

Die zwei Welten der Berufsbildung

Es gehört zum Auftrag von Ausbildungsinstitutionen mit dualen Ansätzen, dass sie zur Lernortkooperation beitragen. Diese ist auch für die Auszubildenden bedeutsam. Im Rahmen einer Studie der Pädagogischen Hochschule Zug (PHZG) wurden sie zur Sicht auf das Lernen in der Schule und im Betrieb und zur Relationierung des Lernens zwischen diesen Lernorten befragt. Es zeigte sich, dass neben organisatorischen Koordinationsansprüchen besonders auch die Relationierung der beiden unterschiedlichen Erkenntniswege (praktisches Lernen und wissenschaftlich abgestimmtes, formales Lernen) besonders herausfordernd ist. Die beiden Erkenntniswege werden mitunter als «zwei Welten» wahrgenommen. Eine Begleitgruppe zum Projekt leitete aus diesen Sachverhalten Empfehlungen für die Verbesserung der Lernortkooperation ab.



Von Judith Kreuz , Christa Scherrer , Arnold Wyrsh

Judith Kreuz ist wissenschaftliche Assistentin am Zentrum Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zug sowie Promovendin der Universität Basel in der Deutschen Sprachwissenschaft. Dr. des. Christa Scherrer ist Dozentin für Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Zug. Prof. em. Arnold Wyrsh war als Dozent mit den Arbeitsschwerpunkten «Pädagogische Psychologie», «Heilpädagogik» und «Hochschuldidaktik» an den Pädagogischen Hochschulen Zug und Nordwestschweiz tätig.

1 Lernortkooperation: Ausgangslage und Problemstellung

Die triale Berufsbildung ist durch die Kooperation der Lernorte Schule, Betrieb und überbetrieblichen Kursen (üK) gekennzeichnet. Diese Lernortkooperation (LOK) wird über eine Vielzahl von Interventionsanweisungen gesteuert (vgl. u.a. BBT: Auslegeordnung Bildungsgrundlagen – Lernortkooperation – Aufsicht. 2012). Die Herstellung der inhaltlichen Verknüpfung liegt nach Rohs (2014) jedoch «in der Hand der Lernenden» (S. 399) und geschieht über weite Strecken in Selbstverantwortung. Sie müssen ihr Lernen in den unterschiedlichen Lernorten und bei Unterschieden innerhalb der Lernorte auf ihre eigene Kompetenzentwicklung hin ausrichten oder «relationieren», um eine kohärente berufliche Sichtweise aufzubauen. Das kann für die meisten Lernenden jedoch herausfordernd sein, weshalb es Aufgabe der Auszubildenden und Dozierenden sein sollte, die jungen Erwachsenen dabei anzuleiten und zu fördern.

Im Rahmen einer Zusammenarbeit des Gewerblich-industriellen Bildungszentrums Zug (GIBZ) und der Pädagogischen Hochschule Zug (PHZG) wurde ein Projekt zur Lernortkooperation aus der Perspektive der Lernenden durchgeführt. Es richtete den Blick auf die Wahrnehmung der Lernenden zu den Lernorten und die Relationierung zwischen den Lernorten. Gemäss Veillard (2017) wird diese aus theoretischer und empirischer Sicht noch kaum beleuchtet (S. 493). Im Projekt wurden Gruppeninterviews mit Lernenden (Köchinnen, Montageelektriker, Zeichnerinnen, Fachangestellte Gesundheit) und Studierenden der PH durchgeführt und Aussagen über die Wahrnehmungen der Lernenden sowie Hinweise auf die Bedingungen der Koordination der Lernorte herausgearbeitet.

Deklaratives, prozedurales Wissen, formelles und informelles Lernen, explizites und implizites Wissen stehen je nach Lernort zueinander in einem unterschiedlichen Verhältnis.

