

- Titel:
Betriebliche Innovationsstrategien in der Ausbildung verlangen neue Wege der Lernortkooperation
- Verfasser:
Beate Zeller
- Erschienen in:
Berufsbildung, Heft 55/1999

Betriebliche Innovationsstrategien in der Ausbildung verlangen neue Wege der Lernortkooperation

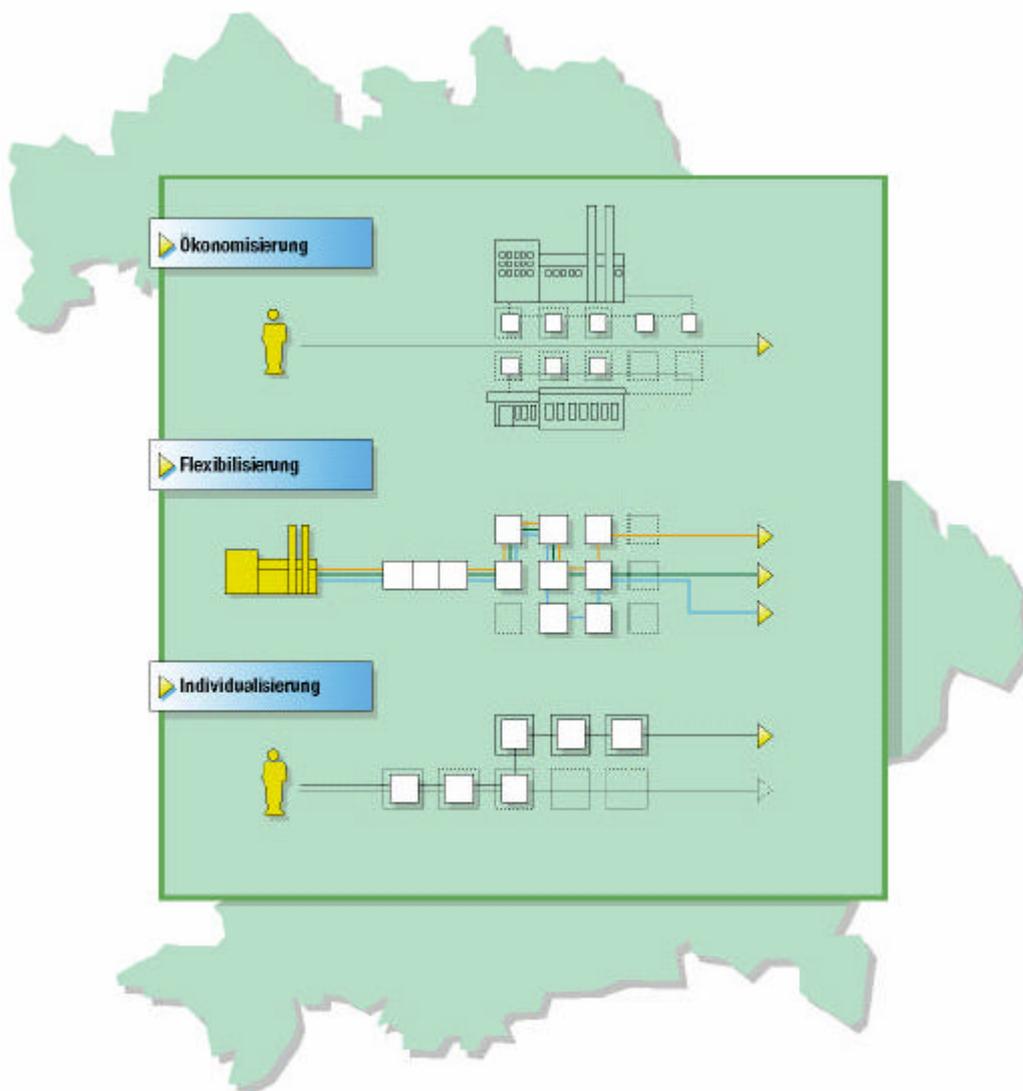
Der Beitrag stellt betriebliche Bestrebungen zur Modernisierung der Ausbildungspraxis dar und hält auf dieser Grundlage die derzeitigen Anforderungen an Lernortkooperationen zwischen Ausbildern und Lehrern fest. Danach wird an Beispielen aus dem Modellversuch kobas¹ aufgezeigt, wie Kooperationsbeziehungen gestaltet sein müssen, damit sie Innovationen im Ausbildungssystem unterstützen oder selbst anstoßen können.

