

Ute Laur-Ernst

Lernziel Kooperativität – angesichts menschenleerer Fabriken?

Das Thema nichtfachliche („extrafunktionale“, „prozeßunabhängige“, „Schlüssel“-) Qualifikationen ist alles andere als neu. Das letzte Mal wurde darüber ausführlich im Zuge der Reformansätze Anfang der 70er Jahre diskutiert, ohne daß jedoch damals der breite Konsens gefunden worden wäre, der jetzt vor dem Hintergrund der zunehmenden Verbreitung computerisierter Arbeitsmittel und Produktionstechniken zu bestehen scheint. Neben vielen anderen übergreifenden Fähigkeiten taucht dabei immer wieder die Forderung nach einem Mehr an „Sozialkompetenz“, „Teamfähigkeit“, „Kooperativität“ oder „Kommunikationsfähigkeit“ auf; sozial-kooperatives Verhalten wird als wichtiges Ziel im Zusammenhang mit der Qualifizierung für die neuen Informationstechniken von jeher benannt. Aber wie verträgt sich dieses Hindrängen auf Kooperation mit der – nicht mehr nur künftigen – Vision menschenleerer Fabriken, wie mit der Tatsache, daß unmittelbare menschliche Begegnungen durch die Informationstechniken weiter reduziert werden? Ist es nicht geradezu paradox, in dieser Situation der Kooperativität einen so hohen Stellenwert für Ausbildung und Arbeit zuzuweisen? Oder soll vielleicht auf diesem Wege die von manchem als eher bedrohlich, kalt, wesensfern erlebte Computertechnologie „humaner“ und damit akzeptabler gemacht werden? Die zu beobachtende Widersprüchlichkeit fordert heraus, sich erneut mit diesem übergreifenden Lernziel zu befassen.

1 Anmerkungen zum Warum

Das beginnt mit der Frage nach den Gründen für die Förderung kooperativen Verhaltens. Ich halte sie grundsätzlich (mit oder ohne neue Technologie) für ein zentrales Anliegen jeder guten Berufsbildung (LAUR-ERNST, 1984, S. 110 ff). In Anlehnung an das erste Axiom von WATZLAWICK, BEAVIN und JACKSON (1969, S. 50f) über die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren, läßt sich die konstitutive Bedeutung sozial-kooperativer Beziehungen in allen Bereichen menschlichen Lebens postulieren. Ohne sie geht nichts. Folglich müßte es selbstverständlich sein, die hierfür notwendigen Einsichten, Kenntnisse und Fähigkeiten jedem zu vermitteln. Daß sich unser Bildungssystem (unsere Gesellschaft) über Jahrzehnte hinweg gegenläufig verhalten und primär Konkurrenzdenken und Selbstdurchsetzung positiv sanktioniert hat, erschwert den gegenwärtigen Umorientierungsversuch.

Neben der genannten grundlegenden Legitimierung für Kooperativität gibt es eine Reihe spezieller und dabei sehr unterschiedlicher Gründe, sich für dieses Qualifikationsziel auszusprechen, die in einem engen Zusammenhang mit dem technischen Wandel stehen. Diese sind:

1) Die „Lust“ an einem hohen Planungsniveau und an zentralisierten, bürokratischen Lösungen wird durch die neuen Techniken nicht unbedingt gedämpft. Bürocomputer, Warenwirtschaftssysteme oder CNC-Werkzeugmaschinen lassen sich gleichermaßen in hierarchisch-taylorisierte und partizipativ-mitverantwortende Arbeitsstrukturen einfügen (vgl. HIRSCH-KREINSEN & SPRINGER, 1984 oder MANSKE & WOBBE-OHLENBURG, 1985); und welche Organisationskonzepte sich letztlich durchsetzen, ist kaum zu prognostizieren. Neue integrative Techniken in der Fertigung (CAD/CAM, CIM) oder verzweigte Daten- und Kommunikationsnetze im kaufmännisch-verwaltenden Bereich eröffnen überdies bisher ungeahnte Möglichkeiten für Rationalisierung und Substitution menschlicher Arbeit. Wozu eigentlich in diesen Fällen ein kooperatives Verhalten fördern?

Dem ist entgegenzuhalten: Auch ein noch so durchorganisiertes, technisch ausgelegtes Arbeitssystem kommt ohne ein **Mindestmaß an kooperativer Haltung** der (verbliebenen) Beschäftigten nicht aus. Es wird letztlich durch sie in Gang gehalten, Planungslücken werden von ihnen eigenständig geschlossen, Überwachung und Instandhaltung der technischen Anlagen durchgeführt, präventive Maßnahmen bei Abweichungen ergriffen usw. All dies setzt die Bereitschaft zur Kooperation im Betrieb voraus.

