



7. OKB-Symposium in der OLMA-Halle 2.1

Freitag, 9. Dezember 2016

Lernortkooperation – Idee oder Wirklichkeit

Ruedi Giezendanner, Leiter Amt für Berufsbildung

Sehr geehrte Damen und Herren

Das eidg. Berufsbildungsgesetz, welches im Jahr 2004 in Kraft getreten ist, hat die drei Lernorte der beruflichen Grundbildung und deren Zusammenwirken erstmals systematisch normiert. So wurde festgeschrieben, dass die Anteile der Bildung eines Berufs im Rahmen der drei Lernorte, ihre organisatorische Ausgestaltung und die zeitliche Aufteilung nach den Ansprüchen der Berufstätigkeit in der entsprechenden Bildungsverordnung bestimmt würden (Art. 16 Abs. 3 BBG). Weiter hält das BBG fest, dass die Anbieter der drei Lernorte zur Erreichung der Ziele der beruflichen Grundbildung zusammenarbeiten (Art. 16 Abs. 5 BBG). Die Kooperation der Lernorte ist also ein zentrales Element des Berufsbildungsgesetzes. Die Lernortkooperation ist die gelebte Umsetzung der Verbundpartnerschaft „an der Front“.

1

Solche neu erlassenen oder neu gewichteten Regelungen benötigen in der Praxis eine gewisse Zeit, bis sich die entsprechenden Strukturen und Prozesse angepasst haben. Sodann sind sie fortwährend kritisch zu hinterfragen und weiter zu entwickeln.

Wie sieht das heute, bald 13 Jahre nach Inkrafttreten des neuen BBG, aus? Ist die Lernortkooperation eine Idee geblieben oder ist sie zwischenzeitlich Wirklichkeit?

Vor zwei Stunden ist Josef Widmer, stellvertretender Direktor des SBFI, der Frage nachgegangen, ob der Bund die Voraussetzungen für eine gelebte Lernortkooperation geschaffen hat und damit die Basis, dass durch die Koppelung von Wissen und Praxis Professionalität entsteht. Er hat die Lernortkooperation aus systemischer Sicht betrachtet und ist zum Schluss gekommen, dass sowohl Strukturen als auch Prozesse und Instrumente



definiert sind, um ein zielführendes und zweckmässiges Zusammenwirken der Verbundpartner zu fördern.

Ich bin nun eingeladen, dies in einem kurzen Referat aus Sicht der Kantone zu beurteilen. Wie können die Kantone im Rahmen ihrer Aufsichtsfunktion auf Organisation, Steuerung und Qualitätssicherung – insbesondere im Sinn der Lernortkooperation – Einfluss nehmen? Ist es den Kantonen aufgrund der vorgegebenen Rahmenbedingungen möglich, sich wirkungsvoll einzubringen, und werden sie dabei ernst genommen? In einem zweiten Teil möchte ich dann, anhand einiger konkreter Beispiele, aufzeigen, wie die Lernortkooperation vor Ort optimiert werden kann und welches dafür die entscheidenden Faktoren sind.

Erlauben Sie mir vorerst eine Anmerkung aus aktuellem Anlass. Die naheliegendste Beurteilung eines Systems erfolgt an sich dadurch, dass wir es an seiner Wirkung, seinem Outcome messen. Wenn ich nun noch unter dem Eindruck meines letzten Wochenendes in Göteborg, mit dem Besuch der Berufseuropameisterschaften Euroskills, stehe und die herausragenden Leistungen unseres Schweizer Teams vor Augen habe, so muss insgesamt auch das System gut sein, welches zu diesen Ergebnissen führt. Da wird offensichtlich von den Akteuren an der Front ausgezeichnete Arbeit geleistet, und da müssen wohl auch die Rahmenbedingungen stimmen. Besonders eindrücklich dabei: Breite Unterstützung des Umfeldes (Eltern, Lehrbetriebe, Ausbilder, Familien, Arbeitskollegen) → zeigt sehr deutlich die breite Abstützung und Identifikation mit der Berufsbildung.

Ich möchte nun aber doch einen Blick auf die übergeordnete Systemebene werfen, auf der die Kantone in ihrer Gesamtheit gegenüber ihren Verbundpartnern OdA und Bund auftreten.