Ökonomisierung

Die Unternehmen haben unter den Bedingungen des globalen Wettbewerbs erhebliche Anstrengungen zur Kostensenkung unternommen. Dabei wurde auch die betriebliche Ausbildungspraxis auf den Prüfstand gestellt. Wie in anderen Feldern ist auch hier das Kostenbewußtsein der Unternehmen in den letzten Jahren erheblich gestiegen. Anders als früher müssen sich Ausgaben für Qualifizierung legitimieren. Es wird konkret nach dem Nutzen gefragt, der diesen Kosten gegenübersteht.

¹ kobas ist ein Wirtschaftsmodellversuch der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) gGmbH (gefördert durch das BMBF, fachlich begleitet durch das BIBB), der zusammen mit einem BLK-Modellversuch (Träger ist das ISB) unter wissenschaftlicher Beratung des Instituts für sozialwissenschaftliche Beratung (isob) durchgeführt wird.

Betriebliche Modernisierungsstrategien in der Ausbildung



Sichtbare Folge des gestiegenen Kostenbewußtseins ist die stärkere Rückführung der Ausbildung aus Lehrwerkstatt bzw. Lehrbüro in den normalen Arbeitsprozeß.

Die stärkere Nutzung des Lernorts 'Produktion' ist ebenso eine Folge der verstärkten Kundenorientierung der Ausbildungsabteilungen. In vielen großen Unternehmen werden Ausbildungswerkstätten bereits als Profitcenter geführt, die eigene Deckungsbeiträge erwirtschaften bzw. sich selbst finanzieren müssen. Abteilungen, die auf ausgebildete Fachkräfte zurückgreifen wollen, müssen sich die entsprechenden Kosten zurechnen lassen. Ausbildung wird so zum Produkt für den Kunden 'Abteilung'. Sie wird stärker unter Anwendungsbezug gesehen und das Lernen in den Abteilungen wird attraktiver. Man setzt auf die Nutzeffekte arbeitsplatzintegrierten Lernens, wie z.B. auf eine stärkere Handlungsorientierung.

Für die Kooperationsaktivitäten zwischen den Lernorten Schule und Betrieb bedeutet dies, daß die Abstimmung mit dem schulischen Partner zunächst schwieriger wird, weil der Abstimmungsaufwand höher ist. Eine zeitliche und organisatorische Abstimmung der Ausbildungsinhalte zwischen drei Lernorten (Lehrwerkstatt bzw. Lehrbüro, Arbeitsplatz und Berufsschule) ist nötig geworden. Andererseits macht die Rückbesinnung auf eine stärker arbeitsplatzbezogene Ausbildung den Lernort Schule für die Betriebe bedeutsamer. Wenn man davon ausgeht, daß die betriebliche Ausbildung nicht einfach ergänzt, sondern, daß Realitätserfahrungen wie sie im Betrieb gemacht werden, in der Schule vor- und nachbereitet werden müssen², dann stellen sich ganz neue Anforderungen an das Zusammenwirken von Schule und Betrieb.

Flexibilisierung

Betriebliche Innovationen - sei es im Bereich der Produkte, im Hinblick auf die Einführung neuer Formen der Arbeitsorganisation, den Einsatz neuer Technologien oder die Verbesserung der Organisationsabläufe und der Logistik - lassen die betriebliche Ausbildungspraxis nicht unberührt: Es entstehen einerseits veränderte und höhere Anforder-

² vgl. Pätzold, G.: Theorie und Praxis der Lernortkooperation im Dualen System der Berufsausbildung. In: Schütte, F./Uhe, E. (Hg.): Die Modernität des Unmodernen. Das 'Deutsche System der Berufsausbildung' zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin 1998.

rungen an theoretisches Wissen, praktisches Können, methodische und soziale Kompetenzen von Facharbeitern und Fachangestellten. Andererseits werden viele althergebrachte Qualifikationen in den Betrieben nicht mehr nachgefragt, bzw. haben ihre Berechtigung nur noch im Sinne von Basisqualifikationen.