2) Menschliche Spontaneität, Improvisation und rasches, flexibles Interagieren werden ganz besonders in Ausnahmesituationen gebraucht. Dann sind gemeinsames Zupacken, wechselseitige Unterstützung, das abgestimmte Einbringen der eigenen Kompetenz gefragt. Vor diesem Hintergrund bedeutet die Befürwortung sozial-kooperativen Verhaltens in erster Linie eine **vorsorgliche Sicherheitsmaßnahme**, um auf plötzliche Dysfunktionalitäten im Arbeits- oder Produktionsprozeß besser reagieren zu können: Kooperativität für den Problem- und Notfall.

3) Angesichts der zunehmenden Komplexität und Multifunktionalität computerisierter Fertigungs- und Kommunikationsanlagen stellen sich deren sachgerechte Bedienung, intensive Nutzung sowie ihre Wartung und Instandhaltung häufig als ein nicht mehr individuell lösbares Qualifikationsproblem heraus. Erst durch die Bündelung sich ergänzender Kompetenzen verschiedener Personen wird das gewünschte Qualifikationsspektrum gebildet. So wird **Teamarbeit** zu einem **Sachzwang**. Ähnlich verhält es sich mit der technikbedingten Vielfalt in der Produktionsgestaltung und der mit ihr einhergehenden Forderung nach maßgeschneiderten Lösungen. Beides bewirkt einen wachsenden Innovationsbedarf auf verschiedenen Arbeitsebenen, der individuell nicht mehr zu erfüllen ist. Die Gruppe bietet die bessere Chance.

4) Daneben gibt es Betriebe/Organisationen, die – im Sinne der Thesen von KERN & SCHUMANN (1984) über Dezentralisierungstendenzen, Ansätze zur Reintegration von Arbeit und über erhöhte Qualifikationsanforderungen sowie Verantwortlichkeiten der Beschäftigten – **kooperative Arbeitsformen** in Verbindung mit den **neuen Techniken** bevorzugen. Teilautonome Fertigungsgruppen werden gebildet, Arbeitskreise für bestimmte Problemlösungen installiert; ein sozial-konstruktives Klima gilt als wesentliche Komponente einer guten Personalführung. Die organisatorischen Entscheidungen orientieren sich an dem Prinzip, **humane Arbeitsbedingungen** mit ökonomischen Zielvorstellungen in Einklang zu bringen. Daneben mag sich die positive Hinwendung zum Lernziel Kooperativität in den letzten Jahren auch aus der beobachteten Expansion der japanischen Wirtschaft herleiten, deren „Erfolgsrezept“ z. T. in der vorbehaltlosen Identifikation der Arbeitenden mit ihrem Betrieb und einer hohen Bereitschaft zur Zusammenarbeit zu liegen scheint (Stichwort: „Qualitätszirkel“). So werden bei uns zunehmend Maßnahmen ergriffen, um Identifikation, soziale Integration und Kooperativität der Beschäftigten zu verbessern; ein Beispiel hierfür ist die „Lernstatt“ (vgl. KIRCHHOFF & GUTZAN, 1982 oder MARKERT, 1985).

5) Bisher wurde aus der Perspektive der betrieblichen Qualifikationsnachfrage argumentiert. Was bedeutet die Förderung sozial-kooperativen Verhaltens demgegenüber für **die Beschäftigten bzw. die Lernenden**? Die eigenen Untersuchungen bei Auszubildenden der Elektrotechnik und Metalltechnik, auf die ich hier exemplarisch zurückgreife, haben wiederholt den Mangel an kooperativem Lernen und Arbeiten in der Berufsbildung aufgedeckt. [1] Die Jugendlichen sind mit dieser Situation unzufrie-

den und an **mehr Zusammenarbeit** in Schule und Betrieb interessiert – und das, obwohl Prüfungen und Zensurengebung dem entgegenstehen, was sicher einige sozial entmutigt hat, aber die Mehrheit nicht. Dies bestätigt die letzte im Zusammenhang mit dem Lernen der neuen Technologie (Arbeiten an CNC-Maschinen) durchgeführte Befragung bei rund 400 Metall-Auszubildenden. Immerhin messen 70% von ihnen der Zusammenarbeit einen **sehr hohen Stellenwert** [2] für ihre künftige Berufsarbeit als Dreher, Universalfräser, Mechaniker usw. zu, obwohl Kooperativität gerade bei den spannenden Berufen bisher als ausgesprochen unwichtig galt: An den Maschinen werden „Einzelkämpfer“ gebraucht – so die traditionsbegründete Auffassung noch vieler Ausbilder und Facharbeiter.

