

Zusammenarbeit SCHULE – BETRIEB:

Schlüsselfaktoren des gemeinsamen Ausbildens (Alternance)

Jean-François Perret
Universität Neuenburg
Universität der Italienischen Schweiz

*Zürich, 23. März 2001
1313_Alternance_bm.d.doc*

Inhalt

1	Die Zusammenarbeit unter Schulvertrag.....	1
2	Verteilung der Ausbildungsaufgaben zwischen Schule und Betrieb.....	3
3	Den Ausbildungsprozess konzipieren	3
4	Verschiedene Rollen: Lehrer und der betrieblichen Ausbilder	5
5	Konkrete Umsetzungsprobleme	7
6	Literatur	9

Zusammenarbeit SCHULE – BETRIEB:

Schlüsselfaktoren des gemeinsamen Ausbildens (Alternance)

Einleitung

Es ist unser Ziel, einige Schlüsselfaktoren für die Alternance (das Zusammenwirken von Schule und Betrieb in der Ausbildung) herauszuarbeiten und auf theoretische und praktische Fragen ihrer Umsetzung hinzuweisen. Dieser Beitrag erhebt keinen Anspruch auf umfassende Behandlung des Themas; er beschränkt sich auf einige für das Erarbeiten des Projekts sinnvolle Punkte. Wir haben uns in hohem Ausmass auf die der Alternance gewidmete Aufsätze gestützt, die 1994 in Cahiers Pédagogiques veröffentlicht wurde¹ Andere Werke, auf die wir uns beziehen, sind in der Bibliographie angeführt.

Alternance und duales System

1 Die Zusammenarbeit unter Schulvertrag

Es gilt zunächst, die Position der Alternance gegenüber dem dualen System, das die Schweizerische Berufslehre prägt abzugrenzen. Wie das duale System aus dem Einfügen eines schulischen Elements im Stundenplan der Lehrlinge kommt, stammen die alternierenden Ausbildungen in gewisser Weise aus einem umgekehrten Ansatz: Sie zielen darauf ab, den Umgang mit der Arbeitswelt in einen schulischen Stundenplan einzubauen. Die Schule ist verantwortlich für die Jugendlichen, die im Betrieb an Praktika teilnehmen. Die alternierende Ausbildung findet sozusagen unter Schulvertrag statt. Es ist einsichtig, dass diese Aussicht ganz besonders die beruflich orientierten Ausbildungen betrifft, die – sei es auf wirtschaftlichem oder technischem Gebiet – heutzutage ganztägig von Schulen vermittelt werden².

Ausbildungswert der Arbeits- situation

Die alternierende Ausbildung betrachtet den Betrieb als einen Ausbildungsraum, dessen Nutzung allen in einer beruflichen Ausbildung befindlichen Jugendlichen offen stehen sollte. Für die Lernenden ist es eine Gelegenheit, mit den aktuellen Produktions- oder Verwaltungstechniken in verschiedenen Zusammenhängen in Berührung zu kommen und sich mit den heutigen Formen der Arbeitsorganisation in Betrieben vertraut zu machen. Dieser Kontakt mit der Arbeitswelt ist ein wesentlicher Sozialisierungsfaktor. Er bevorzugt bei den Jugendlichen die Arbeit und den

¹ "L'alternance", von Martine Pascal zusammengestellte Mappe, Cahiers Pédagogiques Nr. 320, Januar 1994.

² Für einen Einblick aus historischer Sicht sowohl in die Entwicklung der ganztägigen Berufsschulen im französischen Zusammenhang, als auch in die zur Debatte stehenden Werte in der Auseinandersetzung zwischen Anhänger der l'atelier d'école (Lehrwerkstätte) vs. Anhänger der l'école à l'atelier (Lernen im Betrieb), kann man sich an die Synthese von Pospel & Troger (1993) orientieren, oder an Bruzy & Troger (2000). Die französische Schweiz ist keineswegs beiseite gestanden bei dieser Auseinandersetzung der 1900er Jahre über die auf manchen Gebieten notwendige „Verschulung“ der Berufsausbildung, mit Schaffung von Berufsschulen. Die aktuelle Krise der Lehrlingsausbildung, die Neigung der Jugendlichen für eine allgemeine Ausbildung und die laufenden technischen Umbrüche scheinen eine neuerliche Verschiebung hin zur Entwicklung von Lehrgängen mit gewichtigerer Schulkomponente mit sich zu bringen (Perret & al, noch nicht erschienen).

