie im Verlauf
96: unseres Projektes sinnvoll gewesen ist, da sich jeder so
97: einbringen konnte wie es seinen Neigungen entsprach. Das
98: Fehlen von einer klaren Aufgabenstruktur oder einem
99: Pflichtenheft hatte aber auch den negativen Effekt der
100: Nichtbeteiligung an Aufgaben, die vielleicht keinen Spaß
101: machten. Im Projekt hat sich das ausgeglichen, indem einige
102: wie z.B. Herr Büngener, Herr Altenburg, Herr Kramer und noch
103: andere mehr geleistet haben, dies würde aber in einer
104: Unternehmung zu Konflikten in der Projektgruppe führen.
105: Manchmal hätte ich mir etwas mehr "Disziplin" gewünscht oder
106: dass ein Projektleiter Aufgabenpakete an Einzelne / die
107: Gruppen verteilt hätte. Einerseits mussten dadurch einige eben
108: etwas mehr leisten, andererseits sind uns dadurch wohl auch
109: einige Rollenkonflikte erspart geblieben.
110:
111: Als Fazit kann ich sagen, dass ich sowohl mit dem
112: Projektverlauf, als auch mit dem Ergebnis sehr zufrieden bin.
113: Es ist ein Projekt geworden, wie ich es nicht erwartet hätte
114: und auf das ich stolz bin. Besonders die Erfahrungen, die ich
115: hinzugewonnen habe, empfinde ich als sehr wertvoll. Deshalb
116: habe ich mich bereits auf ein neues Projekt gestürzt.
117:

AV10 Projektbericht: Die Flexible

- 1: Die Flexible
- 2:
- 3: Nachdem dem Projektteam das Schreiben der Gemeinde Wettringen
- 4: vorgelegt wurde, begann eine rege Diskussion über den
- 5: Projektpartner. Viele aus dem Projektteam sprachen sich gegen
- 6: Wettringen aus, da man es für interessanter hielt, ein Projekt
- 7: für ein von uns gewähltes Unternehmen durchzuführen.
- 8: Allerdings war erstens niemand bereit sich um einen
- 9: entsprechenden Projektpartner zu kümmern und zweitens war die
- 10: Zahl geeigneter Unternehmen gering.
- 11: Schließlich haben wir uns unter Vorbehalt für das Projekt
- 12: Wettringen entschieden.
- 13: Anschließend gab es zwischen einigen wenigen
- 14: Projektteilnehmern Gespräche, bei denen unsere Vorstellungen
- 15: (Zukunftswerkstatt) und die Vorstellung des Auftraggebers
- 16: dargelegt wurden. Hier halte ich es für wichtig, darauf
- 17: hinzuweisen, dass bei zukünftigen Projekten möglichst viele
- 18: Projektmitglieder sich an solchen Gesprächen beteiligen sollten.
- 19: Natürlich wurden Gesprächsablauf und Gesprächsinhalt
- 20: wiedergegeben; allerdings unzureichend und zum Teil
- 21: fehlerhaft. Schnell stellten wir fest, unsere Wünsche und
- 22: Vorstellungen nicht verwirklichen zu können.
- 23:
- 24: Erstmals trat so etwas wie "Demotivation" in den Vordergrund.
- 25: Schließlich sollte es ein Projekt werden, aus dem WIR Nutzen
- 26: ziehen können bzw. sollten.
- 27: Nochmals wurden Überlegungen angestellt den Projektpartner zu
- 28: wechseln. Der Fachschulleiter ließ uns daraufhin wissen, dass
- 29: es Konsequenzen haben würde, falls die Projektgruppe Marketing
- 30: sich gegen Wettringen als Projektpartner entscheiden würde.
- 31:
- 32: Dieses kann doch wohl nicht im Sinne des Erfinders sein! Wie
- 33: auch immer, das Projekt Wettringen begann.
- 34:
- 35: Um nicht den gesamten Projektablauf detailliert wiederzugeben,
- 36: werde ich im folgenden auf die wichtigsten bzw.
- 37: eindrucksvollsten Ereignisse eingehen:
- 38:
- 39: Für mich zeigte dieses Projekt vor allem, wer bereit war,
- 40: Führung zu übernehmen bzw. sich lieber führen lassen wollte.
- 41: Nur wenige waren bereit, Führung und somit Verantwortung zu
- 42: übernehmen. Vielleicht oder gerade wegen der bewusst gewählten
- 43: flachen Hierarchie. Des weiteren zeigte sich, dass es