Das starke Motiv der Jugendlichen, sich sozial zu erproben, die eigene „Identität“ in der aktiven Begegnung mit anderen zu finden sowie in der Gemeinschaft Geborgenheit und Unterstützung zu suchen, ist entwicklungspsychologisch zu erklären (vgl. DÖBERT & NUNNER-WINKLER, 1975 oder LIEVEGOD, 1981). Im Jugendalter sind vielfältige soziale Erfahrungen essenziell. [3]

6) Schließlich sollte auch die **Berufsbildung** ein eigenständiges Interesse an der Förderung von Kooperativität haben. Gerade weil infolge der neuen Informations- und Produktionstechniken sowohl eine quantitative als auch qualitative Verarmung zwischenmenschlicher Beziehungen an vielen Stellen der Arbeitswelt ausgelöst werden kann (z. T. schon wird), sind qualifikatorische Gegenmaßnahmen mit dem Ziel zu ergreifen, den Facharbeiter/Fachangestellten für kooperative Arbeitsformen kompetent zu machen, also bei den Beschäftigten ein abrufbares „**Kooperationspotential**“ zu schaffen. Die Wechselbeziehung zwischen Arbeitsorganisation und Qualifikationsstruktur legt ein solches **präventives** Bildungsverhalten nahe. Ein Verzicht auf die Förderung von Kooperativität in der Berufsbildung heute bedeutet eine Absage an kooperative Arbeitsmodelle in der Zukunft.

Indem man sich die verschiedenen Gründe für die Befürwortung dieses Lernzieles vergegenwärtigt, sieht man, daß Kooperativität recht unterschiedlich interpretiert wird, also sich auch das, was gelernt werden soll, unterscheidet. Deshalb werde ich im nächsten Schritt den Kooperationsbegriff näher analysieren.

2 Divergierende Interpretationen von Kooperation

Das breite Spektrum denkbarer Definitionen von Kooperation versuche ich, durch das Herausarbeiten von drei Kategorien zu fassen, die jeweils eine typische, für unsere Problemstellung relevante Finalisierung kooperativen Verhaltens beschreiben:

1. die systembezogene, fremdorganisierte Kooperation,
2. die effizienz- und leistungsbezogene Kooperation und
3. die zwischenmenschliche, persönlichkeitsförderliche Kooperation.

Eine konsequente Analyse der Wechselbeziehung zwischen Mensch, Arbeit und Sozialität liefert der historische Materialismus. HOLZKAMP rekuriert darauf und schreibt (1975, S. 137): „Die kooperativen gesellschaftlichen Strukturen sind objektive **Kooperationsmöglichkeiten**, die im Zusammenhang mit der Lebenserhaltung einer bestimmten Gesellungs-einheit auch dann bestehen, wenn sie nicht in wirklicher Tätigkeit realisiert sind. Der kooperative Charakter menschlicher Arbeit ist mithin unabhängig davon, ob die kooperierenden Menschen gegenseitig füreinander anwesend sind, ob sie sich kennen etc. Menschen, die räumlich und zeitlich weit voneinander entfernt sind und sich nie gesehen haben, können durch gesellschaftliche Arbeit in einer Kooperationsbeziehung stehen.“ Auch wenn man die ideologische Position HOLZKAMPs seinerseits nicht vertritt, so ist doch der von ihm beschriebene Tatbestand einer prinzipiellen kooperativen Verknüpfung aller Arbeitenden nicht zu bestreiten. In der arbeitsteiligen Gesellschaft wird die insgesamt zu leistende Arbeit an verschiedensten Orten, zu unterschiedlichen Zeiten, von einer Vielzahl von Menschen, die sich nie begegnen müssen, erbracht.

Dieses Modell läßt sich auf das Subsystem eines Betriebes oder einer Institution übertragen. Auch hier wird arbeitsteilig vorgegangen. Mit wachsender Anzahl der Beschäftigten, der Standorte der Unternehmung und einer zunehmenden Technisierung der Kommunikation werden unmittelbare Kontakte zwischen den Mitarbeitern immer unwahrscheinlicher. Das angewandte Organisationsmodell stiftet den kooperativen Zusammenhang aller Beteiligten, ohne daß dieser vom einzelnen direkt erfahrbar wäre; man kooperiert „anonym“ und „abstrakt“.