Praktika durchführen: eine alte Praxis

Gesichtspunkt der beruflichen Eingliederung. Das zeigen auch verschiedene Studien: Wiel (1992), Zittoun (1996), Guillaudin (1997).

Die Wertschätzung betrieblicher Ausbildung ist nichts Neues. „Eine Reihe bestimmter Kompetenzen entzog sich schon immer dem schulischen Lernen. Das zeigt sich in hohem Mass bei Berufen von Handel, Medizin, Landwirtschaft, Kommunikation und Management. Daher haben zu allen Zeiten die Kinder des gehobenen Bürgertums Praktika beim Händler, Bankier oder Unternehmungsleiter absolviert. Daher haben auch die technischen Schulen, die Handelsschulen und die medizinischen Lehrstätten entsprechende Praktika in der Fabrik, im Spital oder im Ausland in die Ausbildung integriert. Die Alternance war somit eigentlich bis vor kurzem einer Elite vorbehalten – zunächst den besten Lehrlingen des jeweiligen Berufsverbandes, dann den besten Schülern an der Schule“ (Geay, 1994, S. 16).

Tatsächlich erfüllen die Praktika eine Mehrzahl an Funktionen. Fortin (1984) zeigt verschiedene Elemente der Praktikumsproblematik auf und erläutert einige Modalitäten des Funktionierens. Jedliczka & Delahaye (1994) bieten folgende Einteilung der Praktika:

- Praktikum mit „Umgebungswechsel“ (eine „andere“ Zeit erleben)
- Entdeckungspraktikum (Bewusstmachung und Einweihung)
- „Lern“-Praktikum (ergänzende Kenntnisse erwerben)
- „Beispiel“-Praktikum (Anwendung der Kenntnisse)
- Praktikum als „Valorisierungsraum“ (sich beweisen)
- Praktikum als Erkundung (Daten sammeln)

Die Berücksichtigung dieser Vielfalt trägt zur genaueren Definition der Erwartungen an die Alternance bei, doch sollte man sich vergegenwärtigen, dass die klassische Problematik der Praktika sich nur teilweise mit jener des Alternierens deckt.

Die Alternance räumt den Praktika Raum und Funktionen ein

Die Alternance kann verschiedene Formen annehmen, vom Kurzpraktikum mit dem Ziel, die Wirklichkeit eines Berufs zu entdecken, bis zu Ausbildungen mit Hauptgewicht der Schulung im Betrieb. Zwischen diesen beiden Extremen gibt es eine grosse Vielfalt an Durchführungsformen je nachdem, wie die Praktikum- und Schulphasen gewichtet und verteilt sind. Die Wahl einer Organisationsform wird von den verfolgten Absichten abhängen und je nach Zielsetzung variieren: den Auszubildenden motivierende Erfahrungen zu ermöglichen, ihnen eine Überprüfung ihrer Berufswahl zu bieten, sie mit der Arbeit im Betrieb vertraut zu machen, ihnen neue Kompetenzen zugänglich zu machen oder das spätere berufliche Einfügen zu fördern. Das konkrete Entwerfen einer alternierenden Struktur setzt selbstverständlich die Berücksichtigung einer Gesamtheit von praktischen und institutionellen Zwängen voraus, insbesondere im Zusammenhang mit der Organisation des Schuljahres.

