

Heft 73

■ Kooperation der Lernorte
im dualen System der
Berufsbildung

Bericht über eine Auswertung von
Modellversuchen von
Dieter Euler, Klaus Berger u.a.

Materialien zur Bildungsplanung
und zur Forschungsförderung

Mit den "Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung" veröffentlicht die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) Unterlagen zur Situation und Planung in bestimmten Bereichen des Bildungswesens und der gemeinsamen Forschungsförderung. Die Veröffentlichungen dienen insbesondere der Information der verantwortlichen Stellen und der fachlich interessierten Öffentlichkeit. Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) Bonn, E-Mail: presse@blk-bonn.de.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)
- Geschäftsstelle -
Friedrich-Ebert-Allee 39, 53113 Bonn
Telefon: (0228) 5402-0
Telefax: (0228) 5402-150
e-mail: blk@blk-bonn.de
internet: www.blk-bonn.de

ISBN 3-9806547-3-7

1999

Vorwort der Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“

Seit Entstehen des dualen Systems der Berufsausbildung in Betrieb und Berufsschule und der damit verbundenen „Arbeitsteilung“ besteht die Notwendigkeit der Kooperation zwischen diesen beruflichen Lernorten und löst von Zeit zu Zeit Diskussionen aus mit dem Ziel der zeitgemäßen Optimierung ihrer Zusammenarbeit. Seit einigen Jahren wird diese Diskussion wieder intensiver geführt; sie wandte sich zunächst einem organisatorischen Aspekt der Kooperation, der Abstimmung der Anwesenheitszeiten der Auszubildenden in Betrieb und Berufsschule zu. In ihrer Besprechung hierzu am 3. Juli 1997 erzielten die Regierungschefs von Bund und Ländern Übereinstimmung, daß „durch flexible Organisationsmodelle des Berufsschulunterrichtes ... die Anwesenheit der Auszubildenden am Arbeitsplatz optimiert werden sollte“. Zur Realisierung dieser organisatorischen Abstimmung zeigte die Kultusministerkonferenz anschließend zehn verschiedene Muster für eine die Belange der Ausbildungsbetriebe besser berücksichtigende Organisation des Berufsschulunterrichts auf. Die Wahl zwischen den Organisationsvarianten wird dem Abstimmungsprozeß zwischen den Betrieben und der Berufsschule „vor Ort“ nach den jeweiligen Bedürfnissen der Partner überlassen.

Inzwischen hat sich die Thematik der Lernortkooperation erweitert und weiterentwickelt und ist zu einem wichtigen Diskussionspunkt geworden, insbesondere im Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung (viertelparitätisches besetztes „Parlament der Berufsbildung“ mit Sozialpartnern, Bund und Ländern), in den Landesausschüssen für Berufsbildung, in den Berufsbildungsausschüssen bei den Kammern, in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, in der Kultusministerkonferenz und in den Kultusministerien.

Heutige Bestrebungen zur Verbesserung der Lernortkooperation verfolgen sowohl qualitative als auch quantitative Ziele. Durch eine verbesserte Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung sollen insbesondere eine Effektivierung und Verbesserung der beruflichen Lernprozesse und Lernergebnisse sowie insgesamt eine Steigerung der Attraktivität und Qualität der Berufsausbildung erreicht werden. Unter quantitativen Aspekten wird von einer optimalen Kooperation der Ausbildungsbetriebe und Ausbildungsverbände mit Berufsschulen eine Steigerung des Vertrauens in die Funktionsfähigkeit des dualen Systems und damit auch eine Steigerung der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe und ihres Ausbildungsplatzangebots erwartet. Zur Realisierung dieser Ziele müssen innovative Lösungen erarbeitet werden, insbesondere zur Abstimmung der Lernziele, Lerninhalte und Lehr-/Lernmethoden zwischen den

beteiligten beruflichen Lernorten.

Für die künftige Entwicklung und Erprobung neuer oder besserer Lösungen in Modellprojekten war die Sichtung bisher in Modellversuchen verfolgter Ansätze zur Lernortkooperation im Sinne einer Zwischenbilanz notwendig.