Voraussetzung für das Funktionieren dieser fremdorganisierten, kontaktverarmten Kooperation ist zunächst zweierlei: ein **kollektives Bewußtsein** („Wir-Gefühl“) und die weitgehende **Identifizierung** des einzelnen mit den überindividuellen (gesellschaftlichen oder betrieblichen) Zielen. Jeder Arbeitende muß sich im positiven Sinne als Teil der sozialen Einheit begreifen und die ihm zugewiesene Aufgabe möglichst gut erledigen – auch dann, wenn sie subjektiv als wenig zufriedenstellend empfunden wird. [4] Doch eine positive kooperative Einstellung allein scheint heutzutage nicht mehr auszureichen. Hinzu kommt die Notwendigkeit eines **Zusammenhangswissens**, das über den eigenen Arbeitsplatz hinausweist und es jedem ermöglicht, das eigene Tun in den für ihn relevanten, übergreifenden Arbeits- oder Produktionsprozeß sinnvoll einzuordnen, um so bewußter und besser mit seinen „anonymen“ Mitarbeitern zu kooperieren. Der zweite Kooperationsbegriff geht vom allgemein bekannten Postulat der **höheren Leistungsfähigkeit** der Gruppe im Vergleich zum Individuum aus. Probleme werden rascher, besser, innovativer von mehreren gemeinsam als vom einzelnen gelöst. Fällt der eine aus, kann ein anderer einspringen; hat der eine keine Idee, gibt ein anderer die wesentlichen Impulse; die Gruppe organisiert sich selbst, gleicht Schwächen aus und potenziert Stärken, die vorhandenen Kompetenzen werden optimal ausgeschöpft – so die ideale Vorstellung einer effizient arbeitenden Gruppe.

Ihr Leistungsvorteil kommt jedoch nur zur Geltung, wenn alle Mitglieder unmittelbar miteinander reden und handeln, wenn jeder sein Wissen, sein Können und seine Motive einbringen und ein **lebendiger Austausch** stattfinden kann. Im Gegensatz zur administrativ organisierten Kooperation wird hier ein hohes Maß an Bereitschaft und Fähigkeit zu „hautnaher“ Kommunikation erwartet, die affektive Selbstkontrolle und die Möglichkeit, Situationen um der gemeinsamen Sache willen zu „entemotionalisieren“, einschließt. Dabei vereint die Gruppe primär das von allen getragene Ziel, die bestmögliche Lösung für die anstehende Aufgabe zu finden; es herrscht eine **sachbezogene Orientierung** vor. Die Verständigung funktioniert, wenn die Kooperations-teilnehmer über sich wechselseitig überlappende Kompetenzen, zumindest über einige Kenntnisse vom speziellen Arbeitsgebiet der anderen verfügen. Die leistungsorientierte Kooperation stellt insgesamt deutlich höhere Anforderungen an die Beteiligten als das fremdorganisierte Nebeneinander arbeitsteiliger Aufgabenerledigung.

Beiden bisher beschriebenen Kooperationskategorien ist die nach außen gerichtete, zweckrationale Instrumentalisierung gemein: Es wird um einer „Idee“ (ein Ziel) oder einer definierten Sache willen zusammengearbeitet. Daneben steht als dritter Grundtyp die zwischenmenschliche Interaktion als Ausdruck und Chance der **Persönlichkeitsentwicklung** und Identitätsfindung (vgl. beispielsweise KRAPPMANN, 1973; PIAGET, 1978 oder WATZLAWICK u. a., 1969). In der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt formt sich die individuelle Persönlichkeit. Indem sich der einzelne auf verschiedene soziale Situationen einläßt, sich mit unterschiedlichen Rollen-Inhabern auseinandersetzt und sich in diese Begegnungen einbringt, formt er seine Individualität, findet er seine „Identität“. Ist das ihm zugängliche Interaktionsfeld gestört, außerordentlich einseitig und stark restriktiv, dann sind die Chancen für die Weiterentwicklung reduziert; dies mündet im ungünstigsten Fall letztlich in „personale Deformation“ (vgl. BRATER u. a. 1983, S. 67 ff).