AV10 Projektbericht: Die Flexible

44: teilweise problematisch war, sich bzw. Meilensteine zu
45: organisieren und festzulegen sowie Aufgaben zu verteilen. Es
46: mangelte teilweise an Engagement.
47:
48: Es kristallisierten sich viele "Rollen" heraus. Beispielsweise
49: gab es den so genannten "Mitläufer", als auch den "Führer".
50: Gerade auch dies war interessant, wer welche Rolle übernahm
51: bzw. übernehmen musste.
52:
53: Durch die flache Hierarchie kam es besonders darauf an,
54: Teamfähigkeit zu praktizieren. Hier galt es besonders,
55: "Fingerspitzengefühl" zu entwickeln, um andere nicht vor den
56: Kopf zu stoßen, aber dennoch die eigenen Gedanken und Ideen
57: verständlich darzulegen. Kommunikation ist eine
58: Schlüsselqualifikation, die in diesem Projekt stark verlangt
59: und geschult wurde.
60:
61:
62: Einige Probleme entstanden durch die Terminierung des
63: Projektes. Einige waren wegen der dazwischenliegenden Ferien
64: nicht zu Hause und somit nicht erreichbar, andere, die
65: außerhalb wohnten, waren verständlicherweise nicht bereit, für
66: ein bis zwei Stunden nach Steinfurt zu fahren.
67:
68: Im Großen und Ganzen verlief das Projekt, nach anfänglichen
69: Schwierigkeiten, problemlos; was nicht heißen soll, dass es
70: keine Konflikte gab. Diese wurden flexibel und durch
71: Kompromissbereitschaft gelöst.
72:
73: Besonders interessant waren natürlich auch die von uns
74: durchgeführten Interviews. Es stellte eine reizvolle Aufgabe
75: dar, aus gewonnenen Antworten weitere Fragen zu formulieren, um
76: schließlich dem Befragten weitere Infos zu entlocken.
77:
78: Durch das Projekt wurde der persönliche Kontakt untereinander
79: gefördert bzw. verstärkt, was natürlich eine positive
80: Begleiterscheinung war.
81:
82: Abschließend möchte ich noch erwähnen, dass bei einem solchen
83: Projekt wie diesem, ohne klare Aufgabenverteilung, die Gefahr
84: besteht, dass sich einige Projektmitglieder nicht bzw.
85: unzureichend mit all ihren zur Verfügung stehenden Fähigkeiten
86: und Qualitäten in das Projekt einbringen und sich stattdessen

AV10 Projektbericht: Die Flexible

87: auf das Wohlwollen anderer ausruhen.

88:

89: Andererseits war jedoch ein erheblicher Grad an

90: Selbstständigkeit gefordert, welche durch die flache Hierarchie

91: und durch das Verhalten unseres Fachlehrers gefördert wurde.

92:

AV 11 Projektbericht: Die Leitstelle

1: Die Leitstelle

2:

3: Einleitend zu meinem persönlichen Projektbericht möchte ich an

4: dieser Stelle erwähnen, dass ich davon ausgehe, dass dieser

5: Bericht Dritten (außerhalb der unmittelbar beteiligten

6: Projektgruppe / Fachlehrer Marketing) nicht zugänglich sein

7: wird!

8: Soweit ich mich richtig erinnere, beschäftigte sich unsere

9: Klasse bereits zu Beginn des Jahres 2000 erstmals konkreter

10: mit dem Thema "100-Stunden-Projekt". In verschiedenen

11: Unterrichtsgesprächen und Diskussionen wurde über mögliche

12: Projektpartner und bereits stattgefundene Projekte der

13: Fachschule gesprochen.