Ergebnisse einer Untersuchung über den derzeitigen und zukünftigen Qualifikationsbedarf von Betrieben der Metall- und Elektroindustrie in der Fertigung, Montage und Instandhaltung im Raum Mittelfranken³ zeigen z.B., daß metalltechnische Qualifikationen zurücktreten, bzw. nur noch als Basiswissen fungieren. Statt dessen werden Qualifikationen anderer Berufsfelder für die Betriebe interessant. Das gilt vor allem für elektrotechnische, aber auch für datentechnische und kaufmännische Kenntnisse sowie für Sprachen. Neben diesen allgemeinen Tendenzen der Qualifikationsentwicklung zeigen sich aber auch betriebsspezifische Differenzierungen. Die zusätzlich benötigten Qualifikationen werden von Betrieb zu Betrieb unterschiedlich beurteilt.

Wenn man davon ausgeht, daß betriebliche Innovationen nicht zeitlich begrenzt und technologisch und organisatorisch fest definierte sind, sondern einen dynamischen Prozeß darstellen, dann ist klar, daß die betriebliche Ausbildung ebenfalls zunehmend Prozeßcharakter hat. Es ist also auf Dauer nicht damit getan, für neue Anforderungen immer neue Angebote an Zusatzqualifikationen zu entwickeln, sondern die Ausbildungsstrukturen müssen selbst flexibler gestaltet werden. Die untersuchten mittelfränkischen Betriebe gehen in diese Richtung und modularisieren ihre Ausbildung.

Für die Lernortkooperation heißt das: Kooperation darf nicht punktuell stattfinden. Über einzelne Kooperationsaktivitäten hinaus ist ein ständiger Kommunikationsprozeß der dualen Partner verlangt, in dem über die Veränderungen am jeweiligen Lernort in-

³ Die Untersuchung wurde 1998 von der bfz Bildungsforschung durchgeführt.

formiert, Veränderungen diskutiert und flexible Lösungen entwickelt werden können.

Individualisierung

Betriebe reagieren auf die steigenden Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte mit steigenden Einstellungsanforderungen an die Ausbildungsplatznachfrager. In bezug auf weniger Begabte sind die Möglichkeiten derzeit deutlich eingeschränkt. Ausbildungsangebote an diese Gruppe verringern sich eher.⁴ Ausbildungsangebote für besonders Begabte existieren zwar, haben aber in den meisten Fällen noch Modellcharakter und zählen nicht zur gängigen betrieblichen Praxis, obwohl es für Betriebe gerade unter den gestiegenen Qualifikationsanforderungen wichtig wäre, besonders Begabte Jugendliche für eine Berufsausbildung zu gewinnen und auf Dauer in den Betrieben zu halten.⁵

Es ist ebenfalls ein Ergebnis der Untersuchung mittelfränkischer Betriebe, daß Personalverantwortliche die betrieblichen Ausbildungsangebote besser auf die individuellen Voraussetzungen der Auszubildenden zuschneiden möchten. Es werden Modelle diskutiert wie sie z.B. derzeit in der Schweiz realisiert werden.⁶ Für die Lernortkooperation heißt das: Beide Partner müssen ermitteln, was auf Grundlage der bestehenden Ausbildung an individuellen Differenzierungen möglich ist. Und sie müssen beschränkende Rahmenbedingungen diskutieren.