Mit dem neuen Berufsbildungsgesetz wurden die Verbundpartner gezwungen, klare und verbindliche Regeln für ihre Zusammenarbeit zu definieren. Dies insbesondere im Zusammenhang mit den rund 250 Berufsreformen, welche in der Folge des nBBG (nach erster Vorgabe innert 5 Jahren) gemeinsam zu realisieren waren. Der einheitliche Reformprozess, die definierten Verantwortlichkeiten in der Zusammenarbeit sowie die Standardisie-



Die Umsetzungsdokumente (Bildungsverordnungen, Bildungspläne, Rahmenlehrpläne) waren unabdingbare Voraussetzung, dass diese Prozesse auf Seiten der OdA bewältigt werden konnten. Erst recht aber waren und sind die Kantone und mit ihnen die Schulen auf geklärte und einheitliche Rahmenbedingungen angewiesen. Müssen sie doch – im Gegensatz zu den einzelnen OdA – nicht nur einen oder eine beschränkte Zahl von Berufen umsetzen, sondern deren Gesamtheit. Und dies – im Gegensatz zum Bund – nicht nur durch den Erlass von Ausführungsbestimmungen und die Wahrnehmung einer Oberaufsicht, sondern direkt an der Basis im Zusammenwirken von Lehrbetrieben, Schulen und üK-Organisationen.

Ich beurteile die systemischen Rahmenbedingungen als geeignet für ein echt verbundpartnerschaftliches Zusammenwirken. Dass die Reformkommissionen unter dem Lead der OdA stehen mussten, sowie dies nun auch die B&Q-Kommissionen stehen, ist m.E. sachrichtig und zwingend. Allerdings: Die Kantone sind in diesen Gremien gewissermassen die Juniorpartner mit einer Minderheitsbeteiligung. Wirkungsvoll einbringen können sie sich nicht zwingend aus der Struktur abgeleitet, sondern nur soweit, als sie von den OdA auch wirklich als Verbundpartner - nicht nur als Verbund-Gehilfen - einbezogen werden.

Was meine ich damit? In den Berufsreformen oder –Revisionen können sich durchaus Fragen stellen, welche aus Sicht der Kantone anders beurteilt werden als aus Sicht der OdA. Werden diese Fragen nun innerhalb der Reformkommissionen oder der B&Q-Kommissionen nach demokratischem Mehrheitsprinzip entschieden, so hat die Haltung der Kantone zum Vornherein das Nachsehen. Zwar bleibt schlussendlich noch der Bund, gewissermassen als Schiedsrichter mit dem Stichentscheid beim Erlass der entsprechenden Dokumente. Meines Erachtens sollten solche Stichentscheide jedoch möglichst vermieden werden, indem sich Kantone und OdA vorweg auf beidseits tragbare Lösungen einigen. Solche sind auf sachbezogener Basis zu finden. Bei Entscheiden auf übergeordneter Ebene rückt oftmals die Einflussnahme oder gar der Druck auf politischer Ebene in den Vordergrund. Umso wichtiger ist es, dass der Bund, das SBFI, seine Entscheide auf Grundlagen abstützt, die transparent kommuniziert werden und an denen sich die am Prozess Beteiligten schon im Voraus orientieren können. Dafür gibt es gute Beispiele, es gibt aber auch weniger gute.



Es liegt in der Natur der Sache, dass Haltungen und Zielsetzungen zwischen OdA und Kantonen zuweilen divergieren. Nehmen wir das Beispiel der Lehrdauer für einen bestimmten Beruf, die im Rahmen von Berufsreformen immer wieder Gegenstand von Divergenzen bildet. Da steht einerseits das Interesse der Lehrbetriebe und ihrer OdA, die neben der Vermittlung möglichst umfassender Bildungsinhalte auch eine angemessene Produktivleistung der Lernenden anstreben. Diese Leistung wird mit einer Verlängerung der Lehrdauer natürlich erhöht. Andererseits stehen die Kantone, für die jede Verlängerung einer Lehrdauer Mehrkosten auslöst. Die Verlängerung einer Lehre von drei auf vier Jahre bedeutet – über den Daumen – Mehraufwand für den Berufsfachschulunterricht um rund einen Drittel, was bei Berufen mit grossem Mengengerüst schnell in die Millionen gehen kann.