2 Lernen in «zwei Welten»

Die beiden Lernorte sind von unterschiedlich dominanten Erkenntniswegen geprägt. Diese bewegen sich zwischen (1) formal, wissenschaftlichen Standards wie Intersubjektivität, Generalisierbarkeit und Gültigkeit sowie (2) praktischen Erkenntniswegen mit ihrer Abhängigkeit von Zeit, Ort oder Situation und Kontext (Fenstermacher 1994, S. 8, 10 und 28; Baumert & Kunter, 2006, S. 483). Im

Bewusstsein, dass vor allem in dualen Ausbildungen die hier durchscheinende Theorie-Praxis-Dichotomie (nicht nur) von den Lernenden als problematisch wahrgenommen werden kann, werden zunehmend Versuche unternommen, dieses «Problem» bearbeitbar zu machen und die Beziehungen Schule-Theorie und Betrieb-Praxis neu zu denken.¹

Dennoch bleibt es eine unhintergehbare Tatsache, dass der Zugang zu Wissen und Erfahrungen je nach Lernort (berechtigterweise) spezifisch ist. Während in der Schule über die curriculare Steuerung didaktisch inszenierend an Wissensgegenstände herangegangen wird, sind sie in der Praxis situativ in konkrete Aufträge eingebettet und zeigen sich dort eher als «Erfahrung». Gemäss Buck (1989) ist Erfahrung «ein notwendiger Anfang des Lernens [...], [ein] erstes und grundlegendes Verständnis der Dinge» (S. 42). Der Zugang zu Wissen und Lernen läuft dabei mit je unterschiedlicher Bewusstseinsdichte ab: «Vieles und Entscheidendes lernen wir, wie man sagt, 'unbewusst'» (Buck, 1989, S. 7). Das bedeutet, dass Lernende je nach Lernort spezifisch bewusst (explizit) und auch unbewusst (implizit) lernen und dass sie je spezifische Fähigkeiten ausprägen, die bedeutsamen Aspekte in hinreichendem Grad explizit zu machen. Diese Differenzierung zeigt sich in der Schule und in der Praxis unterschiedlich bezogen auf Qualitäten von Wissen, Wissens- und Verwendungsformen sowie auch Relationen von Wissen und Situation. Das bedeutet, dass deklaratives, prozedurales Wissen (Edelmann & Wittmann, 2012, S. 111), formelles und informelles Lernen (Dehnbostel, 2014), explizites und implizites Wissen (Neuweg, 2004) je nach Lernort zueinander in einem unterschiedlichen Verhältnis stehen.

Die Befragten sprachen mehrheitlich positiv über die verschiedenen Lernorte (Anteil kritischer Aussagen für beide Lernorte unter 25%). Sie sprachen aber von «zwei Welten». So weisen die Beschreibungen des Lernens in den Lernorten deutliche Unterschiede auf, die auch je nach Beruf spezifisch variieren. Diese Unterschiede ergeben sich u.a. aus dem Zugang der Befragten zu ihren Lernmöglichkeiten, der abhängig von den Zielen und dem Kontext der Lernorte, der Zusammenarbeit mit den Arbeitskolleginnen und -kollegen bzw. den Mitlernenden und der Arbeitsteilung im Ablauf der Produktionsprozesse im Lehrbetrieb, der Routinebildung, dem Wissensaufbau sowie den dominanten Erkenntniswegen und der Betriebskultur ist.

Die meisten der Befragten deuten damit eine «Legitimation» dieser zwei Welten an und scheinen eher wenig eigenreflexiv die Verknüpfung zwischen den beiden Lernorten herzustellen, sondern zwei separate Lernorte mit eigenen Kompetenzbereichen anzuerkennen, ja sogar ein gegenseitiges «Innefuschen» zu kritisieren. Die Notwendigkeit einer Relationierung scheint damit weniger dringlich, hinterfragt oder gefordert zu werden – weil sie in vielen Aspekten des dualen Lernens möglicherweise bereits besteht? Wären entsprechende Massnahmen zur «Überwindung» des Theorie-Praxis-Problems keine bestehende Herausforderung mehr?

Dennoch traten, angeregt durch die Interviewgespräche, Aspekte zu Tage, die sich auf die Stärkung der Lernortkooperation beziehen und die bestehende Beziehung beider Lernorte zueinander kritisch hinterfragen.

3 Schule als Basis für die Praxis

Die Schule wird von Lernenden als ein Lernort beschrieben, der ihnen grundlegendes Wissen für die Praxis bereitstellt. Sie schätzen den theoretischen Wissenserwerb, da er sie unterstützt, Begründungszusammenhänge in der Praxis zu verstehen. Auch wenn die Lernenden in der schulischen Ausbildung (mehr) Praxisbezüge fordern, erkennen sie an, dass die Lerninhalte in der Schule systematisch, teils idealtypisch aufgearbeitet und Lernprozesse möglichst explizit – und somit «entlastend» für die Praxis – gestaltet werden. Sie können das dadurch erworbene Wissen in die Praxis und in den Betrieben einbringen und sind stolz darauf. Die «Theoretisierung» der Lerninhalte wird selten negativ angesprochen. Kritikpunkte an der Schule sind eher organisatorisch-struktureller Art, wie zum Beispiel die überladenen Lehrpläne, die unflexible Bearbeitung der Lerninhalte durch eine zu enge Orientierung am Stundenplan und die Bearbeitung von Themen, die von den Lernenden unter Umständen in den Betriebsaufträgen und Produktionsprozessen kaum je ausgeführt werden. Dann schliessen die Unterrichtsinhalte aus Sicht der Befragten teilweise zu wenig an die praktische, konkrete Berufserfahrungswelt an. Diese Sachverhalte erschweren die Relationierung.