2 Verteilung der Ausbildungsaufgaben zwischen Schule und Betrieb

Von einem Nebeneinander zur Interaktion des Wechsels

Um die Vielfalt der Situationen der Alternance zu beschreiben, unterscheidet Michel (1994) vier Szenarien:

- „Die Alternance verfügen und dann abwarten. Für manche meint das Schaffen einer alternierenden Ausbildung bloss, dass man die zwei Ausbildungsstätten findet, einen Stundenplan erstellt und die finanziellen und administrativen Regeln beachtet, ohne sich weiter um Ausbildungsinhalte zu sorgen.
- Den Betrieb zum Gehilfen der Schulausbildung machen. In diesem zweiten Szenario übernimmt das Zentrum die Vermittlung aller allgemeinen und technischen Kenntnisse und betraut den Betrieb mit dem Training der mit diesen Kenntnissen operierenden Kompetenzen.
- Eine Grenze zwischen den Ausbildungsinhalten ziehen. Aufteilung der Zeit, also Aufteilung der Verantwortlichkeiten und der Ausbildungsinhalte! Jeder nehme den Teil, der ihm entspricht!
- Eine umfassende, interaktive Strategie anwenden. Das heisst, die Gesamtheit „Schule + Beruf“ als Ausbildungsbezug zu berücksichtigen (...), für jede einzelne Wechselphase gemeinsame Gesamtziele ausweisen für die beiden entsprechenden Phasen von Schule und Betrieb (...), durch Zusammenspiel von Induktion-Deduktion-Induktion eine Interaktivität zu organisieren zwischen den hintereinander erworbenen Kenntnissen aus beiden Ausbildungsorten und eine durchstrukturierte Nachbegleitung zur Ausbildung des Jugendlichen zu organisieren. (S. 24)

Jedes dieser Szenarien entspricht einem Typus von Beziehung zwischen Schule und Betrieb. Wie von Agulhon (2000) festgestellt, sind diese Beziehungen insbesondere dadurch nicht einfach zu gestalten, dass sie unsymmetrisch sind. Es sind nämlich „die Schulbetriebe, die diese Praktika einführen und versuchen, deren Organisation und Validierung formal zu gestalten. Die Umsetzung in den Betrieben erfolgt in Form ehrenamtlicher Tätigkeit oder persönlichem Engagement der Ausbilder, deren Funktionen vom Betrieb weder bewertet, noch anerkannt werden.“(S. 55)

3 Den Ausbildungsprozess konzipieren

Beziehungen zwischen Schulen und Betrieben benötigen Finger-spitzengefühl

Der Entwurf der Alternance im Sinn einer Aufgabenverteilung zwischen zwei verschiedenen Ausbildungsorten ist nur der erste Schritt. Man muss sich zudem die Möglichkeit geben, den bei einem solchen Schritt intervenierenden Ausbildungsprozess zu konzipieren.

Dazu sind Fragen innerhalb zweier Kategorien zu formulieren. Zuallererst geht es um Fragen, die jeder Ausbildungssituation eigen sind, nämlich um die angepeilten Lernziele. Was sollen die Lernenden sich aneignen? Kenntnisse, Kompetenzen, Haltungen, Problemlösungsfähigkeiten, Erfindungspotenzial, ... ? Der zweite Fragentyp bezieht sich auf die Ausbildungsorte und -methoden. Auf dieser Ebene spiegeln die Konzepte der beteiligten Ausbilder ganz verschiedene Erfahrungen wider. So hat Tilman (1994) formuliert: „Man kann lernen, indem man Handlungen oder zu erwerbendes Wissen unermüdlich wiederholt, einen Experten beobachtet oder nachahmt, die Merkmale einer Umgebung, in die man eintaucht, in sich aufnimmt, Spezialisten zuhört oder Lehrbücher studiert, über Aufgaben und Probleme

nachdenkt, mit Fachleuten diskutiert, eine Synthese fundierter Ratschläge vornimmt oder sich experimentell vorantastet. Diese Methoden sind nicht grundsätzlich austauschbar. Je nach Zielsetzung sind manche geeigneter als andere“ (S. 51).

Wenn man eine alternierende Ausbildung konzipiert, muss man sich fragen, welche Arten des Lernens für die einzelnen Phasen der Ausbildung spezifisch sind, welche in der schulischen Situation zur Anwendung kommen sollen und welche wiederum in eine Arbeitssituation passen. Anders ausgedrückt: man kommt dahin, herauszufinden, was in der Schule erlernbar ist (und vermutlich nur dort) und was andererseits im Betrieb (wiederum nur dort).

