

Anforderungen dualer Ausbildung an den Lernort Schule – Erfahrungen im Betrieb systematisch einbeziehen!



KARIN WIRTH

Prof. Dr., Fakultät für Erziehungswissenschaft
an der Universität Hamburg

Mit Einführung des Lernfeldkonzepts verband sich 1996 das Ziel, Unterricht entlang betrieblicher Geschäftsprozesse zu organisieren und so zu einer besseren Verknüpfung schulischen und betrieblichen Lernens beizutragen. Doch auch 20 Jahre später beziehen sich Lernprozesse in Schule und Betrieb kaum aufeinander. Dies belegt eine Interviewstudie, in der gefragt wurde, wie die beteiligten Akteure die Verknüpfung schulischen und betrieblichen Lernens wahrnehmen. Zentrale Ergebnisse werden im Beitrag vorgestellt. Auf dieser Grundlage wird für eine Ausdifferenzierung des Lernfeldkonzepts plädiert, was bezogen auf die Lernorte, den Lerngegenstand und die Lernprozesse der dualen Berufsausbildung veranschaulicht wird.

Die Hamburger Interviewstudie zum Verhältnis der Lernorte aus Sicht der beteiligten Akteure

In der Hamburger Interviewstudie wurden 2012 die an beruflicher Erstausbildung beteiligten Ausbilder/-innen, Lehrkräfte und Auszubildende (resp. Schüler/-innen) nach ihrer Wahrnehmung darüber befragt, in welchem Verhältnis schulisches und betriebliches Lernen stehen (vgl. WIRTH 2013b). Ziel war es, einen explorativen Zugang dazu zu erhalten,

- wie die Befragten die Verknüpfung schulischen und betrieblichen Lernens wahrnehmen,
- auf welche Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren eine Verknüpfung zurückgeführt werden kann und
- welche Aufgaben die Befragten sich selbst und den anderen Akteuren zuweisen.

Auf dieser Grundlage sollten mögliche Einflussfaktoren identifiziert werden, die zu einem verbesserten Verhältnis bzw. zu einer Verknüpfung schulischen und betrieblichen Lernens führen können.

Die qualitative Studie war als Set halbstrukturierter Interviews angelegt. Insgesamt wurden 35 Interviews in sechs Ausbildungsberufen durchgeführt. Dabei handelt es sich um die Ausbildungsberufe Industriekaufmann/-kauffrau, Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation, Fachinformatiker/-in Systemintegration, Kfz-Mechatroniker/-in, Elektroniker/-in Automatisierungstechnik sowie Gesundheits- und Krankenpfleger/-in. An der explorativen Studie nahmen elf Lehrer/-innen, 15 Auszubildende und neun

Ausbilder/-innen teil. Es wurde darauf geachtet, dass die befragten Auszubildenden sowohl den Unterricht der befragten Lehrkräfte besuchten als auch in den Betrieben der befragten Ausbilder/-innen ausgebildet wurden. Die Antworten wurden induktiv, d. h. inhaltsanalytisch zusammenfassend ausgewertet (vgl. MAYRING 2008).

Aufgabenzuweisungen und Erwartungen an den Lernort Schule

Alle Befragten sehen Schule und insbesondere die Lehrer/-innen in der Pflicht, über die im Unterricht behandelten Inhalte Auskunft zu geben sowie die Probleme der einzelnen Auszubildenden im Blick zu haben. Ihnen obliegt es, die Aktualität der Lehrinhalte regelmäßig zu überprüfen und gegebenenfalls praxisnahe Lerngelegenheiten zu gestalten. Zudem stehen Lehrer/-innen nach Meinung der Interviewten hauptsächlich in der Verantwortung, den Kooperationsprozess und die Kommunikation mit den Betrieben zu initiieren, zu entwickeln und zu fördern.