⁴ vgl. Engruber, R.: Benachteiligte des dualen Systems - chancenlos? In: Euler, D./Sloane P.F.E. (Hg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 205

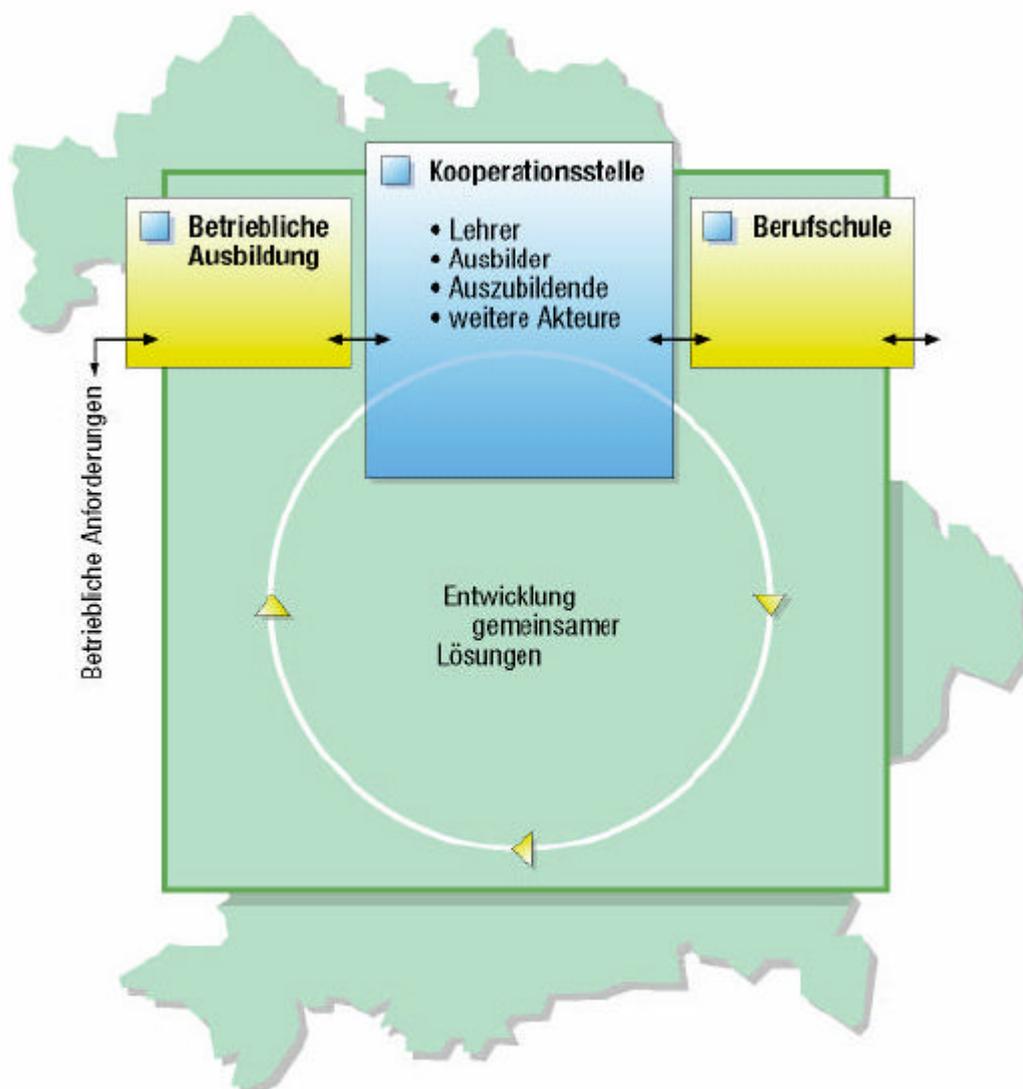
⁵ vgl. Manstetten, R.: Begabtenförderung in der Berufsbildung. In: Euler, D./Sloane, P.F.E. (Hg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 183-199, sowie Falk, R./Manstetten, R./Differenzierung innerhalb der Berufsausbildung: Förderung von besonders Begabten. In: Schlaffke, W./Weiss, R. (Hg.): Das Duale System der Berufsausbildung. Leistung, Qualität und Reformbedarf, Köln 1996, S. 199-216.

⁶ vgl. Arbeitgeberverband der Schweizer Maschinenindustrie: Neuordnung der ASM-Berufslehren, Konzeptbeschreibung, Winterthur 1997.