*Was lernt man in der Schule?
Und was im Betrieb?*

Beide Ausbildungsorte sind oftmals durch gewissermassen gegenteilige Lernprozesse charakterisiert. Die Schultätigkeit geht den Weg vom Verstehen zum Gelingen bzw. vom Kenntniserwerb zu Situationen des Umsetzens in die Praxis. Die Ausbildung im Betrieb würde diese Reihenfolge umkehren. Eine solche Umkehrung ist nicht ohne tiefe Folgen für die schulische Pädagogik. „Welche Schule eignet sich demnach für die alternierende Ausbildung?“ fragt Geay (1994). „Wenn es eine Schule ist, die den Typ einer Ganztagschule reproduziert – also eine Schule, die am Primat des formalen Wissens festhält, ausschliesslich die Ordnung Verstehen-Gelingen hochhält und zuerst die Theorie vorstellt –, wird sie die Alternierenden dazu zwingen, Kenntnisse zu konsumieren. Sie wird, indem sie der betrieblichen Ausbildung entgegensteuert, bei ihnen buchstäblich eine kulturelle Schizophrenie fördern, wie wir es bei den Bac Professionnels festgestellt haben. Die Schule für eine alternierende Ausbildung kann nur eine sein, die entgegen dem Modell der Vollzeitschule funktioniert. Im Rahmen der alternierenden Ausbildung ist der Vorgang umgekehrt: Da der Lernende sich einen wirklichen Erfahrungswert erarbeitet hat und diese Erfahrung für ihn Gefäss und Bedeutungsträger sinngebenden Wissens ist, wird man von eben dieser Erfahrung ausgehen, um sie didaktisch zu nutzen. Die Umkehrung des Vorgangs bedeutet, von der Praxis auszugehen und sich alternierenderweise mit den entsprechenden Fragen zu befassen, von Arbeitssituationen ausgehen, von Problemen und Funktionsstörungen, um dort die gebrauchten Kenntnisse herauszufinden: Welche sind die in den Fachkompetenzen umgesetzten theoretischen und praktischen Kenntnisse, die das Meistern diese Situationen ermöglichen? Oder, anders gesagt: welche Kenntnisse sind die Werkzeuge zur Lösung von Aufgaben und Problemen?“ (S. 17).

Umgekehrte didaktische Schritte

Induktiver und deduktiver Wechsel

Gérard Malglaive charakterisiert die beiden beim Wechsel zwischen Betrieb und Schule (und umgekehrt) im Spiel befindlichen Richtungen im Sinn von induktivem und deduktivem Alternieren. „Das induktive Alternieren ist die Elementarform jeglichen Alternierens. Es beruht auf der Tatsache, dass die Lernenden über eine in den Phasen betrieblichen Lernens erworbene praktische Erfahrung verfügen. Sie besitzen folglich eine Kompetenzenstruktur, auf die man sich stützen kann zur Veranschaulichung des theoretischen Unterrichts. Es können zu den formalen Kenntnissen, die im Unterricht vermittelt werden, konkrete Anwendungsbeispiele aufgezeigt werden. Das deduktive Alternieren ist vermutlich die von der schulischen Tradition spontan bevorzugte Form. Im selben Mass, wie die Technik als Anwendung des Wissens gilt, kann das Alternieren als ausgeweitete Modalität klassischer Praxisarbeit gesehen werden. Die Aufenthalte in Betrieben sind dann als Anwendung der im Ausbildungszentrum erworbenen Kenntnisse gedacht. (...). Die

Vernunft würde verlangen, dass ein gut durchdachtes Alternieren beide eben beschriebenen Formen kombiniert. Doch ist, wie so oft, Vernunft für sich alleine nicht ausreichend. Auf die Gefahr hin, dass dies überraschend kommt, meinen wir, dass ein Denken des Alternierens auf klassische Weise, also im Sinn einer Artikulierung von Wissen und Tätigkeiten, möglicherweise nicht der ideale Weg ist. Er stößt jedenfalls in der Praxis an den radikalen Unterschied zwischen Ausbildungs- und Produktionslogik an und führt meistens im Faktischen zur Feststellung der Unverträglichkeit, gefolgt von der einfachen Aufeinanderfolge beider Ausbildungsorte und -momente. In Wirklichkeit kann der Einsatz der in der Schule vermittelten formalen Kenntnisse sehr wohl bei der nächsten praktischen Sequenz ausgelassen werden, wie auch umgekehrt die in der betrieblichen Ausbildung strukturierten Kompetenz nicht unbedingt direkt in den nächsten schulischen Unterricht einfließen muss. Es ist die strukturelle Dynamik der Kompetenzen, die berücksichtigt werden muss und die gebietet, mit der Zeit zu rechnen. (...) Anders ausgedrückt: Kompetenzen sind ein komplexes System, dessen Gesamtfunktion sich nicht auf ein Funktionieren jedes seiner Einzelbestandteile beschränkt. Für eine alternierende Ausbildung, die wir integrativ nennen, ist dieses Funktionieren im Gesamten wesentlich“ (S. 28).