Gleichzeitig beanspruchen Lehrer/-innen für sich, neben den Methoden auch die Auswahl der Inhalte sowie deren Reihenfolge zu bestimmen, und erwarten idealtypisch, dass sich die Betriebe an die von ihnen vorgegebene Reihenfolge anpassen. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass diese Aufgaben nicht ohne Konfliktpotenzial zu bewältigen sind: Denn was ein einzelner Betrieb auf der Mikroebene als notwendig für »seine« Auszubildenden ansieht, muss nicht unbedingt damit übereinstimmen, was

eine Auszubildende/ein Auszubildender aus Sicht der Schule benötigt, um in seinem Ausbildungsberuf für andere Betriebe interessant zu erscheinen. Während die Schule weiterhin in der überwiegenden Wahrnehmung der Auszubildenden und Ausbilder/-innen für die Vermittlung von Fachinhalten zuständig ist, haben Lehrer/-innen das Selbstverständnis, im Sinne des Lernfeldkonzepts handlungsorientiert und an Geschäftsprozessen strukturiert berufliche Handlungskompetenz herauszubilden.

Die Einschätzungen der Befragten wurden in zwei Modellen mit unterschiedlicher Reichweite für Schulen zusammengefasst (vgl. WIRTH 2013b). Das erste Modell entspricht dem von EULER (2004, S. 18) sogenannten »Autonomie-Curriculum«, in dem Schule und Betrieb weitgehend unabhängig voneinander agieren. Bei diesem Modell konstatieren die Beteiligten, dass die Aufgaben zwischen Schule und Betrieb organisatorisch klar verteilt sind, auch wenn selten inhaltliche Übereinstimmungen bestehen. Demgegenüber wird ein Modell deutlich, in dem zwar Verknüpfungen wahrgenommen werden, aber die Rollen und Aufgaben der beteiligten Schulen und Betriebe nicht mehr klar definiert sind. Diese unklare Rollen- und Aufgabenabgrenzung lässt sich in zweifacher Hinsicht bemerken: Zum einen konstatieren die Beteiligten, dass Unterricht in der Schule in großen Teilen praktische Formen annimmt und damit in den betrieblichen Erfahrungsraum eindringt. Zum anderen ist für dieses Modell typisch, dass die Beteiligten inhaltliche Verknüpfungen vor allem durch Überschneidungen wahrnehmen. Da kaum umfassende Absprachen zwischen den Lernorten getroffen werden, sind in der Folge dann Auswahl und Reduktion des Lernstoffs, die vor allem die beteiligten Lehrer/-innen notwendigerweise vornehmen, für Auszubildende und Betriebe nicht immer nachvollziehbar.

Die Ergebnisse dieser explorativ angelegten Interviewstudie lassen den Schluss zu, dass auch fast zwei Jahrzehnte nach Einführung des Lernfeldkonzepts schulisches und betriebliches Lernen weit auseinanderklaffen. Zwar wird in den Schulen – bedingt durch die Einführung des Lernfeldkonzepts – Unterricht durchaus mit prozessorientierten Praxisbezügen gestaltet, doch fehlt es dabei weiterhin an systematischer Abstimmung mit den Betrieben. Zudem mangelt es vor allem an theoriegeleiteten und sowohl wissenschaftlich fundierten als auch in der Praxis bewährten Konzepten, wie die (neue) Verteilung der Aufgaben und Rollen zu Lernprozessen an beiden Lernorten führen kann. Im Folgenden wird daher der Versuch unternommen, das handlungsorientierte Lernfeldkonzept auf drei Ebenen auszudifferenzieren (vgl. auch WIRTH 2013a). Ziel sind Ergänzungen bzw. konkrete Ausgestaltungen zum Lernfeldkonzept, die helfen, berufliche Handlungskompetenz

herauszubilden, indem schulische und betriebliche Erfahrungen der Schüler/-innen (resp. Auszubildenden) besser aufeinander bezogen und reflektiert werden.

Ausdifferenzierung des Lernfeldkonzepts im Hinblick auf Lernprozesse an beiden Lernorten

