

Lernen und Lernfeldentwicklung in der dualen Ausbildung

1. Duale Ausbildung als curriculare und didaktische Herausforderung

Die duale Ausbildung gilt als Kernbereich und Markenzeichen des deutschen Berufsbildungssystems. Auch in der Region Hamburg ist die duale Berufsausbildung das dominierende Modell der beruflichen Bildung. So zeigt der Ausbildungsreport Hamburg 2010 auf, dass in Hamburg die Anfängerzahlen in der Berufsschule zwischen 2005 und 2009 von 12.035 auf 13.299 anstiegen, während im selben Zeitraum in allen anderen Bereichen des beruflichen Bildungssystems (vollqualifizierende Berufsfachschulen, teilqualifizierende Berufsfachschulen und Berufsvorbereitungsschulen) die Schülerzahlen zurückgingen.¹

Im Vergleich zu anderen, insbesondere schulisch geprägten Ausbildungsmodellen, liegen die Stärken des dualen Systems

- in der gemeinsamen Verantwortung von Staat und Wirtschaft für die Bereitstellung eines qualitativ und quantitativ hinreichenden Ausbildungsangebotes,
- in der horizontalen und vertikalen Flexibilität der so Ausgebildeten durch eine relativ breite und fundierte Ausbildung,
- in der Eröffnung beruflicher Sozialisationserfahrungen in der betrieblichen Ausbildungsphase und deren Verbindung mit berufspädagogisch strukturierten Bildungsangeboten in der Berufsschule und darüber,
- in der Verbindung von erfahrungsbezogenem und erkenntnisbezogenem Lernen in den unterschiedlichen Lernmilieus.

Trotz dieser anscheinend erfolgreichen Konzeption des dualen Systems wird seit seinem Bestehen die Herausforderung formuliert, das Zusammenwirken der Lernorte Schule und Betrieb zu verbessern und damit auf der Mikroebene die curricularen und didaktischen Konzepte zwischen Schulen und Betrieben besser aufeinander abzustimmen. Wer eine stärkere Kooperation der Lernorte im dualen System fordert, verbindet hiermit in der Regel die Vorstellung, dass über besser abgestimmte Lernangebote das Theorie-Praxis-Problem in der beruflichen Bildung gelöst oder doch gemildert werden könnte, sei es nach dem Ideal eines Gleichlaufes von Theorie und Praxis oder nach der Vorstellung, bessere Kenntnis der Angebote des jeweils anderen ermögliche verstärkte gegenseitige Bezugnahmen bei der Gestaltung der Ausbildung bzw. des Unterrichts.

¹ vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2010): Ausbildungsreport Hamburg 2010. Hamburg. S.14

Tatsächlich sehen wir die Kernproblematik im Verhältnis der Lernorte zueinander nicht in mangelnder Gesprächsbereitschaft oder Akzeptanz, sondern vielmehr darin, dass schulisches und betriebliches Lernen unterschiedlichen Lernverständnissen folgen oder, anders formuliert, dass es für ein ganzheitliches berufliches Lernen im Lernortverbund an einer gemeinsamen Lernkonzeption mangelt ².

Das systemische Zusammenwirken der Lernorte des dualen Systems ist nicht schon durch die duale Organisationsform gesichert, sondern stellt eine dauerhafte curriculare und didaktische Herausforderung dar. Offensichtlich wird dies besonders dort, wo beide Lernkulturen - also arbeitsgebundenes Erfahrungslernen und begrifflich-systematisches Lernen - in einer Institution zusammengeführt werden, wie es etwa in Berufsbildungs- oder Berufsförderungswerken oder auch in Modellen einer vollzeitschulischen Ausbildung der Fall ist, in denen Lernen in Modellunternehmen und theoretischer Unterricht nebeneinander existieren. In vielen dieser Fälle werden die Abstimmungsprobleme des dualen Systems im Kleinen reproduziert; überall zeigt sich die grundsätzliche Problematik, kasuistisch-fallbezogenes und begrifflich-systematisches Lernen zu einem ganzheitlichen, auf den Erwerb von Orientierungs- und Handlungskompetenz gerichteten Lernprozess zu verbinden.

2. Das Lernfeldkonzept in seinem Anspruch auf Verknüpfung von Erfahrung und Erkenntnis

Innerhalb der dualen Ausbildung ist primär die Berufsschule gefordert, dieses Wechselspiel von Handlungs- und Situationsbezug einerseits und begrifflicher Reflexion und Systematisierung andererseits durch geeignete Lehr-Lern-Arrangements zu ermöglichen. Die Einführung des Lernfeldkonzepts als Strukturierungsprinzip von KMK-Rahmenlehrplänen für den Berufsschulunterricht Mitte der 1990er Jahre stellte somit den ambitionierten Versuch dar, den traditionell an der Systematik korrespondierender Fachwissenschaften orientierten berufsfachlichen Unterricht in diesem Sinne grundlegend neu auszurichten. Im Grunde geht es darum, den zwischen den Lernorten Schule und Betrieb nicht organisierbaren Gleichlauf von Theorie und Praxis durch handlungsorientiertes Lernen in komplexen Lehr-Lern-Arrangements am Lernort Berufsschule zu ermöglichen. Die in den Lernfeldern thematisierten Arbeits- und Geschäftsprozesse bilden dabei den betrieblichen Erfahrungs- und den fachwissenschaftlichen Erkenntnisgegenstand gleichermaßen ab und können als verbindendes Element zwischen Theorie und Praxis wirksam werden.