Fazit

Die derzeitigen Anforderungen an Lernortkooperation lassen sich also folgendermaßen zusammenfassen: Wenn die Zielrichtung der Veränderungen in einer Flexibilisierung und Differenzierung der Ausbildung besteht, wenn es also um die offenere Gestaltung der Ausbildung geht, dann ist eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen dem betrieblichen und schulischen Partner nötig, die sich nicht in bestimmten Kooperationsaktivitäten wie Projekte, Abstimmungsmodi u.ä. erschöpft. Die Zusammenarbeit muß dynamisch angelegt sein, d.h. sie muß flexibel auf die sich wandelnden Anforderungen reagieren und entsprechende Lösungen entwickeln (vgl. Graphik auf der nächsten Seite).

Feste Rahmenbedingungen für flexible Lösungen

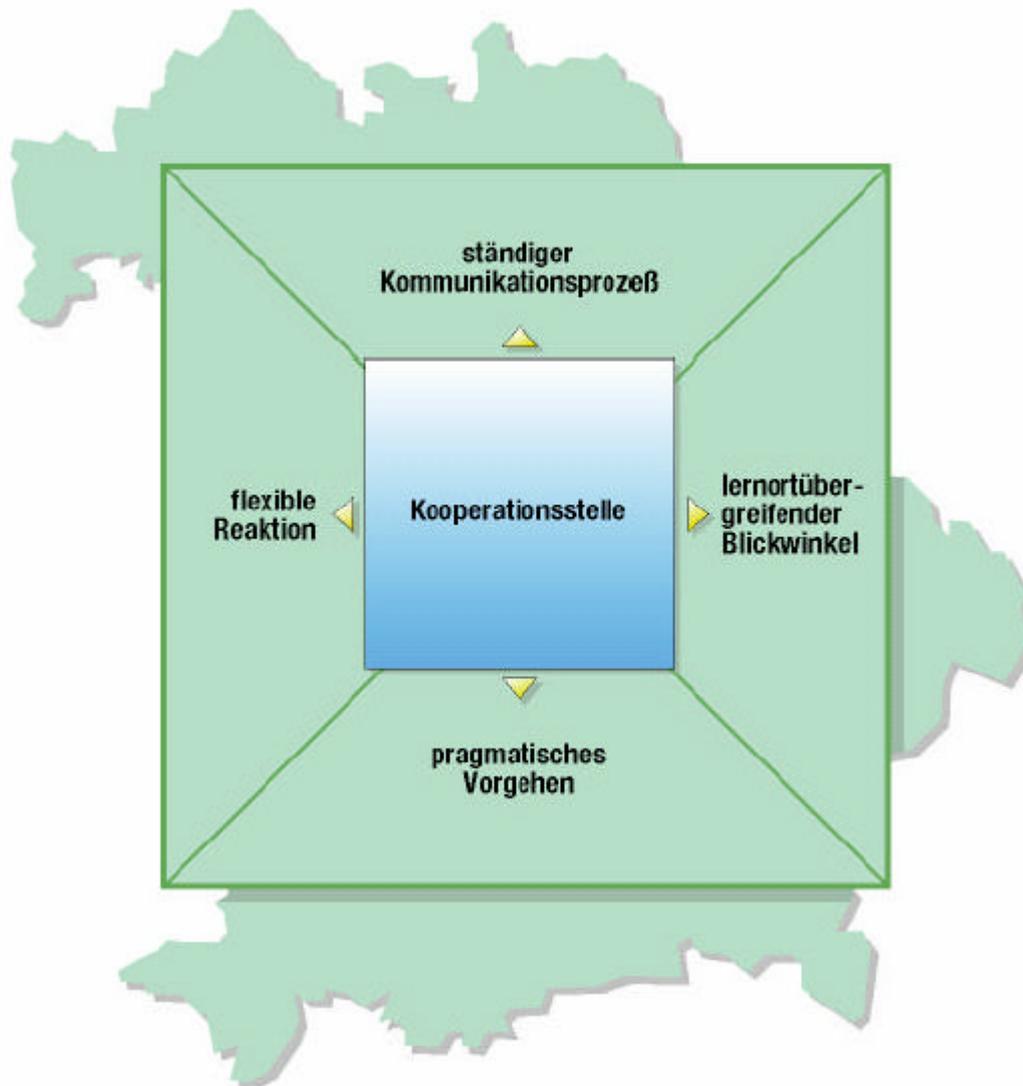


Welche Realisierungschancen existieren für ein solches Kooperationsmodell? Ein kontinuierlicher Kooperationsprozeß, der inhaltlich nicht festgelegt ist, sondern flexible Lösungen für wechselnde Probleme ermöglichen soll, braucht zunächst einen institutionellen Rahmen. Nötig sind also 'fixe Strukturen' für flexible Lösungen.

Im Modellversuch kobas wird dieser Rahmen durch den Aufbau von Kooperationsstellen geschaffen.⁷ Hier arbeiten Lehrer und Ausbilder unter Zuhilfenahme externer Experten gemeinsam an Problemen, die sich ihnen an ihrem jeweiligen Lernort stellen. Die Themen sind breit gestreut: von der Verbesserung der Abstimmungsmodi über die Entwicklung von Projekten bis hin zu Arbeitskreisen, die sich mit dem Problem der besseren individuellen Differenzierung in der Ausbildung beschäftigen.

Die Arbeit in den Kooperationsstellen orientiert sich im wesentlichen an vier Prinzipien. Dadurch wird gewährleistet, daß den Anforderungen an Kontinuität und zugleich Flexibilität der Kooperationsarbeit entsprochen wird (siehe Graphik auf der nächsten Seite).