Ausdifferenzierung in Bezug auf die Lernorte

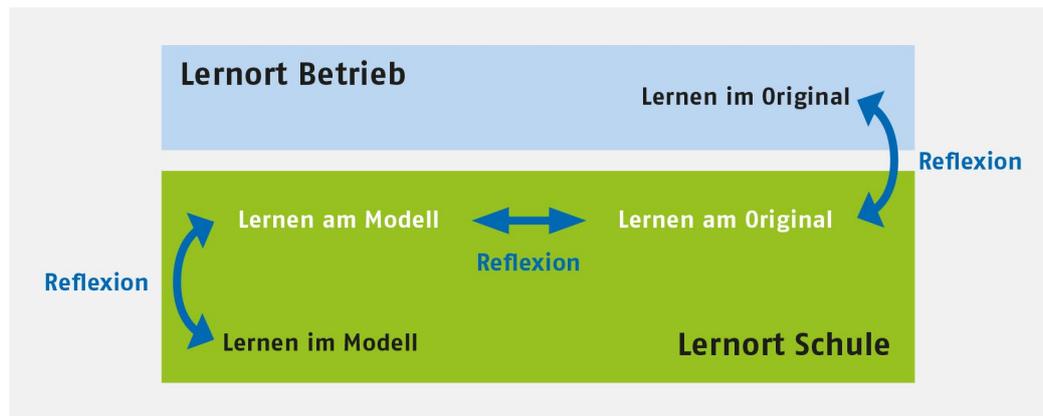
Mit Bezug auf die beiden Lernorte gilt es zunächst festzustellen, dass sich die Rollen von Lernenden unterscheiden: Im Betrieb sind sie Auszubildende, d. h. sie agieren auch als zukünftige Arbeitnehmer/-innen, während sie sich in der Schule weiterhin wie Schüler/-innen verhalten, die ihre Erwartungen, Verhalten und Reaktionen auch immer auf ihre bisherige Schul- und Lernerfahrungen beziehen. Dennoch benötigen Lernende an beiden Lernorten Personen, die ihnen helfen, das Erfahrene zu bewerten. Weiterhin unterscheiden sich aber auch die an den beiden Lernorten gemachten Erfahrungen voneinander, auf deren Grundlage Lernende ihre kognitive Struktur verändern bzw. anpassen. Die Art der Erfahrungen ist dabei vom jeweiligen Kontext abhängig.

Am *Lernort Betrieb* machen Lernende Erfahrungen mit komplexen betrieblichen Strukturen und Prozessen im jeweiligen Kontext, die gleichzeitig durch soziale, kommunikative, firmenhistorische etc. Einflüsse überlagert sind. Diese Wahrnehmungen in ihrer Komplexität zu reduzieren, ist Aufgabe der Lernenden, bei denen sie die Hilfe und Unterstützung der am Ausbildungsprozess beteiligten Lehrer/-innen und Ausbilder/-innen benötigen. So können Lernende in der Regel zunächst nicht abschätzen, ob ein bestimmter Vorgang in der Branche üblich oder nur betriebsspezifisch ist. Ihnen ist möglicherweise unklar, ob es sich um eine Standardsituation oder eine Ausnahme handelte. Bei der Einschätzung solcher Situationen benötigen die Lernenden Anleitung und Unterstützung von erfahrenen betrieblichen Fachleuten.

Am *Lernort Schule* machen Lernende Erfahrungen damit, exemplarische Fälle zu Begriffen zu abstrahieren und gegebenenfalls auf weitere konkrete Fälle erwartungsbezogen anzuwenden. Bei der Bewältigung dieser Aufgabe benötigen sie die Unterstützung von pädagogisch erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern, deren Aufgabe es ist, den Situations- und Erfahrungsbezug zu systematisieren und damit den Prozess der Abstraktionsbildung zu Begriffen und der anschließenden Komplexion zu Theorien anzuleiten. So bewerteten Auszubildende in den Interviews z. B. die Ansätze ihrer Lehrer/-innen und Ausbilder/-innen, selbstorganisiertes Lernen zu initiieren, je nach Kontext (Schule/Betrieb) unterschiedlich. Während die Zeiten in der

Abbildung

Verknüpfung schulischen und betrieblichen Lernens



Schule für die Auszubildenden häufig den Charakter von Urlaub annahmen, zeigten dieselben Auszubildenden dem selbstorganisierten Lernen in Betrieb oder Lehrwerkstatt gegenüber eine hohe Wertschätzung und interpretierten dies als Akt der Bewährung für künftige Arbeitssituationen. Für den Lernort Schule gilt es daher mehr als bisher herauszustellen, welchen Beitrag handlungsorientierter Unterricht für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz leisten kann.