Sowohl auf Lehrbetriebsseite als auch auf Kantonsseite stehen also neben bildungsspezifischen auch finanzielle Aspekte im Raum, allerdings mit gegensätzlicher Konsequenz. Und vergessen wir dabei nicht die wichtigsten Akteure, die Lernenden. Sie sollen solange im Lehrlingsstatus stehen und zum Lehrlingslohn entlohnt werden, wie dies für das Erreichen der Bildungsziele erforderlich ist. Aber nicht länger. In diesem Gegensatz sind die Parteien gehalten, die Bildungsziele über die wirtschaftlichen Ziele zu stellen und sich in sachlicher Abwägung zu einigen. Dabei ist immer auch die Frage mit einzubeziehen, wie weit gewisse Bildungsinhalte Gegenstand der beruflichen Grundbildung oder eben eher der höheren Berufsbildung – mit ganz anderen Modalitäten der Lastenverteilung – sind.

Ähnlich divergierend sind die Haltungen zwischen Kantonen und OdA oftmals, wenn es um das Abwägen von generalistischer oder spezialisierter Ausbildung geht. Zuweilen scheint mir, dass die Tendenz seitens verschiedener Verbände wieder vermehrt in Richtung Aufspaltung der Berufsbilder läuft und die Grundidee einer vorerst generalistischen Grundausbildung mit anschliessender Spezialisierung in der Berufsausübung oder der höheren Berufsbildung nicht mehr sehr hoch gehalten wird. Wenn so z.B. ganz aktuell ein Beruf mit relativ kleinem Mengengerüst - im Kanton St.Gallen mit etwa 20 bis 30 Lernenden pro Jahr - künftig mit drei Fachrichtungen reglementiert wird, kann dies bezüglich Kooperation der Lernorte sehr erschwerende und nachteilige Folgen haben. So ist es beispielsweise in unserem Kanton derzeit noch knapp möglich, den Beruf an zwei Standorten – allerdings mit bereits kleinen Klassen – zu beschulen. Wird das Mengengerüst nun



noch aufgeteilt in Fachrichtungen mit unterschiedlichen Bildungsinhalten, liegt eine Zuweisung an ausserkantonale Schulorte auf der Hand, was nicht nur geografisch, sondern auch in der Sache grössere Distanzen zwischen den Lernorten mit sich bringt.

Wenn wir diese Betrachtungen zur systemischen Ebene nun auf die operative Umsetzung herunterbrechen, darf trotz dieser kritischen Feststellungen zweifellos konstatiert werden, dass die Systematik der entsprechenden Bildungserlasse eine gute Grundlage für die Lernortkooperation bildet. Sie stellt zumindest inhaltlich eine klare Abstimmung der Bildungsinhalte auf die Lernorte sicher. Allerdings kann daraus nicht verbindlich auch die zeitliche Abstimmung der Bildungsinhalte abgeleitet werden. Bei der Lernortkooperation geht es aber nicht nur darum, die richtigen Inhalte am richtigen Ort richtig zu vermitteln, sondern dies sollte auch noch zur richtigen Zeit erfolgen. Damit auch diese Komponente zum Tragen kommt, sind insbesondere die Akteure vor Ort gefordert. Zum Teil haben hierfür die OdA Ausführungsbestimmungen (sog. „Ausführungsbestimmungen Lehrbetrieb“) erarbeitet. Mehrheitlich ist die zeitliche Koordination aber direkt zwischen den direkt involvierten OdA, Schulen und üK-Anbietern abzusprechen. Je stärker die drei Akteure Hand in Hand arbeiten, desto mehr Synergien kommen zum Tragen.