Die reale Ausbildungspraxis ist weniger kontrastiert

Die Gegensätzlichkeiten zwischen induktiven und deduktiven Vorgängen sind gewiss heuristisch, ebenso wie die dem Alternieren zugrundeliegende Umkehrung der Beziehung vom Verstehen zum Gelingen in die andere Richtung. Sie helfen, die für jeden Ausbildungsort spezifische Beziehung zum Wissen gedanklich zu erfassen. Doch diese gedankliche Unterscheidung erweist sich sicherlich als viel deutlicher als es der tatsächlichen Ausbildungspraxis entspricht. Wie wir es im Rahmen einer polytechnischen Schule verdeutlicht haben, lässt eine aufmerksame Beobachtung dieser Ausbildungspraxis erkennen, was wir Mikro-Alternierungen innerhalb praktischer Arbeiten genannt haben. Zeiten der Erklärungen, der Anwendung von Kenntnissen, des Vorantastens und der Lösung von Aufgaben können nämlich im Verlauf einer einzigen Ausbildungssequenz engstens ineinander greifen. (Perret & Perret-Clermont, noch nicht erschienen). Diese Feststellung deutet an, dass man das Konzept eines Alternierungsvorgangs nicht auf eine allzu grosse Vereinfachung oder Schematisierung dessen, was tatsächlich in der Schule oder im Betrieb stattfindet, stützen soll.

4 Verschiedene Rollen: Lehrer und der betrieblichen Ausbildner

Neue Aufgaben für Lehrer

Eine alternierende Ausbildung ist nicht ohne Auswirkungen auf die Aufgaben der Lehrenden. Insbesondere das Handhaben einer Vernetzung mit den Betrieben verleiht dem Lehrberuf eine neue Dimension. Ein von Tacaille (1994) zitierter Lehrer drückt sich folgendermassen aus: „Seit ich begonnen habe, für die Bac professionnels "bac pro" zu arbeiten, kann ich nicht mehr in Stundenplänen denken, weiss nicht mehr, was hierarchische Beziehungen mit dem Schulleiter sind. Ich habe eine Reihe von Kontakten zu den Betrieben geknüpft und mein Leben hat sich völlig verändert. Ich muss mich ständig an die Situation bzw. an die Situationen anpassen – wie ich es meinerseits auch von meinen Schülern verlange“ (S. 15). Diese Kontakte ermöglichen auch die Überprüfung des aktuellen Standes im Unterricht und begünstigen zeitgemässe Anpassungen.

Die Vorbereitung und Nachbegleitung der Praktikanten erfordern die Ad-Hoc-Ausarbeitung von Werkzeugen und Vorgangsweisen; das sind oftmals neuartige Aufgaben für die Lehrer. Da kann es zum Beispiel um die Ausarbeitung eines Fragebogens gehen, der für ein erstes Praktikum dem Schüler einen Einblick in den Betrieb erleichtert, ihn ermutigt, sich zu informieren oder eigeninitiativ zu werden. Das Organisieren einer regelmässigen Nachbegleitung ist nicht improvisierbar (die Rolle der elektronischen Kommunikation per Computer ist für diese Nachbegleitung herauszufinden). Das Schreiben von Praktikumberichten verlangt entsprechende Anweisungen und ein geeignetes Feedback. Die Bewertung der Praktikumsphasen im Betrieb verlangt das Herausarbeiten einer exakten Methodik, um insbesondere zu vermeiden, dass Rollenkonflikte mit dem sich vielleicht für diese Aufgabe zuständig fühlenden Ausbildner entstehen. (Möglicherweise setzt die Bezeichnung als Ausbildner implizit eine solche Bewertungsrolle voraus).