Ausdifferenzierung in Bezug auf den Lerngegenstand

Lernen am Lernort Schule ist u. a. dadurch gekennzeichnet, dass die Lernenden unter Rückgriff auf ihre subjektiven Erfahrungen episodische Fälle zu ihrem begrifflich erworbenen Wissen in Beziehung setzen. TRAMM (1992) prägt für diesen Prozess den Begriff des Lernhandelns. Der Grundgedanke des Lernhandelns nach TRAMM besteht darin, im schulischen Unterricht mit einem didaktisch aufbereiteten Modell des Betriebs Probleme und Fälle zu bearbeiten. Bei der Bearbeitung sammeln die Lernenden stellvertretend Erfahrungen *im Modell*, die sie zu betriebswirtschaftlichen Begriffen abstrahieren und ihre Lernerfahrungen anschließend *am Modell* reflektieren. Diese Modellerfahrungen müssen mit den originären Erfahrungen aus dem Betrieb verknüpft werden, d. h. im Unterricht muss ein Lernen *am Original* systematisch angebahnt werden (vgl. Abb.).

In den Interviews wurde z. B. häufig die Wahl der EDV-Systeme, die im Unterricht benutzt wurden, als Einflussfaktor für die Verknüpfung schulischen und betrieblichen Lernens genannt. So war Auszubildenden und z. T. den Ausbilderinnen und Ausbildern nicht klar, warum in der Schule andere Systeme als im Betrieb verwendet wurden. Ebenso fiel es den Auszubildenden schwer, das Gelernte auf das im Betrieb verwendete System zu beziehen. Für den Lernort Schule gilt es also, die Bedeutung modellhaften Lernens

für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz praktisch erfahrbar zu machen. Dazu ist es notwendig, systematisch auf die betrieblichen Erfahrungen der Auszubildenden Bezug zu nehmen.

Ausdifferenzierung mit Bezug auf intendierte Lernprozesse

Das Lernen am Original ist ebenso wie das Lernen am Modell durch Reflexion gekennzeichnet. Reflexion kann sich auf das eigene Handeln (in originären oder didaktisch aufbereiteten Kontexten) oder das eigene Lernen beziehen, also auf einer *subjektiv-individuellen Ebene* angesiedelt sein. Weiterhin kann sich Reflexion *strukturell-begrifflich* auf den Lerngegenstand beziehen oder *prozessual-episodisch* das jeweilige Handeln im Fall betreffen.

Auszubildende legitimierten in den Interviews z. B. den Unterricht darüber, dass er auf die Abschlussprüfung vorbereite. Demgegenüber sollten die Betriebe den Praxisbezug der Ausbildung sichern. Darüber wird zumindest indirekt deutlich, dass sie das eigene Handeln und Lernen nur unzureichend als Erwerb beruflicher Handlungskompetenz reflektieren. Für den Lernort Schule gilt es daher, durch geeignete Instrumente sicherzustellen, dass Lernende auch über ihre Stellung, ihre Aufgaben und ihre Rolle an den beiden Lernorten reflektieren lernen.

Schlussfolgerungen für den Lernort Schule

Mit Bezug auf die Lernorte gilt es zunächst festzustellen, dass Schule den Lernort Betrieb weder ersetzen noch imitieren kann. Die Lernenden agieren an beiden Lernorten in unterschiedlichen Rollen. Aufgabe der Lehrer/-innen ist es, den Blick der Lernenden über den jeweiligen Betrieb hinaus auf die Branche bzw. den Beruf zu lenken sowie diese Erkenntnisse zu systematisieren und zu reflektieren.

So kann herausgearbeitet werden, ob die Auszubildenden in typischen/atypischen Betrieben arbeiten, welche Kenntnisse oder Kompetenzen über die verschiedenen Branchen hinweg für die Ausübung des Berufs notwendig sind oder mit welchen Fragen sich Lernende an die jeweiligen Experten (Ausbilder/-innen bzw. Lehrer/-innen) wenden können. Als Aufgaben für den Lernort Schule ergeben sich *mit Bezug auf den Lerngegenstand* einerseits die modellhafter Erarbeitung betrieblicher Prozesse und Strukturen sowie andererseits deren begriffliche Abstrahierung. Diese Aufgaben werden von den an der Interviewstudie beteiligten Lehrer/-innen auch so oder ähnlich formuliert. Größtenteils unterbewertet wird derzeit jedoch der Einbezug konkreter betrieblicher Erfahrungen, z.B. über gezielte Betriebserkundungen, bei denen die Lernenden in ihren Betrieben Beispiele für das in der Schule Gelernte suchen müssen. Gerade bei der Problematik unterschiedlicher technischer Systeme könnte dieses Vorgehen Erfolge versprechen. Möglich wäre es auch, diejenigen Auszubildenden, die das zu Lernende in ihren Abteilungen bereits erfahren haben, als »Experten« heranzuziehen. Weiterhin könnten sich Lehrer/-innen in der Ausgestaltung des Unterrichtsmaterials einerseits auf das im Unterricht verwendete Modell und andererseits auf die betriebliche Realität der Auszubildenden beziehen. In einem Hamburger Modellversuch wurden z.B. Erkundungsaufträge erfolversprechend eingesetzt und mit Reflexionsrunden kombiniert. So mussten die Auszubildenden z.B. in einem Erkundungsauftrag die Ablauf- und Aufbauorganisation ihres Betriebs darstellen und Personen mit Vollmachten benennen können (vgl. BEFELDT/RAUH 2013, S. 88).