14: Im Zusammenhang, den ich an dieser Stelle mangels Information

15: nur gerüchteweise wiedergeben kann, mit der "Klassenfahrt

16: nach Berlin " trat unser Fachschulleiter im März mit einer

17: Anfrage der Gemeinde Wettringen zu einer Projektarbeit an uns

18: heran. Wie sich im weiteren Verlaufe dieser Angelegenheit

19: herausstellte hatte es zu dieser Anfrage der Gemeinde wohl

20: schon Vorgespräche gegeben, an denen wir (die Klasse) nun

21: nicht beteiligt waren und es wohl auch schon ein vorläufiges

22: Einvernehmen zwischen der Fachschule, der Wirtschaftsförderung

23: und der Gemeinde Wettringen bezüglich der Projektarbeit gab.

24: Im Leitfaden der Fachschule zum "100-Stunden-Projekt" ist

25: festgeschrieben, dass sich die Klasse, vor allem aus Gründen

26: der zu erwerbenden Praxiskompetenz, SELBST um einen

27: Projektpartner und um den zu erarbeitenden Projektauftrag

28: kümmert. Leider, und das habe wohl nicht nur ich so empfunden,

29: hatten wir letztendlich in dieser Sache eigentlich keine Wahl.

30: Seitens der Fachschulleitung wurde uns die Zusammenarbeit mit

31: o.g. Projektpartner so sehr nahe gelegt, dass ein Abweichen von

32: dieser Linie von dem Verantwortlichen als eine

33: "ungeheuerliche Eigenmächtigkeit von Fachschülern" empfunden

34: worden wäre - sicherlich mit einigen "subtilen Konsequenzen"

35: für den weiteren Ausbildungsverlauf. Damit möchte ich es an

36: dieser Stelle zu den Thema der "verunglückten Auswahl"

37: unseres Projekts und die bevormundende Behandlung durch einen

38: Fachschulleiter soweit bewenden lassen.

39:

40: Vielleicht noch eine persönliche Anmerkung in dieser Sache:

41: "Meiner Meinung nach hat der Fachschulleiter, der unbestritten

42: eine hervorragende fachliche Kompetenz in seiner Funktion als

43: Fachlehrer an der Fachschule für Wirtschaft besitzt - in

AV 11 Projektbericht: Die Leitstelle

44: dieser Sache einen deutlichen Mangel an sozialer Kompetenz im
45: Umgang mit (uns) Fachschülern gezeigt, den ich ihm anfänglich
46: nicht zugetraut hätte". Für einige der Fachschüler eine
47: Enttäuschung, ... für andere eine Bestätigung von einem
48: ständigen, unterschweligen Unbehagen, wenn es um Fragen oder
49: Diskussionen zu Entscheidungen der Fachschulleitung in dieser
50: Sache ging.
51:
52: Aber wir sind ja (wie wohl auch im wahren Leben) nun nicht bei
53: "Wünsch Dir was ..." und ich empfinde es im Nachhinein auch
54: als sehr befriedigend aus einem relativ "verkorksten Start"
55: des Projektes, eine im Abschluss doch so gelungene Sache
56: gemacht zu haben. Im späteren Beruf wird man sich auch "die
57: Projekte " nicht immer nach Gefallen aussuchen können, denke
58: ich!
59:
60: In letzter Konsequenz hatten wir natürlich die Wahl zu sagen:
61: "Nee, das Projekt mit Wettringen läuft so nicht!" – und unser
62: Fachlehrer für Marketing hätte in dieser Hinsicht auch hinter
63: uns gestanden – aber die bereits o.g. "subtilen Konsequenzen"
64: hätten uns wohl auf die eine oder andere Art erreicht.
65:
66: Wie sich ja wohl die meisten Beteiligten noch daran erinnern,
67: waren die ersten Gespräche und Verhandlungen mit der Gemeinde
68: Wettringen eher schwierig und trugen deutlich nicht dazu bei
69: mein Unbehagen bezüglich unseres Projektes zu bekämpfen. Ich
70: hatte eigentlich von Anfang an die Einstellung zur
71: Projektarbeit, dass sie für mich persönlich und meine
72: Ausbildung hier einen hohen Stellenwert einnimmt. Gerade für
73: mich, weil mir ja ganz besonders noch die Praxiserfahrung in
74: einem kaufmännischen Beruf fehlt. Glücklicherweise haben wir
75: uns von den anfänglichen Schwierigkeiten bei der
76: Zielvereinbarung mit den Verantwortlichen der
77: Gemeindeverwaltung nicht beirren lassen und so langsam bekam
78: die Sache eine vage Form und begann sich durch unser
79: Engagement und die Impulse von unserem Fachlehrer zu einem
80: "tröpfelnd, dynamischen Prozess" zu entwickeln.
81:
82: Dem wurde der Hahn allerdings auch prompt wieder zugedreht,
83: nachdem wir unsere sauber ausgearbeitete Konzeption im Rahmen
84: des "Tages der offenen Tür" im Kreishaus in Steinfurt
85: präsentierten. Ich freute mich schon sehr auf den
86: interessanten, kreativen Ansatz unserer Projektentwicklung und