Die Rolle der Ausbildner

Während der Ausbildungsphasen im Betrieb muss ebenfalls die Rolle der Fachkräfte, die die Jugendlichen betreuen (als Ausbildner bzw. als Tutoren laut französischer Terminologie), beachtet werden. Es ist anzumerken, dass es sich innerhalb eines Betriebes einmal um eine Betreuung administrativer Art handeln kann, für die ein Verantwortlicher der Personalabteilung sorgt, oder um eine unmittelbare Betreuung, bezogen auf die Arbeitsaufgaben und -erfahrungen. Beide Rollen ergänzen sich: „Diese doppelte Definition fördert eine Erklärung der Normen, denen der Betrieb unterliegt und die von den Ausbildern vermittelt werden sollen. Sie erlaubt zugleich alle möglichen Formen der betrieblichen Ausbildung, die sowohl beziehungsmässig als auch vom praktischen Gesichtspunkt her den jeweils berufsüblichen Gebräuchen näher stehen (Tacaille, 1994, S. 15).

Rekrutierung der Ausbildner

Wie werden die Ausbildner ausgewählt? Trognon et al. (1993) bemerken, dass allgemein gesehen „Ausbildner innerhalb des Betriebes von ihren Vorgesetzten ausgewählt werden. Diese stützen sich auf ihre Kenntnis des Personals, um zu bestimmen, wem sie die Ausbildung der Anfänger anvertrauen wollen (...). Die hierbei wesentlichen Kriterien sind: Rang in der Hierarchie, Fachkompetenz, pädagogische Motiviertheit und Moral. So muss der Ausbildner genügend Nähe zu der fachlichen Aufgabe haben, um diese gut zu kennen. Er muss viel Erfahrung darin haben und vor allem jemand sein, der bestimmte Arbeiten selbst ausführt. Er muss als Experte auf seinem Gebiet anerkannt sein. Trotzdem darf er keinen allzu hohen Rang in der Hierarchie einnehmen, da dies ihn von seiner Aufgabe allzu sehr entfernen würde, obwohl er andererseits doch ausreichend hoch eingestuft sein muss, um sowohl einen guten Überblick zu haben, als auch eine gewisse Autorität gegenüber dem Auszubildenden zu entfalten (S. 9).

Die Notwendigkeit einer Ausbildung der Ausbildner ist allgemein anerkannt – sowohl in der fachlichen Weiterbildung, als auch in der pädagogischen Ausbildung. Diese Ausbildung ist jedoch der spezifischen Tätigkeit des Ausbildners anzupassen. Es ist nicht wünschenswert, dass sie die Ausbildner (bewusst oder unbewusst) dazu verleitet, sich in der Didaktik den Schullehrern anzugleichen.

Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Ausbildnern

Zu guter Letzt ist es notwendig, die Beziehungen zwischen Lehrern und Ausbildner neu zu betrachten. Der persönliche Kontakt scheint hier eine entscheidende Rolle zu spielen. Tilman hat es folgendermassen formuliert (1994): „Die Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Ausbildner nimmt kaum die Form eines ausdrücklichen Vertrags an. Tatsächlich entsteht Einverständnis aufgrund gegenseitiger Anerkennung.

Der Ausbilder wird für seine Kompetenz und Verfügbarkeit geschätzt – für die Zeit, die er der Aufnahme des Schülers und dem Vermitteln der aufeinanderfolgenden Tätigkeiten widmet. Der Lehrer erfährt eine Aufwertung dadurch, dass er die Jugendlichen für das Praktikum zu motivieren weiss (S. 15).