² Tramm, T.: Lernortkooperation in kaufmännischen Berufen. Schwachstellenanalyse, Perspektiven, Handlungsempfehlungen. Beiträge der Fachtagung Lernortkooperation II der Behörde für, Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg im Dezember 1997. Hamburg (BSJB) 1998, S. 21-32.

Die Auseinandersetzung mit einschlägigen Arbeits- und Geschäftsprozessen schiebt sich gleichsam als virtueller, verbindender (intermediärer) Lernort zwischen die betriebliche Erfahrung und dessen begriffliche Reflexion und Systematisierung. Damit ist das berufliche Lernen zwischen Schule und Betrieb durch **drei Transferprozesse** geprägt:

- Die induktive Erarbeitung fachsystematischer Zusammenhänge und Begriffe aus der Auseinandersetzung mit praktischen (bzw. praxisanalog modellierten) Lernsituationen im Rahmen des Lernfeldunterrichts (Transfer: modellierte Praxis → Theorie),
- Den Transfer zwischen den in der Berufsschule exemplarisch modellierten betrieblichen Prozessen und Strukturen zu den im eigenen Ausbildungsbetrieb vorhandenen Strukturen und Prozessen, womit dann immer auch die (unterrichtlich unterstützte) Modellierung dieser Strukturen und Prozesse durch die Auszubildenden verbunden wäre (Transfer: modellierte Praxis → betriebliche Praxis),
- Die Konkretisierung der fachwissenschaftlichen Theorien und Modelle in Bezug auf den eigenen Ausbildungsbetrieb (Transfer: Theorie → betriebliche Praxis), wobei die Analogie zur Anwendung auf das schulische Modellunternehmen unterstützend herangezogen werden kann.

Die drei benannten Transferprozesse bilden damit die komplexen Lernprozesse im Wechselspiel von fallbezogener Erfahrungsbildung und begrifflich-systematischem Lernen ab. Die in den Lernfeldern abzubildenden Arbeits- und Geschäftsprozesse haben die Doppelfunktion, die Begriffs- und Theoriebildung anzuregen und zu unterstützen und die Übertragung dieser Begriffe und Theorien auf den eigenen Ausbildungsbetrieb durch Analogiebildung zu unterstützen³.

3. Kompetenzentwicklung im Lernfeldzusammenhang – die curriculare Planungsperspektive

Lernfeldunterricht ist grundsätzlich kompetenzorientiert und damit auf den Erwerb beruflicher und allgemeiner Kompetenzen ausgerichtet. Solche Kompetenzen können als prozessbezogene Kompetenzen (auf unterschiedlichen Leistungsniveaus) auf einzelnen Arbeits- und Geschäftsprozesse gerichtet sein (einen Beschaffungsprozess für Anlagegüter planen, durchführen und kontrollieren können). Gerade für die Berufsschule sind darüber hinaus aber vor allem solche Kompetenzen bedeutsam, die über die gesamte Ausbildungsdauer hinweg erworben werden und zu denen mehrere Lernfelder jeweils einen spezifischen Entwicklungs-

³ Tramm, T./Rebmann, K.: Die Integration virtueller Unternehmen in ökonomische Curricula am Beispiel des Planspiels SIMBA als Ansatz zur Überwindung des Theorie-Praxis-Dualismus in der kaufmännischen Berufsbildung. In: van Buer, Jürgen u. a. (Hrsg.): Schlüsselqualifikation zwischen bildungspolitischem Anspruch, wissenschaftlicher Grundlegung und wissenschaftsadäquater Umsetzung. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Band 18. Berlin 1998, S. 85-128.

beitrag leisten müssen. Unmittelbar einsichtig ist dies, wenn man etwa an soziale oder kommunikative Kompetenzen denkt, die kaum in einem Lernfeld ein für alle mal erworben werden. Gleiches gilt aber auch für sachbezogene Kompetenzbereiche, wie etwa „medizinisch-biologisches Grundlagenverständnis“ bei Medizinischen Fachangestellten oder die Fähigkeit zur „Analyse, Optimierung und Durchführung logistischer Prozesse“ bei Industriekaufleuten. Angesichts offenbar lernfeldübergreifend verlaufender Kompetenzentwicklungsprozesse und einer curricularen Planungspraxis, die dem gegenüber auf einzelne Lernfelder bezogen erfolgt, entsteht mit dem Lernfeldkonzept ein neues Abstimmungsproblem, das sich auf das Zusammenwirken der Lernfelder im Entwicklungsprozess der Schüler bezieht. In einem mehrstufigen Definitions- und Abstimmungsprozess muss geklärt werden ...