So kann denn die Lernortkooperation gewissermassen auf drei verschiedenen Flughöhen wahrgenommen werden. Minimales Erfordernis ist die gegenseitige **Information**. Etwas weiter fortgeschritten ist sie mit gegenseitiger **Abstimmung**. Und optimale Ergebnisse werden erzielt mit echter **Kooperation**, wie es denn auch der Name sagt. Dabei gibt es nicht **die** gute, die richtige, Lernortkooperation. Sie kann auf verschiedene Arten greifen. Massgeblich ist weniger, **wie**, sondern **dass** sie erfolgt. Lernortkooperation kann nicht befohlen, sie muss aus Überzeugung der Akteure gelebt werden. Sie ist letztlich eine Frage der Zusammenarbeitskultur. So kann denn auch der Bund nur die geeigneten Eckwerte vorgeben. Ebenso sind die Kantone nicht in der Lage, allein kraft ihrer Aufsichtsfunktion echte Lernortkooperation zu „befehlen“. Auch sie können aber insbesondere entsprechende Rahmenbedingungen schaffen und Bemühungen um optimale Kooperation im Rahmen ihrer Beratungsfunktion unterstützen.

Das Einführungsgesetz zum BBG unseres Kantons sieht als mögliches Gefäss entsprechender Zusammenarbeit Fachkommissionen an Berufsfachschulen vor, welche Mehrheitlich durch Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in Lehrbetrieben zu bestellen sind.



Ebenso können aber auch Bildungskommissionen einzelner Berufsverbände geeignet sein, die Lernortkooperation zu thematisieren und zu intensivieren.

Somit kann auch die mir gestellte Frage nicht allgemeingültig beantwortet werden, ob ich die Lernortkooperation als Miteinander oder eher als Nebeneinander wahrnehme. Ausschliessen kann ich die Frage, ob es gar ein Gegeneinander sei. Nie würde ich einem der Akteure unterstellen, den Nachteil des andern im Visier zu haben. Wenn Differenzen bestehen, dann ergeben sie sich aus unterschiedlichen Prioritäten, wie ich sie eingangs dargelegt habe.

Hingegen kann anhand konkreter Beispiele gezeigt werden, dass Lernortkooperation tatsächlich gelebt wird, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung. Machen solche Beispiele Schule im Sinn von Best Practice, sind wir auf gutem Weg zur Weiterentwicklung.

Ein **erstes Beispiel**, der „Objektbezogene Unterricht“ im Beruf Heizungsinstallateur EFZ, stellt ein Paradebeispiel für eine optimierte Kooperation dar. Vielleicht kommt Ihnen der Begriff bekannt vor. Im Jahr 2010 wurde der „Objektbezogene Unterricht“ von der OKB, ich meine es sei am ersten Symposium gewesen, als Perle ausgezeichnet. Das damalige Projekt wurde vom SBFJ unterstützt und durch die regionalen Gebäudetechnikverbände Schweiz, die zuständige Fachkommission und die Schulleitung des Gewerblichen Berufs- und Weiterbildungszentrums St.Gallen sowie dem Amt für Berufsbildung an die Hand genommen. Dabei hat die Berufsfachschule mit der Projektleitung eine aktive Steuerungsrolle eingenommen. Massgebend war und ist aber auch, dass alle Akteure miteinbezogen werden konnten. Nur so konnten die drei Lernorte (BFS inkl. ABU) komplett vernetzt werden. Durch die Zusammenarbeit aller Beteiligten arbeiten die Lernenden heute während ihrer gesamten Ausbildungszeit immer an lehrortübergreifend koordinierten Objekten. So dann wiederholen und vertiefen sie, wiederum koordiniert, während der gesamten Lehrzeit regelmässig verschiedenste Lerninhalte (auch der Grundlagenfächer).

Bedingung für das Funktionieren solch objektbezogenen Lernens ist, dass die Lehrbetriebe bereit sind, ihre betrieblichen Bedürfnisse, quasi das Tagesgeschäft, hintenanzustellen und den Einsatz der Lernenden im Betrieb nicht in erster Linie nach laufenden Aufträgen, sondern nach den aktuellen Objekten im objektbezogenen Unterricht auszurichten. Es bedingt mit andern Worten die Aufgabe der Autonomie in der zeitlichen Abfolge



der Lerninhalte. Im gleichen Sinn müssen sich aber auch Schule und üK der koordinierten Abfolge unterziehen.