5 Konkrete Umsetzungsprobleme

Suche nach ausbildenden Betrieben

Die Suche nach aufnahmebereiten Betrieben kann jedem Lehrer anvertraut werden oder auch bestimmten, besonders mit den beruflich orientierten Ausbildungsbereichen befassten Lehrern. Die Schüler selbst können ebenfalls in diese Suche einbezogen werden. In seiner Fallbeschreibung betont Guillaumin (1997) die Bedeutung der auf Beziehungsebene und in Bezug auf das Selbstbild ablaufende Vorgänge, wenn ein Schüler von sich aus einen Praktikumsplatz findet und es ihm gelingt, dort aufgenommen zu werden. „Hier handelt es sich um einen sehr starken Vertrag, der weit über das hinausgeht, was in der beidseitigen Vereinbarung zwischen Schulleiter und Betriebsleiter steht“ (S. 57). Die Wahl des Betriebes kann über praktische Kriterien entschieden werden (Nähe, Verkehrsmittel, ...), aber auch anhand anderer Merkmale wie die Grösse des Betriebes, die Art der gebotenen Betreuung, die Erfahrung in Bezug auf die ausbildungsrelevanten Arbeiten oder die Art und Vielfalt der dort durchgeführten Arbeiten.

Die Verhandlung der Ausbildungsinhalte im Betrieb ist nicht immer einfach. Zitieren wir hier Colin (1994), der über die Erfahrungen eines lycée professionnel berichtet: „Bevor die Schüler in den Betrieb gehen, übermittelt die Schule den Ausbildnern Beilage mit genauen Angaben zu den Ausbildungszielen und den für diese Jugendlichen geeigneten Tätigkeiten. Dieses Material gelangt jedoch nicht immer zum Adressaten, sondern bleibt häufig bei der Personalabteilung liegen. Sein Inhalt wird nur selten zwischen Betrieb und Lehrern verhandelt, da die Lehrer erklären, nicht zu wissen, was der Betrieb den Jugendlichen anbieten kann. Zudem ist ihre Position – als Bittende – gegenüber dem Betrieb etwas heikel. Wenn sie zuviel Druck machen, könnten sich Türen verschliessen. Angesichts der Schwierigkeiten, für Jugendliche eine Unterbringung zu finden, schrumpfen die Forderungen zusammen“ (S. 40).

Die Ausbildungsrelevanz der gebotenen Praktikumsaktivitäten ist nicht immer gesichert. Es kommt vor, dass Betriebe den Schüler mit einfachen Aufgaben betrauen, die er zwar relativ selbständig ausführen kann, jedoch ohne dabei das schulische Wissen mit allzu viel Neuem zu ergänzen. Der Betrieb verfügt nicht über unendlich viele Möglichkeiten zur Vergabe von Aufgaben geeigneten Schwierigkeitsgrades. So gibt es zum Beispiel in der Buchhaltung einfache Tätigkeiten in der Datenerfassung, die keinerlei besondere Kompetenz erfordern, und dann gleich – ohne nennenswerten Übergang – spezialisierte Arbeiten, die wiederum profunde Kenntnis der Materie erfordern und nicht an Schülern abgetreten werden können. Wenn in einem Betrieb Arbeiten mittleren Schwierigkeitsgrades selten anfallen, schränkt das dementsprechend die Sinnhaftigkeit eines dort absolvierten Praktikums ein.

Mit den Reaktionen der Schüler nach einem Praktikum umgehen

Die „Rückkehr“ des Praktikanten in die Schule ist eine sensible Zeit und verlangt Fingerspitzengefühl in der Betreuung. Die Reaktionen der Schüler erweisen sich als widersprüchlich. „Einige kommen enttäuscht zurück und klagen, dass sie zum bestehenden Schulwissen nichts weiter dazugelernt haben. Bestenfalls haben sie eine andere Technik zur Durchführung einer Arbeit angewendet, aber grundsätzlich