Positive Bedingungen liegen demgegenüber vor, wenn die sozialen Begegnungen von einer **partnerschaftlich-gleichberechtigten** Haltung gekennzeichnet sind, wenn in ihnen angstfrei agiert werden kann und die wechselseitige Bereitschaft besteht, die Überlegungen, Erwartungen und Gefühle der anderen zu respektieren. Dies setzt „Dezentrierung“ (PIAGET) voraus, d. h. den Verzicht auf eine egozentrische Ausdeutung und Vereinnahmung der Situation, um hauptsächlich sich selbst, die eigenen Bedürfnisse und Stimmungen auszuleben. Das **Wechseln der Perspektive**, die zumindest probeweise Übernahme anderer Rollen, das Sich-Hineinversetzen in einen anderen („Empathie“) gehört dazu, ohne daß sich jedoch der einzelne aufgibt. Vielmehr soll er aktiv **seine Wünsche** und Vorstellungen **artikulieren**, damit sie – genau wie jene der anderen – zum Gegenstand der gemeinsamen Kommunikation werden können. Das bedeutet: Persönlichkeitsförderliche Kooperation vollzieht sich nicht konfliktfrei. Die von uns befragten 400 Jugendlichen interpretieren übrigens fast einmütig (zu 95 Prozent) Kooperation in ähnlicher Weise: Verstehen und Verstandenwerden, Akzeptieren und Akzeptiertwerden, Sich-Selbstdarstellen und Sich-Zurücknehmen sind ihrer Meinung die wichtigsten Momente einer gelungenen Zusammenarbeit, während der Leistungsaspekt nur von wenigen (12 Prozent) ausdrücklich (mit-)erwähnt wird. Diese menschlich-soziale Einstellung der Auszubildenden, die mit ihrem Entwicklungsstatus harmonisiert, ist nicht mit einer entsprechenden kooperativen Kompetenz gleichzusetzen: Sie brauchen noch entsprechende Lernchancen, die ihnen Schule und Betrieb bieten könnten.

Die drei hier unterschiedenen Kategorien von Kooperation treten in der Realität in zahlreichen Varianten und Kombinationen auf. So stellt sich jetzt die Frage, welche Akzente in der Berufsbildung gesetzt werden sollten.

3 Ein Kooperationskonzept für die Berufsbildung

Auf diese Frage wird es – erinnern wir uns an die verschiedenen Zwecksetzungen – sicher eine Vielfalt von Antworten geben, einschließlich derjenigen, daß allen öffentlichen Bekundungen zum Trotz hie und da Kooperativität als Lernziel der Berufsbildung für absolut überflüssig gehalten wird.

Unter Berücksichtigung ihrer doppelten Funktion, nämlich einerseits die für die Bewältigung berufsspezifischer Aufgabenbereiche notwendigen fachlichen und übergreifenden Qualifikationen zu vermitteln und andererseits zur Persönlichkeitsentwicklung beizutragen, lassen sich die m. E. wichtigsten qualifikatorischen Komponenten eines Kooperationsbegriffs für die berufliche Bildung folgendermaßen umreißen:

- Vermittlung eines Zusammenhangswissens über den Arbeitsbereich (Fertigungsprozeß), in dem der einzelne aufgrund seiner beruflichen Spezialkompetenz an bestimmter Stelle tätig wird sowie den Aufbau eines breiteren Sachverständes, der es ermöglicht, „benachbarte“ Aufgaben anderer in den Grundzügen zu verstehen;
- praktisches Kennenlernen verschiedener Arbeitsorganisationsformen und Auswertung der dabei gemachten Erfahrungen [5];
- Erkennen des Zusammenhangs zwischen der Wahrnehmung und Beurteilung von Sachverhalten/Fakten und dem eigenen Standort (der eigenen Rolle);
- Sensibilisierung für kooperative und nichtkooperative Orientierungen und Verhaltensweisen bei sich und anderen;
- Fähigkeit, die eigenen Interessen und Vorstellungen im Zusammenhang mit der zu bewältigenden Aufgabe zu artikulieren bei gleichzeitiger Bereitschaft, sich die Vorschläge anderer Gruppenmitglieder anzuhören, sie zu überdenken und zu einer von allen getragenen (Kompromiß-) Lösung zu gelangen;
- Konflikte erkennen, sie aber nicht vertuschen, sondern sachlich konstruktiv austragen; sich Regeln für kooperatives Arbeiten geben, ihre Angemessenheit empirisch prüfen und sie gegebenenfalls revidieren.

Dieses breite Qualifikationsspektrum wird vielleicht Abwehrreaktionen auslösen: „Wer soll das alles schaffen?“ Es ist nicht intendiert, daß seine Vermittlung allein der **Erstausbildung** zufällt. Die **Weiterbildung** ist gleichermaßen aufgerufen; denn diese Fähigkeiten sind Gegenstand eines lebenslangen Lernens. Zugleich unterstreicht diese Ausdifferenzierung, daß Kooperativität keineswegs „nur“ soziale Komponenten enthält, woraus gefolgert werden könnte, dieses Lernziel ließe sich am besten mit sozialpädagogischen Maßnahmen oder mit lernorganisatorischen Instrumenten erreichen. **Kognitive** und **motivationale** Momente spielen ebenso eine Rolle. Ihnen allen muß im Bildungsprozeß gleichermaßen Rechnung getragen werden.