Beim **zweiten Beispiel** wird die LOK über die Lerndokumentation gelebt bzw. gesteuert. So wird z.B. die Ausbildungsplanung bei den Verkehrswegbauern EFZ durch die Berufsfachschule und die üK gesteuert, währenddessen die Betriebe Aufträge zur Nachbereitung erhalten. Diese Konstellation hat sich so eingespielt, weil Berufsfachschule und üK mit dem Ausbildungszentrum in Sursee eine enge Zusammenarbeit pflegen. Wiederum bedingt das Modell, dass sich die Betriebe der Taktvorgabe durch die Lernorte Berufsfachschule und üK „unterziehen“.

Die beiden Beispiele zeigen, dass die LOK dort „zum Fliegen kommt“, wo ein Akteur oder allfällig zwei der Akteure miteinander den Lead übernehmen. In der Regel wird diese Initiative eher von der Schule oder den üK ausgehen müssen. Die Erfahrung zeigt andererseits, dass die Betriebe i.d.R. gut für eine enge Koordination gewonnen werden können, wenn ein Akteur den Lead übernimmt.

Das **dritte Beispiel** stammt konkret von den Berufen Maurer und Elektroinstallateure. Es geht über die Stoffkoordination hinaus und stellt ein koordiniertes Vorgehen bei problematischen Lehrverhältnissen sicher. Für die genannten Berufe wurden zur Sicherstellung eines zeitgerechten Erkennens und Handelns in den Bildungsverordnungen und den Bildungsplänen standardisierte Standortbestimmungen eingeführt, zu welchen alle Lernorbeteiligten einberufen werden können. Die OdA haben nun für deren Durchführung den Lead übernommen, obwohl die Gesamtverantwortung für das Lehrverhältnis an sich beim Lehrbetrieb liegt. Die Kooperation dient der Definition erforderlicher Unterstützungs- oder Fördermassnahmen, um einzelne Lernende zu einem erfolgreichen Berufsabschluss zu führen. Die inzwischen einjährige Erfahrung zeigt, dass die Betriebe dankbar sind, dass die OdA den Lead übernommen hat, dass sie aber ungeachtet dessen ihre Verantwortung wahrnehmen.

Auch in diesem Beispiel ist zu erkennen, dass mit jeder Entlastung der Betriebe auch das Abgeben eines Stücks ihrer Ausbildungsautonomie verbunden ist. Es bedarf daher eines



sorgfältigen Abwägens, wie weit eine Verschiebung von Obliegenheiten von den Betrieben als willkommene Entlastung wahrgenommen wird oder wie weit die Einschränkung in der eigenen Autonomie und Zuständigkeit zu Skepsis oder Ablehnung führt.

Die drei geschilderten Beispiele zeigen, dass die Lernortkooperation heute tatsächlich gelebt wird, wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungen.

Zusammenfassend halte ich fest, dass es die strategische Aufgabe der Verbundpartner ist, die Rahmenbedingungen für eine aktive Lernortkooperation zu schaffen und weiter zu entwickeln. Zur Entfaltung kommt die Lernortkoordination aber letztlich dennoch erst dann, wenn die involvierten Stellen an der Basis von ihrem Nutzen überzeugt sind. Bezüglich dieses Nutzens haben vorerst die Lernenden im Zentrum zu stehen. Letztendlich entfaltet aber die optimale Abstimmung zwischen den Lernorten auch für diese selbst einen Nutzen, indem Synergien zum Tragen kommen und Ressourcen geschont werden.

Lernortkooperation bietet grosse Chancen für die Qualitätsentwicklung in der beruflichen Grundbildung. Ich habe Ihnen einige Beispiele aufgeführt, in denen sie auf hohem Niveau umgesetzt wird. Sie sind aber noch nicht der Regelfall. So besteht insgesamt noch beträchtliches Potenzial zur Intensivierung, Professionalisierung und Optimierung. Auf übergeordneter Ebene bildet die Lernortkooperation eine strategische Aufgabe der Verbundpartner. Wird diese nicht nur als Lippenbekenntnis, sondern mit konkreten Massnahmen wahrgenommen, ist die beste Basis geschaffen, dass auf operativer Ebene - im Lehrbetrieb, in der Berufsfachschule, in den ÜK - die noch zarte Pflanze der Lernortkooperation als starke Kultur heranwächst.