kaum Neues kennen gelernt. Andere wiederum sind hocherfreut, bei einer wichtigen Arbeit mitgemacht oder gar eine solche selbst ausgeführt zu haben.“ (S. 41). Ein Praktikum kann für Schüler eine so einnehmende und stimulierende Arbeit darstellen, dass diese Schüler dann im Gegenzug die schulische Arbeit schlecht machen oder deren Zweckmässigkeit in Frage stellen. Die Rückkehr von einem Praktikum ist niemals langweilig! Selbstverständlich hängen diese Reaktionen auch von der Art der Nachbegleitung ab, die während dem Praktikum eingesetzt wurde und erlaubt hat, die erfahrenen Schwierigkeiten nach und nach zum Ausdruck zu bringen. Insbesondere das Eintauchen in eine Erwachsenenwelt und die Auseinandersetzung (vor allem während der Arbeitspausen) mit den Verhaltensweisen, Interessen und Gesprächen der Erwachsenen kann einen Schock bedeuten oder doch auf jeden Fall eine Wirklichkeit darstellen, mit der nicht einfach umzugehen ist. Man kann sich übrigens fragen, ob die Anziehungskraft der schulischen Vollzeitausbildungen auf die Jugend nicht vielleicht mit dem Wunsch zusammenhängt, diesen manchmal rauen Einstieg in die Erwachsenenwelt noch um einige Jahre hinauszuzögern. So gesehen ist die alternierende Ausbildung eine gute Strategie zur Förderung einer sanften und schrittweisen Konfrontierung mit den Wirklichkeiten der Arbeitswelt.

Die Organisation der Schulzeit in einem ganzheitlichen Zugang neu denken

Schliesslich sei hier ein letztes Problem erwähnt, und zwar jenes der Auswirkungen der alternierenden Ausbildung auf Konzepte und Verwaltung der Schulzeit. Die Verminderung der Zeit für schulischen Unterricht durch das Alternieren sollte nicht zu einer Reduzierung der angepeilten Ziele führen. Die gängige Vorstellung, wonach der Umfang des erworbenen Wissens direkt proportional zur Zahl der Unterrichtsstunden sei, muss radikal in Frage gestellt werden; sie kann zu einer Quelle der Behinderung jeglicher Entfaltung eines Projektes alternierender Ausbildung werden. Über die Fragen des Stundenplans hinaus soll man nämlich den Beitrag des Alternierens in seiner Gesamtheit betrachten – und ihn an dem neuen Ausbildungsumfeld messen, das aufgrund des Alternierens den Schülern geboten werden kann.

6 Literatur

- Agulhon, C. (2000). L'alternance: une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés. *Revue Française de Pédagogie*, Nr. 131, 55-63.
- Brucy, G., & Troger, V. (2000). Un siècle de formation professionnelle en France: la parenthèse scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, Nr. 131, 1319.
- Colin, B., & Paccard, A. (1994). Les périodes de formation en milieu professionnel. *Cahiers Pédagogiques* - Nr. 320, 40-42.
- Fortin, N. (1984). *Penser les stages*. Montreal: Unterrichtsministerium, Quebec.
- Geay, A. (1994). Une alternative au Tout-Ecole. *Cahiers Pédagogiques* - Nr. 320, 16-18.
- Guillaumin, C. (1997). *Une alternance réussie en lycée professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Jedliczka, D., & Delahaye, G. (1994). *Compétences et alternances*. Paris: Editions Liaisons.
- Malglaive, G. (1994). Alternance et compétences. *Cahiers Pédagogiques* - Nr. 320, 26-29.
- Michel, Y. (1994). Quel est le bon scénario? *Cahiers Pédagogiques* - Nr. 320, 24-25.
- Pelpel, P., & Togger, V. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris: Hachette Education.
- Perret, J.-F., & Perret-Clermont, A.-N. (noch nicht veröffentlicht). *Apprendre un métier technique, aujourd'hui*. Freiburg: Presses Universitaires de Fribourg.
- Tacaille, D. (1994). Des enjeux mouvants. *Cahiers Pédagogiques* - Nr. 320, 14-15.
- Tilman, F. (1994). Il y a loin de la théorie à la pratique. *Cahiers Pédagogiques* - Nr. 320, 51-52.
- Trognon, A. (1993). *L'apprentissage d'un métier dans l'interaction tuteur-apprenti*. Rapport du Groupe de Recherche sur les Communications, Université Nancy.
- Wiel, G. (1992). *Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ. Comment libérer des adolescents du syndrome d'échec scolaire*. Lyon: Chronique Sociale.
- Zittoun, T. (1996) *L'envie devant soi : Etude monographique du secteur de préapprentissage du Centre professionnel du Littoral Neuchâtelois*. Séminaire de Psychologie, Université Neuenburg.