4 Didaktische Ansätze für das Lernen von Kooperativität

Wie kann man nun in Unterricht und Ausbildung dieses Qualifizierungsproblem angehen? Welche lerntheoretischen Konzepte und Methoden sind geeignet? Die Antwort fällt ausgesprochen schwer, denn eine Lerntheorie, die das oben beschriebene Konstrukt von Kooperativität insgesamt erfaßt, gibt es nicht.

Die sozial-kognitive Theorie BANDURAs (1976) zum Beispiel stellt zwar besonders auf das Beobachten und Übernehmen sozialer Verhaltensweisen („Lernen am Modell“) ab, setzt sich aber kaum systematisch mit dem Problem kooperativen Arbeitens auseinander. Der von FISCHBACH & NOTZ (1981) unternommene Versuch, HACKERs Handlungstheorie auch auf das Lernen eines arbeitsbezogenen „kollektiven Handelns“ zu übertragen, ist m. E. problematisch, weil seine Theorie das Problem kooperativer Beziehungen ausklammert (vgl. LAUR-ERNST 1984, S. 158 f). FUCKE (1981) stellt die „Kultivierung der Affekte“ in den Mittelpunkt, die für erfolgreiches gemeinsames Handeln unbestreitbar wichtig ist, aber wiederum nur einen Ausschnitt kooperativen Verhaltens betrifft. Eine „fertige“ Theorie steht also nicht zur Verfügung – schon gar nicht eine ausdrücklich lernpsychologische oder pädagogische. Folglich ist man darauf angewiesen, theoretische „Versatzstücke“ zu kombinieren und dabei durchaus auf Erkenntnisbereiche zurückzugreifen, die nicht unmittelbar Handlungsanweisungen für Bildungsmaßnahmen implizieren (wie z. B. den symbolischen Interaktionismus oder kognitive Entwicklungstheorien). [6]

Die schwierige Situation im Bereich sozialen Lernens spiegelt sich in den Methoden wider, die propagiert und angewendet werden: Partner- und Gruppenarbeit, Rollenspiele, gruppendynamisch orientierte Sitzungen, Kommunikationsspiele, sozialpädagogisch angelegte Gemeinschaftsaktionen, Projektausbildung usw. Sie haben ganz unterschiedliche theoretische Bezüge und werden in der Bildungspraxis, verständlicherweise, recht pragmatisch gehandhabt. Die berichteten Erfolge geben jedoch den jeweils gewählten Ansätzen und Methoden recht. Das unterstreicht die Tatsache, daß es **nicht nur einen** effektiven didaktischen Zugangsweg (z. B. die Projektausbildung) für dieses Qualifikationsziel gibt und daß es letztlich darauf ankommt, wie die gewählte Methode in der konkreten Situation gemeinsam mit den Lernenden „belebt“ wird. Dennoch lassen sich einige grundsätzliche Überlegungen zur Integration dieses Lernziels in die Berufsbildung anstellen, auf die ich im folgenden eingehe.

Die Förderung von Kooperativität sollte **integrativ** und **permanent** erfolgen, d. h. in Verbindung mit der Vermittlung berufsspezifischer Qualifikationen und in immer wieder neuen arbeitsmäßigen Zusammenhängen zu den verschiedensten Zeitpunkten der Ausbildung. Wird kooperatives Verhalten außerhalb des beruflichen Kontextes in Sondersituationen geübt, dann bleibt der Transfer fragwürdig. Dies ist keine generelle Absage an gelegentliche „berufsneutrale“ Kommunikations- und Rollenspiele oder gemeinschaftliche Aktionen; doch die dort gemachten Erfahrungen und gewonnenen Einsichten müssen in einem nächsten Schritt in die Arbeitswelt herübergenommen und dort angewendet werden. Ohne diese aktive Verknüpfung wird die angezielte berufsbezogene kooperative Kompetenz kaum entwickelt. Überdies ist die grundlegend andere Qualität dieses Lernziels im Vergleich zu den gewohnten fachspezifischen Lernzielen zu berücksichtigen.

Hier reicht die einmalige Vermittlung nicht aus: Kooperativität fordert eine immer wieder neue Auseinandersetzung.