Dann schliessen die Unterrichtsinhalte aus Sicht der Befragten teilweise zu wenig an die praktische, konkrete Berufserfahrungswelt an. Diese Sachverhalte erschweren die Relationierung.

Als besonders günstige Arbeitsmethode für die Herstellung von Bezügen zwischen den beiden Lernorten schätzen die Befragten grundsätzlich laborähnliche Lerngelegenheiten sowie Selbsterfahrungen und Fallarbeit mit Transferüberlegungen wegen ihrer praktischen Ausprägung und ihrer hohen Lernwirksamkeit (z.B. Spritzen geben bei Fachfrauen Gesundheit). Die Relationierung werde durch die Unterstützung von Dozierenden erleichtert, denen es gelingt, an theoretischen Lerngegenständen Praxisbezüge herzustellen und zur Selbstreflexion anzuleiten.

4 Praktische Arbeit – «richtige» Arbeit!

Die Lernenden schätzen das Arbeiten im Betrieb als realitäts- und praxisnah. Die Mehrheit der Befragten beschreiben den Betrieb als

Ort, an dem die in der Schule gelernten Inhalte angewendet und ausprobiert werden können. Der Zugang zu den Lerngelegenheiten wird dabei über Vorgaben eines Lehrplans koordiniert, variiert aber je nach Lehrbetrieb und Auftragslage erheblich. Die Lerngelegenheiten sind meistens in Aufträge innerhalb wirtschaftlicher Produktionsprozesse eingebettet, die auf die Bedürfnisse der Kundschaft, Effizienz und Nutzen ausgerichtet sind – ein Setting, welches es nebenher leisten muss, das Lernen seiner Auszubildenden zu unterstützen.

4.1 Die Routine der Praxis

In der Arbeitsausführung herrschen zwei «Modelle» vor, die je nach Beruf unterschiedlich häufig auftreten. Das erste Modell bezieht sich vor allem auf die für viele Berufe übliche serielle, routinierte Ausführung, die durch die Konzept- und Planungsphase stark komplexitätsreduziert ist. Dazu kann «Verdrahten auf der Baustelle» oder «Menü schicken» im Restaurant gezählt werden. Bei diesen Arbeitsschritten wird oft über Modelle gelernt, und es gibt kaum Raum für konzeptuelle oder planende Reflexionen. Es ist auffällig, dass Lernende wie Montageelektriker sehr positiv über die Schule sprechen, möglicherweise, weil hier der Klärung des konzeptuellen Hintergrunds zu den Arbeitsausführungen mehr Raum eingeräumt werden kann und so eine gute Grundlage für Relationierungen entsteht.

Es stellt sich die Frage, ob und wie ein Gefäss geschaffen werden kann, um das schulische Wissen nicht nur punktuell, sondern systematisch in die eigene betriebliche Lernerfahrung zu implementieren.

Es wird deutlich, dass der Betrieb im Gegensatz zur Schule kein eigens für das (explizite) Lernen geschaffener Lernort ist. Dies wird von den Lernenden erkannt. Sie sprechen kritisch lernhemmende Umstände an, wie zum Beispiel die Beschränkung ihrer Tätigkeiten auf routinisierte Abläufe, die fehlende Zeit, um neue oder zusätzliche Tätigkeiten ausführen zu können sowie die fehlende Verfügbarkeit der Auszubildenden, um Unterstützung im Lernprozess zu erhalten. Da die Produktionsprozesse arbeitsteilig ausgeführt (z.B. Unter- und Oberstift, Auszubildende, Spezialisten und Spezialistinnen) und dann auch nach qualitativen Ansprüchen aufgeteilt werden (zudienende Tätigkeiten wie Reinigen, einfache Ausführungen und spezielle differenzierte Ausführungen), entsteht eine starke Fragmentierung der Lernprozesse. Die Ausführung von zudienenden Tätigkeiten wird durch die Lernenden als wenig lernwirksam beurteilt und mitunter entwertend angesprochen («Drecksarbeit»).