Mit Bezug auf intendierte Lernprozesse wurde in den Interviews deutlich, dass reflektierende Verknüpfungen der an beiden Lernorten gewonnenen Erfahrungen bisher kaum eine Rolle spielen. Erste Versuche mit Reflexionsinstrumenten, wie z.B. dem Portfolio, werden bereits vielerorts in den Unterricht aufgenommen, auch wenn diese Ansätze noch nicht systematisch implementiert werden. So können in Portfolios aktuelle Wissensstände ebenso dokumentiert und kommentiert werden wie Handlungsprodukte aus Betrieb und Schule. Unter Umständen können diese Handlungsprodukte sogar in folgenden Bewerbungsprozessen eingesetzt werden. Mit Bezug auf intendierte Lernprozesse lassen sich an Portfolios aber vor allem verfolgen, inwieweit Prozesse und begriffliche Strukturen von den Lernenden bereits verinnerlicht und reflektiert wurden. Im Hamburger Modellversuch wurde in diesem Zusammenhang ein Transfertagebuch entwickelt, in dem Lernende die Tätigkeiten aufschreiben, die sie in der Schule bzw. im Betrieb ausführen (vgl. BEYER 2013). Darüber hinaus bewerten die Lernenden, inwieweit sie diese Tätigkeiten bzw. Inhalte bereits aus anderen Zusammenhängen (Schule, Betrieb, Privatleben) kennen und inwieweit sie denken, dass sie sie in anderen Zusammenhängen in Zukunft benötigen werden.

Zusammenfassend kann für den Lernort Schule festgestellt werden, dass das Lernfeldkonzept genügend Möglichkeiten bietet, um hinsichtlich der Lernorte, des Lerngegenstands sowie der intendierten Lernprozesse ausdifferenziert zu werden. ◀

Literatur

BEFELDT, S.; RAUH, A.-K.: Schulische Begleitung der 1,5-jährigen betrieblichen Vollzeit-Ausbildungsphase der Kaufleute für Bürokommunikation im Rahmen des Schulversuchs EARA. In: bwp@ Spezial 7 (2013), S. 1–10 – URL: www.bwpat.de/spezial7/befeldt_rauh_eara2013.pdf (Stand: 08.12.2014)

BEYER, W.: Tagebuchmethodik zur prozessnahen Diagnose von Transfermöglichkeiten in Schule und Betrieb – Instrumentenkonstruktion und Pretest. Unveröffentlichte Masterarbeit. Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Universität Hamburg 2013

EULER, D.: Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte? In: EULER, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierung. Bielefeld 2004, S. 12–24

MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Aufl. Weinheim 2008

TRAMM, T.: Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie: Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandelns (Berichte/Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen, 17). Göttingen 1992

WIRTH, K.: Konnektive Didaktik zur Verknüpfung schulischen und betrieblichen Lernens. Kognitionspsychologische Grundlagen und didaktische Konsequenzen. In: bwp@ 24 (2013 a), S. 1–19 – URL: www.bwpat.de/ausgabe24/wirth_bwpat24.pdf (Stand: 08.12.2014)

WIRTH, K.: Verknüpfung schulischen und betrieblichen Lernens und Lehrens – Erfahrungen, Einstellungen und Erwartungen der Akteure dualer Ausbildung. In: bwp@ – Spezial 6 (2013 b), S. 1–19 – URL: www.bwpat.de/ht2013/eb/wirth_ws08-ht2013.pdf (Stand: 08.12.2014)