Didaktischer Ausgangspunkt für ihren Erwerb ist die **Arbeits-situation** und nicht das aus dem Kontext herausgezogene und zur isolierten Bearbeitung vorgelegte fachliche Problem. Es gilt, den Auszubildenden in diesen Lernabschnitten bewußt nachvollziehen zu lassen, daß Arbeitstätigkeiten (im Gegensatz zu den üblichen Lern- und Übungsaufgaben) immer Abschnitte eines Prozesses, Teile einer von mehreren (vielen) zu leistenden Gesamtarbeit sind. Dementsprechend ist das Vorher und Nachher, das Rechts und Links des eigenen Tuns mitzubedenken und das heißt: die Aufgabenerledigung durch andere. Auf diese Weise wird Arbeit nicht mehr nur als punktuell, objektbezogenes Handeln erlebt, wie heute meist üblich, sondern zugleich als subjektbezogen und kooperativ begriffen. Dies ist ein wesentliches Ziel. Es sind also Lernsituationen in der Ausbildung zu arrangieren, die den **Prozeß- und Kooperationscharakter von Arbeit** unmittelbar erfahrbar machen. Dies erfordert Problemstellungen hinreichender Komplexität bzw. Kompliziertheit, an deren Bewältigung stets mehrere Auszubildende beteiligt werden. Wie die Zusammenarbeit im Einzelfall organisiert wird:

- als unmittelbare Kooperation (alle befassen sich an einem Ort mit demselben Problem),
- arbeitsteilig kooperativ (nach gemeinsamer Absprache über die Aufgabenverteilung erledigt jeder für sich den von ihm übernommenen Teil) oder
- als vorgegebene, „fremdorganisierte“ Einzelarbeit (jeder führt die ihm zugewiesene Arbeit für sich aus – im Bewußtsein des Gesamtzusammenhangs; die Rolle der Planung/„Arbeitsvorbereitung“ und der Ausführung wechselt unter den Auszubildenden),

läßt sich in Abhängigkeit der gerade verfolgten Ziele und Erfahrungsmöglichkeiten variieren.

Die gestellten (bzw. auch gemeinsam mit den Lernenden zu verabredenden) Aufgaben sollten sich möglichst dergestalt strukturieren und aufgliedern lassen, daß die Kooperierenden an unterschiedlichen Orten des Problemlösungsvollzuges aktiv werden können. Sie übernehmen dann verschiedene „Funktionsrollen“ und Aufgaben, was die Wahrnehmung des Arbeitsprozesses aus wechselnden Perspektiven ermöglicht. Darüber hinaus wird so die Interdependenz der Tätigkeiten und damit der Menschen im Arbeitsprozeß erlebbar; die Konsequenzen des eigenen Tuns werden zurückgemeldet, genauso wie man sich selbst mit den Handlungsfolgen seines „Vor“- und „Mit“-Arbeiters befaßt.

Die zu schaffenden kooperativen **Lernsituationen** müssen **hinreichend offen** sein, denn gerade der Akt des Definierens einer sozialen Situation macht einen wichtigen Bestandteil des Lernens aus. Hier geht es darum, gemeinsam die Rollen/Aufgaben zu verteilen, die Interaktionen und die Regeln der Zusammenarbeit festzulegen, die räumliche und zeitliche Planung der Tätigkeiten jedes einzelnen miteinander abzustimmen. Bestehen für die Lernenden hier keine Entscheidungsspielräume, werden maßgebliche Lernchancen vertan.

Die Auswahl geeigneter, die Kooperation fördernder, berufsrelevanter Problemstellungen hat zweifelsohne ihre Schwierigkeiten. Aber noch größere sind bei der Behandlung der zwischenmenschlich-kooperativen Probleme in der aktuellen Lernsituation zu erwarten: Wie kann dem Jugendlichen eine sachliche Konfliktbewältigung vermittelt werden? Wie kann er für eine differenzierte Wahrnehmung des anderen sensibilisiert werden? Was kann man tun, um die Bereitschaft des einen zu fördern, sich mehr in der Gruppe zu artikulieren, und des anderen, sich mehr zurückzunehmen? Die Beantwortung dieser Fragen erfordert die Aufarbeitung einschlägiger Theorien und empirischer Erkenntnisse sowie ihre Transformation in didaktische Leitlinien, an denen sich Ausbilder und Lehrer orientieren können. Wesentlich ist, daß sie als Vermittler auf diese neue Aufgaben vorbereitet und ihnen praktikable Hilfen an die Hand gegeben werden. Es bedarf insgesamt eines Fächers von Maßnahmen, damit das

Lernziel Kooperativität nicht nur angenommen, sondern auch in der Berufsbildung praktisch umgesetzt wird.