4.2 Die Komplexität der Praxis

Das zweite «Modell» beschreibt die individuell angelegte Arbeitsausführung wie die individuelle Pflege (Fachmänner Gesundheit). Die Arbeitsausführungen orientieren sich zwar an Modellen einer «best practice», sind aber in der tatsächlichen Anwendung komplex und situativ. Die theoretische Abstraktion aus der Schule wirkt also nur indirekt entlastend und komplexitätsreduzierend auf die Ausführung. Die Bezüge zur Theorie werden in der Praxis oft ad hoc oder implizit abgerufen und weniger gewichtet als in der Schule, was zu Spannungen zu den dort kennengelernten idealtypischen Ausführungsweisen führen kann. Relationierungen zum Schulwissen fallen daher oft nur punktuell an. Diese Berufsgruppen zeigen sich gegenüber der schulischen Theoretisierung eher skeptisch und sehen Relationierungen als nur bedingt möglich. Vor allem hier ist es die Aufgabe der Schule, entsprechende Lerninhalte zu begründen sowie ihre Wirksamkeit für die Praxis transparent zu machen.

Beide Berufsgruppen schätzen es, wenn schulische Themen zur Sprache gebracht und diskutiert werden können. Derlei Initiativen müssen meist jedoch von den Lernenden selber ergriffen werden und es stellt sich die Frage, ob und wie ein Gefäss geschaffen werden kann, um das schulische Wissen nicht nur punktuell, sondern systematisch in die eigene betriebliche Lernerfahrung zu implementieren und wie die Lernenden dabei unterstützt werden können.

5 Moderierte und differenzierte Relationierung

Hinsichtlich der Relationierung beider Lernorte wurden in den Interviews zwei verschiedene Ebenen deutlich. Die erste Ebene betrifft *strukturell-organisatorische Aspekte*, wie z.B. die Abstimmung von Zeit-Inhalt-Abfolgen zwischen Schule und Betrieb, koordinierte Arbeitszeiten zur Reduktion von Workload und dual angelegte Prüfungen bzw. Notensetzungen. Die zweite Ebene betrifft die Herstellung von Zusammenhängen in Bezug auf *Lerninhalte und Wissen*. Die Lernenden erkennen, dass das in der Schule erlernte Wissen für die Anwendung in der Praxis unterstützend ist, schränken aber auch ein, dass die unmittelbare Verbindung nicht immer möglich ist, da die Betriebe je eigene berufliche Anforderungen und Sozialstrukturen besitzen. Vor allem die Relationierung, die im Betrieb geleistet werden müsste/könnte, wird anscheinend stark den Lernenden überlassen. Reflexionsfähigkeit wird vorausgesetzt und das Wissensmanagement wird nicht wie in der Schule angeleitet. Daher müssen die Lernenden eigene Lernzugänge entwickeln (bzw. zunächst dazu befähigt werden); sie nennen diesbezüglich z.B. Engagement für ihre Tätigkeit, Offenheit für neue und andersartige Aufgaben, die selbstständige Identifikation von Defiziten und Wissenslücken sowie die Dokumentation von Lernprozessen in Lernjournalen.

Als Angelpunkt in der Lernkooperation wünschen sich die Lernenden mehr Zeitgefässe in den Lernorten, um die Lernerfahrungen aus

den je anderen Lernorten aufzuarbeiten und so besser in Bezug zueinander zu setzen (Unterstützung im Wissensmanagement). Da die Relationierungsmöglichkeiten, bedingt durch die an den verschiedenen Lernorten je dominanten Erkenntniswege unterschiedlich sind, ist eine triviale Abgleichung von Inhalten unzureichend. Im Betrieb könnte mit «Lernzeit» Raum geschaffen werden, um schulisches Wissen umzusetzen, aber auch sich spontan ergebene Lerngelegenheiten könnten als integrativer Bestandteil während der Arbeitsphasen im Betrieb effektiver genutzt werden. Pädagogische Prinzipien von Unterrichtsqualität sollten auch im Ausbildungsbetrieb greifen. Zentrale Punkte, welche sich aus den Interviews herauskristallisierten, zielten z.B. auf Forderungen an die Auszubildenden herausfordernde Tätigkeiten zu ermöglichen, Interesse am Lernzuwachs der Lernenden zu zeigen, den Lernaufbau pädagogisch zu begleiten (z.B. gemeinsamer Rückblick, Standortbestimmung), transparente Bewertungen vorzunehmen sowie konstruktives und ausführliches Feedback zu geben (z.B. Lern-Leistungs-Dokumentation), das neben formalen Kriterien auch die eingeforderte Selbsterfahrung und Selbstverantwortung sowie die Selbstwirksamkeit mitberücksichtigt. Damit werden Lernprozesse nicht nur expliziter, sondern auch motivationsfördernder gestaltet.