- welche Kompetenzdimensionen sich für einen Ausbildungsberuf unterscheiden lassen, wobei davon auszugehen ist, dass die Differenzierung in Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz zu grob sein dürfte?
- welche Kompetenzen in den einzelnen Kompetenzdimensionen mit Abschluss der Ausbildung erreicht sein sollen?
- in welcher Weise eine Entwicklung dieser Kompetenz über eine dreijährige Ausbildungszeit insbesondere auch mit Blick auf den betrieblichen Erfahrungshintergrund vorstellbar und didaktisch beeinflussbar ist?
- in welchen Lernfeldern und am Beispiel welcher Arbeits- und Geschäftsprozesse Entwicklungsaufgaben so eingefügt werden können, dass die gewünschten Lernimpulse erzielt werden?

Ein solcher Prozess der lernfeldübergreifenden curricularen Planung ist die einzige Chance den paradoxen Effekt zu vermeiden, dass im Zuge der (arbeits- und geschäfts-)prozessorientierten Curriculumentwicklung eine Segmentierung der Lernfelder erfolgt und damit eben jener Prozess aus dem Auge gerät, um den es in der beruflichen Bildung vor allem anderen geht: Der Lern- und Entwicklungsprozess der Auszubildenden. Ansätze dafür, wie ein solcher Planungs- und Abstimmungsprozess auf der Ebene der einzelnen Schule oder auch schulübergreifend als Prozess der kooperativen Curriculumentwicklung organisiert werden kann, sind in den vergangenen Jahren in Hamburg in den Projekten Lerne*MFA unter Federführung der W4⁴ oder EvaNet*EH⁵ unter Beteiligung der H1, H11, H6 und H13 entwickelt worden. Im Zentrum stehen dabei Lernfeld-Kompetenzmatrizen, die unter den unten genannten URLs aufgerufen werden können und die über den schulischen Kontext hinaus auch zur Abstimmung mit der betrieblichen Ausbildung genutzt werden könnten.

⁴ www.lerne-mfa.de

⁵ www.ibw.uni-hamburg.de/evaneteh.de

4. Kompetenzentwicklung als individueller Bildungsprozess – die Selbstorganisationsperspektive

Während die Kompetenzmatrix den curricularen Planungsprozess auf einer Makroebene unterstützt, bleibt noch ungeklärt, wie in diesem Planungshorizont individuelle Lernwege in differenzierter Weise angebahnt werden können. Eine besondere Herausforderung liegt hierbei darin, die Lernenden nicht als Objekte curricularer Planung zu behandeln, sondern sie mit den Entwicklungszielen der Lernfelder vertraut zu machen und ihnen innerhalb der Lernfelder Möglichkeiten zu eröffnen, ihren eigenen Entwicklungsstand zu reflektieren, differenzierte Lernangebote wahrzunehmen und auf dieser Grundlage auch zu unterschiedlichen Leistungsniveaus in den Lernfeldern zu gelangen.

Ansätze dafür, wie die individuelle Kompetenzentwicklung auf der Mikroebene gefördert werden kann, bieten individualisierte Lernkontexte, in denen mit Zielformulierungen gearbeitet wird, die gemeinsam festgelegt werden und die den individuellen Lernfortschritt sichtbar machen. Als Instrumente individualisierten Lernens werden derzeit, Kompetenzraster ausgearbeitet, Lernjobs entwickelt und Lerncoaches ausgebildet.

Durch die Arbeit mit Kompetenzrastern erhalten die Schüler einen Überblick über die mit dem Unterricht angestrebten Kompetenzen. Kompetenzraster sollen dabei sowohl definieren, welche Kompetenzen zu erlernen sind, als auch etwas dazu sagen, auf welchen Niveaus diese ausgeprägt sein sollen. Kompetenzraster ermöglichen eine Strukturierung der Lernprozessen, die sonst durch den Lehrer ohne Beteiligung bzw. Transparenz für die Schüler geleistet wird, und sind demzufolge als integrierte Arbeits- und Selbstevaluationsinstrumente zu verstehen. Diese hier nur skizzenhaft dargestellten Elemente individualisierten Lernens werden auf der Ebene schulischer Umsetzung bereits vielfach eingesetzt (z. B. in den LI-Projekten SELKO, KomLern). Dies darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die zugrunde gelegten Kompetenzmodelle bislang weder theoretisch noch empirisch hinreichend gesichert sind und dass das lerntheoretische und didaktische Niveau der Lernjobs häufig ausgesprochen problematisch ist. Hier besteht systematischer Forschungsbedarf in Entwicklung und Evaluation. Dabei können Kompetenzmatrizen und Kompetenzraster als komplementäre Instrumente angesehen werden, die aufeinander bezogen weiterzuentwickeln wären.