Anmerkungen

- [1] In einer Ende der 70er Jahre durchgeführten Befragung von 2290 Berufsschülern (Elektrotechnik) bevorzugten z. B. 80 Prozent Zusammenarbeit vor Einzelarbeit im Unterricht; 67 Prozent erklärten ausdrücklich, daß Team-Arbeit in der Schule zu wenig gefördert würde (vgl. KOLAKOVIC & LAUR, 1979, S. 128). Das Defizit an kooperativen Lernformen wird ebenso in der betrieblichen Ausbildung bemängelt (vgl. LAUR-ERNST, 1981, S. 15).
- [2] Es wurde eine 7-Punkte-Skala von 1 (= „unwichtig“) bis 7 (= „sehr wichtig“) verwendet. Die 70 Prozent der Auszubildenden haben die Punktwerte 6 und 7 für Zusammenarbeit gegeben.
- [3] Dies kommt in einem weiteren Untersuchungsergebnis zum Ausdruck: 43 Prozent der rund 400 Metall-Auszubildenden verbinden mit dem Wort „Zusammenarbeit“ spontan ausdrückliche positive Gefühle und Gedanken, das ist der höchste Wert in einer Reihe von insgesamt 17 getesteten berufsrelevanten Fähigkeiten. Im Vergleich dazu lösen beispielsweise die Arbeitstugenden „Pünktlichkeit“ und „Ordnungssinn“ am häufigsten (ca. 1/3) ausgesprochen negative Assoziationen aus.
- [4] Die Identifizierung mit primitiven Arbeitsaufgaben führt zu psychischen Problemen bzw. findet Identifizierung eben häufig deshalb nicht mehr statt; an ihre Stelle tritt die Bezahlung (vgl. beispielsweise GROSKURTH 1978).
- [5] In einem laufenden Forschungsprojekt des BIBB wird das Thema Arbeitsorganisation im Kontext des Umgangs mit CNC-Maschinen (Simulatoren) angegangen.
- [6] Vor demselben Problem steht man, wenn man „berufliche Handlungsfähigkeit“ insgesamt vermitteln will und dafür einen theoretischen Bezugsrahmen sucht. Auch hier ist der Rückgriff auf verschiedene Theorie unvermeidbar; meine eigenen Überlegungen dazu stützen sich übrigens vorrangig auf den „frühen“ PIAGET.

Literatur

- BANDURA, A.; u. a.: Lernen am Modell, Aufsätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart 1976.
- BRATER, M.; unter Mitarbeit von C. MUNZ; u. a.: Das Projekt JUBA. Ausbildungsvorbereitung schwer vermittelbarer Jugendlicher. Modellversuche zur beruflichen Bildung (Hrsg. BIBB), Heft 17, Berlin 1983.
- DÖBERT, R.; NUNNER-WINKLER, G.: Adolenzenskrise und Identitätsbildung. Frankfurt 1975.
- FISCHBACH, D.; NOTZ, G.: Lernprozesse in der beruflichen Bildung – Anwendung der psychologischen Handlungstheorie auf Berufsgrundbildungsmodelle. Weinheim/Basel 1981.
- FUCKE, E.: Lernziel: Handeln können. Frankfurt 1981.
- GROSKURTH, P. (Hrsg.): Arbeit und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg 1978.
- HIRSCH-KREINSEN, H.; SPRINGER, R.: Alternativen der Arbeitsorganisation bei CNC-Einsatz. In: VDI-Zeitschrift, Heft 6, 1984.
- HOLZKAMP, K.: Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt/M. 1975.
- KERN, H.; SCHUMANN, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München 1984.
- KIRCHHOFF, B.; GUTZAN, P.: Die Lernstatt. Effektiver lernen vor Ort. Grafenau/Württ. 1982.
- KOLAKOVIC, M.; LAUR, U.: Jugendliche in der Ausbildung, Merkmale, Erfahrungen und Vorstellungen der Auszubildenden im Berufsfeld Elektrotechnik. MME-Projektbericht 14 (Hrsg. BIBB), Berlin 1979.
- KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1973.
- LAUR-ERNST, U.: Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit. Theoretische Analyse und praktische Konsequenzen für die Berufsbildung. Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Bd. 207. Frankfurt/M. 1984.
- LAUR-ERNST, U.: Erwartungen Jugendlicher von einer guten Ausbildung und ihre Erfüllung durch Medien. In: BWP 1981, Heft 4, S. 14–18.
- LIEVEGOD, B.: Lebenskrisen, Lebenschancen – die Entwicklung des Menschen zwischen Kindheit und Alter. München 1981.
- MANSKE, F.; WOBBE-OHLENBURG, W.: Fertigungssteuerung im Maschinenbau aus der Sicht von Unternehmensleitung und Werkstattpersonal. In: VDI-Zeitschrift, Hefte 11, 12, 13, 1985.
- MARKERT, W.: Die Lernstatt – ein Modell zur betrieblichen Mitarbeiterqualifizierung der BMW AG. Berichte zur beruflichen Bildung (Hrsg. BIBB), Heft 79, Berlin 1985.
- PIAGET, J.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt 1978.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D. D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern 1969.