AV 11 Projektbericht: Die Leitstelle

87: hatte da, in der bei mir aufkommenden Vorfreude, wohl die
88: starke konservative Beharrungskraft unseres Projektpartners
89: (vertreten durch den Bürgermeister) übersehen. In
90: Gedanken den Projektauftrag vor den großen Ferien schon in der
91: Tasche - wurde ich durch die eindeutige
92: Entscheidungslosigkeit der Wettringer Würdenträger wieder auf
93: den harten Boden der erneuten Projektplanung heruntergeholt.
94:
95: Nicht nur ich hatte in diesem Moment, angesichts derartigem
96: marketingtechnischen Unverständnisses, die größte Lust die
97: Brocken einfach hinzuwerfen. Nachdem jedoch der erste große
98: Frust mit entsprechenden Hilfsmitteln heruntergespült war -
99: stellten wir mit Hilfe unseres Marketingfachlehrers die
100: Konzeption in einigen wesentlichen Dingen noch einmal um,
101: gingen mit der Gemeinde (und die mit uns) einige beiderseitige
102: Kompromisse ein und einigten uns abschließend doch auf eine,
103: für beide Seiten, befriedigende Zielvereinbarung.
104:
105: Nach dieser doch recht ausgedehnten Planungsphase (März -
106: September 2000) stiegen wir mit dem offiziellen Projektbeginn
107: zum 11.09.00 in die "Exekutivphase" ein. Ich möchte an dieser
108: Stelle nicht noch einmal auf die im Einzelnen erbrachten
109: Arbeitsleistungen eingehen, da man dies alles viel genauer im
110: dokumentierten Projektverlauf in der Projektbroschüre
111: nachlesen kann.
112:
113: Mir persönlich hat die praxisnahe Arbeit an einem konkreten
114: Projektauftrag mit einem fundierten wissenschaftlichen Ansatz
115: so einiges an wichtigen Erfahrungen vermitteln können bzw.
116: schon vorhandene Erfahrungswerte vertiefen können:
117:
118: Interessant war es die sich entwickelnde Gruppendynamik zu
119: verfolgen, wie die unterschiedlichen Personen so nach und nach
120: "ihre Nische" innerhalb des Projektes suchten (im Positiven
121: wie im Negativen) und unser Konzept mit den "flachen
122: Hierarchien" doch ziemlich gut aufging. Besonders im Hinblick
123: auf die (meine) Kritikfähigkeit des Einzelnen und unserer
124: gesamten Projektgruppe hat mich dieser Projektprozess noch so
125: einiges gelehrt, z.B. mit konstruktiver Kritik besser
126: umzugehen. Was mich im Nachhinein sehr gefreut hat ist die
127: Tatsache, dass innerhalb der Projektgruppe bei allen
128: Meinungsverschiedenheiten und Streitpunkten (die ja bei einer
129: solchen Aufgabe nicht zu vermeiden sind) es NIE zu einem