⁷ In der ersten Feldphase des Modellversuch wurden bayernweit sieben Kooperationsstellen gegründet. Für die zweite Feldphase wurden ausgehend von diesen Standorten weitere Kooperationsstellen initiiert.



ständiger Kommunikationsprozeß

Ein wesentlicher Teil der Arbeit in den Kooperationsstellen besteht darin, einen ständigen Kommunikationsprozeß zu organisieren. Gerade wenn die Ausbildung gestaltungs-

offener wird, wenn unterschiedliche betriebliche Bedürfnisse sowie die Interessen der Auszubildenden stärker berücksichtigt werden, besteht die Grundlage erfolgreicher Lernortkooperation in der ständigen gegenseitigen Information über neue Anforderungen an den Lernorten und der Diskussion innovativer Lösungsmöglichkeiten.

Damit die Kommunikation der Akteure nicht dem Zufall überlassen bleibt, werden die Kommunikationsprozesse an den Standorten durch eine entsprechende Infrastruktur unterstützt. Die Aktivitäten werden über lernortübergreifende Arbeitsgruppen von Lehrern und Ausbildern koordiniert. In diesen Gremien wird die bestehende Kooperationsituation immer wieder analysiert und mit neuen Bedürfnissen abgeglichen. Es werden Informationen ausgetauscht, der Kooperationsbedarf festgestellt, Ziele definiert, Aktivitäten geplant und Einzelaktivitäten wieder zusammengeführt. Unterstützt werden die Lehrer und Ausbilder durch Vertreter von Kammern, Innungen, Verbänden und der jeweils zuständigen Regierung. Die Themen, die die lernortübergreifende Arbeitsgruppe festlegt und gewichtet, werden dann in Unterarbeitskreisen oder Projektgruppen, die sich ebenfalls aus Lehrern und Ausbildern zusammensetzen, bearbeitet. In verschiedenen Standorten wurden zusätzlich zu dieser allgemeinen Stützstruktur spezielle Maßnahmen zur Verbesserung der Informations- und Kommunikationslogistik vereinbart. Das sind regelmäßige Verfahren zur Sicherstellung des Informationsflusses.