Als Angelpunkt in der Lernkooperation wünschen sich die Lernenden mehr Zeitgefässe in den Lernorten, um die Lernerfahrungen aus den je anderen Lernorten aufzuarbeiten und so besser in Bezug zueinander zu setzen.

In der Schule braucht es hingegen Gefässe, um die fragmentiert und ad hoc und teils implizit anfallenden Lernerfahrungen aus der Praxis im Erfahrungsaustausch nutzbar und zugänglich zu machen und mittels Moderation und Diskussion in grösseren Erkenntniszusammenhängen zu verankern.

Beide Vorschläge bedingen, dass die Auszubildenden und Dozierenden genügend Einsicht in die Unterschiedlichkeit der Lernorte haben, bezogen auf Inhalte, den Aufbau von Wissen und den berufsspezifischen Zugang zu Lerngelegenheiten, und auch einen Abgleich von konzeptuellen und theoretischen Grundlagen innerhalb zweier unterschiedlich aufgebauten Erkenntniswegen vornehmen können. Die Lernenden sollten zu Beginn der Ausbildung für das Wissensmanagement zwischen den Lernorten sensibilisiert und darin auch während der gesamten Ausbildungszeit begleitet werden. Ziel sollte es sein, die Unterschiedlichkeit und Passung zwischen den Lernorten bewusst zu gestalten. Damit könnte die duale Ausbildung, die wesentlich auch in der Koppelung von verschiedenen Erkenntniswegen beruht, optimiert werden.

Der vollständige Projektbericht ist [im Internet](#) zu finden.

Projektgruppe

- Christa Scherrer, PH Zug, Dozentin für Bildungs- und Sozialwissenschaften, Mentorin
- Arnold Wyrsch, PH Zug, Dozent für Bildungs- und Sozialwissenschaften
- Judith Kreuz, PH Zug, Wissenschaftliche Assistentin Zentrum Mündlichkeit
- Rudolf Odermatt, GIBZ, Prorektor Gesundheit/Dienstleistung
- Beat Kündig, GIBZ, Berufsschullehrer

¹ Die pädagogische Diskussion um das «Theorie-Praxis-Problem» soll hier vermieden werden, da es seinerseits ein diskussionsbedürftiges Problem ist (Dewe, Ferchhoff, Scherr & Stüwe, 2011, S. 74). Daher wurde der Begriff der unterschiedlichen Erkenntniswege gewählt.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- BBT (2012). *Auslegeordnung Bildungsgrundlagen – Lernortkooperation – Aufsicht*.
- Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung. Epagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dehnbostel, P. (2014). Perspektiven für betriebliches und eLearning: Informelles Lernen im Prozess der Arbeit. *Community of Knowledge*, 2014. Online unter: <http://www.community-of-knowledge.de/beitrag/perspektiven-fuer-betriebliches-und-elearning-informelles-lernen-im-prozess-der-arbeit/> (24.02.2019).
- Dewe B., Ferchhoff, W., Scherr, A. & Stüwe, G. (2011). *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fenstermacher, G. (1994): The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. In: L. Darling-Hammond (Hrsg.): *Review of Research in Education*, Vol. 20. Washington, 3–56.
- Neuweg, G. H. (2000). Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 28 (3), 197–217.
- Rohs, M. (2014). Konzeptioneller Rahmen zum Verhältnis formellen und informellen Lernens. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36 (3), 391–406.

- Veillard, L. (2017). La division du travail de formation dans les formations professionnelles initiales: causes sociales et conséquences didactiques. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39, 481–498.
-

Zitiervorschlag

Kreuz, Judith / Scherrer, Christa / Wyrsch, Arnold (2020): Die zwei Welten der Berufsbildung. *Transfer, Berufsbildung in Forschung und Praxis* (1/2020), SGAB, Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung.

Quell-URL: <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/die-zwei-welten-der-berufsbildung>