AV 11 Projektbericht: Die Leitstelle

130: Zerwürfnis oder gar Abbruch oder Blockade der Zusammenarbeit
131: gekommen ist. Durch konstruktive Diskussionen und unzählige
132: Kompromisse wurde die Arbeit immer wieder vorangetrieben.
133:
134:
135: Wesentlichen Anteil daran hatte auch die gestalterische
136: Freiheit für den Projektverlauf, die uns seitens unseres
137: Fachlehrers über den gesamten Prozess hinweg zugestanden wurde
138: - WIR allerdings auch nie völlig allein standen und uns bei
139: Bedarf mit Fragen immer an ihn wenden konnten. Diese sensitive
140: Führung der Projektgruppe - immer nur dann einzugreifen wenn
141: die Gefahr bestand, dass wir uns verzetteln, oder wichtige
142: Projekthalte noch einmal deutlicher definiert werden mussten
143: - hatte einen sehr wesentlichen Anteil an dem erreichten
144: Projekterfolg.
145:
146: Während des Projektes war mir persönlich besonders der Kontakt
147: zu unserem Auftraggeber wichtig und diese Priorität hat sich
148: eigentlich (für mich) wie ein roter Faden durch die gesamte
149: Projektzeit gezogen. Auch wollte ich unbedingt an allen
150: Gesprächen und Absprachen mit der Gemeinde Wettringen
151: teilnehmen, weil eigentlich nur auf diesem Wege gewährleistet
152: war auch an allen Entscheidungsprozessen konstruktiv mitwirken
153: zu können. Ich spürte deutlich, dass ich mich in dieser Sache
154: nur dann wirklich wohl gefühlt habe, wenn ich zu jeder Zeit
155: immer auf dem aktuellen Stand der Entwicklung war und somit
156: auch jedem, der sich mit einer Frage an mich gewendet hat,
157: valide Auskunft geben konnte. Gerade zu Beginn des
158: Projektes, als sich die Projektgruppe (meinem Empfinden nach)
159: in einer etwas "antriebslosen Phase" befand, hatte ich
160: deutlich das Bedürfnis Akzente zu setzen und die Planung
161: voranzutreiben - ich denke damit einigen anderen
162: "Aktivposten" in der Gruppe vielleicht ein wenig vor den Kopf
163: gestoßen zu haben, allerdings wurde auch der Projektprozess
164: danach wieder mit mehr Leben gefüllt.
165:
166: Selbstverständlich haben nicht alle Projektgruppenmitglieder
167: vergleichbares Engagement während des Projektes gezeigt -
168: aber es war deutlich zu merken, wenn Aufgaben zu erledigen
169: waren und sich jemand dafür verantwortlich erklärte, dann
170: wurde diese Sache auch ordentlich erledigt oder wenigstens in
171: so weit begonnen, dass man innerhalb der Gruppe diesen Ansatz
172: relativ schnell verfeinern und zum Abschluss bringen konnte.

AV 11 Projektbericht: Die Leitstelle

173:

174: Wie den meisten Mitschülern ging es mir nicht anders, dass ich

175: nach dem Abschluss der Exekutivphase und dem Beginn der

176: Analysephase und Planung der Visualisierung der zu erwartenden

177: Ergebnisse mir NICHT konkret vorstellen konnte, wie die

178: Ergebnisse aussehen würden und ob wir damit wirklich eine

179: Dienstleistung für unseren Auftraggeber erbracht hätten. Als

180: dann allerdings die detailbearbeiteten Ergebnisse,

181: Zusammenfassungen, Analysen und Interpretationen nach und nach

182: als Gesamtbild vorlagen - begann unser gesamtes Projekt eine

183: wirklich runde Sache zu werden, auf die ich nicht wenig stolz

184: war und bin und das ging wohl nicht nur uns Schülern so,

185: sondern auch unserem Fachlehrer war die "Erleichterung"

186: (Freude) zum Ende deutlich anzusehen.

187:

188: Abschließend kann ich für mich ein deutlich positives Fazit zu

189: unserer Projektarbeit ziehen, weil es mir persönlich wie

190: fachlich wirklich einiges an Erfahrungen gebracht hat, die ich

191: für meinen weiteren Berufsweg sicherlich sehr gut brauchen

192: kann und die ich auch nicht missen möchte. Sie reiht sich in

193: eine Sammlung von wesentlichen Lebenserfahrungen ein, die auf

194: Grund ihres "Prozesscharakters" (man ist in die Erfahrung

195: "hineingewachsen ") die größten Auswirkungen (im Verhalten)

196: auf mein weiteres Leben hatten und haben werden.