Natürlich stellt eine gute Kommunikationsinfrastruktur eine erfolgreiche Kommunikation nicht automatisch sicher. Durch die Konfrontation der unterschiedlichen Denksätze, Interessen und Standpunkte von Lehrern und Ausbildern und der von ihnen vertretenen betrieblichen und schulischen Organisationen entsteht zwar einerseits ein innovationsförderliches Klima. Auf der anderen Seite sind Interessenskollisionen zwischen den Lernortvertretern wie aber auch zwischen den betrieblichen Vertretern gang und

gabe. Es ist deshalb für die Gewährleistung eines kontinuierlichen Kooperationsprozesses wichtig, gemeinsame Interessen auszuloten und unterschiedliche Interessen auch transparent zu machen. Auftretende Differenzen an den Kooperationsstellen bestätigen, daß die inzwischen aufgebaute Infrastruktur das Abbrechen von Kooperation verhindert und statt dessen das Forum für die weitere Auseinandersetzung der Partner bietet.

lernortübergreifender Blickwinkel

Ausbilder und Lehrer müssen über das Interesse an einzelnen Kooperationsaktivitäten hinaus die Zusammenarbeit mit dem schulischen bzw. betrieblichen Partner prinzipiell für wichtig und nützlich erachten. Sie müssen Lernortkooperation als Kernbestandteil ihrer Arbeit verstehen, d.h. ihren lernortbezogenen Blickwinkel aufgeben und Optimierungsfragen, die sich an einem Lernort stellen, mit Blick auf das Ganze bearbeiten.

In der ersten Feldphase des Modellversuchs wurden an den Standorten eine Vielzahl von Aktivitäten geplant und durchgeführt: Es wurden zahlreiche lernortübergreifende Projekte in verschiedenen Berufsfeldern in den Ausbildungsalltag integriert, Verfahren der inhaltlichen und zeitlichen Abstimmung entwickelt, Ausbildungs- und Unterrichtsinhalte aktualisiert, gemeinsam Vorschläge für eine bessere Prüfungsvorbereitung entwickelt, gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen geplant und durchgeführt und vieles andere mehr. An der Vielzahl der Aktivitäten zeigt sich, daß die Akteure an den kobas-Standorten Lernortkooperation zunehmend mehr als zentrale Kernaufgabe betrachten, die zu ihrem berufspädagogischen Selbstverständnis gehört.

pragmatisches Vorgehen

Der Modellversuch verfolgt einen bottom-up-Ansatz, d.h. Kooperation wird nicht von

außen verordnet, sondern die Partner im dualen System werden darin als die Experten der dualen Ausbildung und daher als Träger von Innovationspotential betrachtet. Erfahrungen mit der Arbeit der Kooperationsstellen bestätigen, daß die Akteure vor Ort aufgrund ihrer Interessen, den Anforderungen, die an sie herangetragen werden und der Probleme, mit denen sie in der Ausbildung konfrontiert sind, prinzipiell an innovativen Lösungen interessiert sind. Ihre Probleme und Interessen bilden daher auch den Maßstab für die Kooperationserfordernisse und für Inhalt und Ausmaß von Kooperation.

Die Akteure in den Kooperationsstellen klären über den Kommunikationsprozeß die zu bearbeitenden Themen und legen die gemeinsame Umsetzung fest. Didaktische Kooperationsansätze und andere extern entwickelt Innovationen können demgemäß und insoweit wie die Partner dies als sinnvoll betrachten, Gegenstand von Kooperation werden. Weil sie dabei in einem ständig sich verändernden Umfeld agieren, müssen sie die Kooperationsaktivitäten eher pragmatisch anlegen. D.h. es geht weniger darum, mit einem großen Kooperationsaufwand didaktisch-ausdifferenzierte Modelle zu entwickeln als eher darum, pragmatische Lösungen für wechselnde Anforderungen zu finden.

flexible Reaktion

Lernortkooperation muß flexibel angelegt sein, weil sie sich auf unterschiedliche Anforderungen beziehen muß. Die Kooperationsaktivitäten können keinem einheitlichen Muster folgen sondern müssen individuelle Lösungen anvisieren. Für die Akteure bedeutet dies, daß sie bereit sein müssen, ihre Kooperationsaktivitäten immer wieder neu an veränderte Anforderungen anzupassen. Dazu müssen sie Verständnis für Veränderungen am jeweils anderen Lernort aufbringen und einmal entwickelte Verfahren nicht in Gegensatz zu neuen Bedürfnissen einklagen.