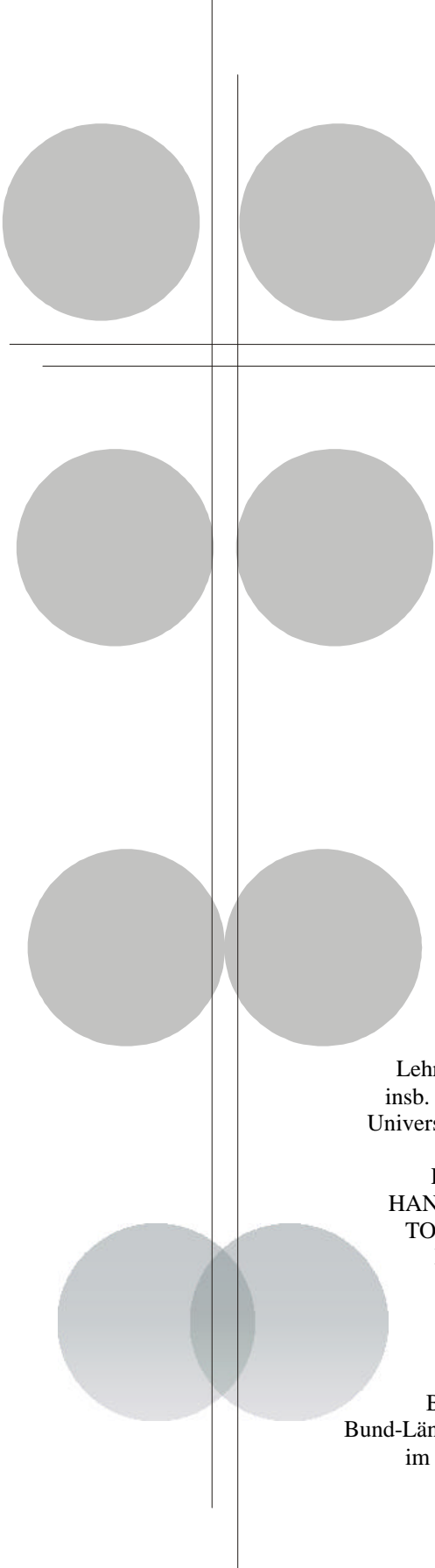
Der vorliegende Bericht stellt die Ergebnisse der projektübergreifenden Auswertung von insgesamt 59 Modellversuchen dar, die zum Zeitpunkt der Auswertung (1998) noch liefen oder wenige Jahren zuvor abgeschlossen worden waren. Er bezieht Modellversuche ein, in denen „Lernortkooperation“ Hauptanliegen ist, aber auch viele Modellversuche mit dieser Thematik als Begleitaspekt, um keine einschlägigen Informationen zu versäumen.

Modellversuche zur Lernortkooperation sind als „BLK-Modellversuche“ (in beruflichen Schulen), als „Wirtschafts-Modellversuche“ (in Ausbildungsbetrieben u.a. Ausbildungseinrichtungen der Wirtschaft) sowie als „Modellversuchs-Zwillinge“ (abgestimmte Kooperationsprojekte gleichzeitig in Berufsschulen und Betrieben) durchgeführt worden. Modellversuche im beruflichen Schulwesen werden im BLK-Verfahren, Wirtschafts-Modellversuche vom Bundesinstitut für Berufsbildung gefördert (aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung -BMBF- und in Abstimmung mit ihm).

Aus systematischen Gründen („duales System“) müssen die Kooperation der Lernorte sowohl aus der Perspektive der Berufsschule als auch aus der des Betriebes betrachtet und die Modellversuchs-Ergebnisse beider Lernorte zusammengeführt werden. Diese Zusammenschau von Erkenntnissen aus Modellversuchen an beiden Lernorten wird im vorliegenden Auswertungsbericht erstmals geleistet, dieser integrierende Bericht stellt somit seinerseits eine beachtenswerte Neuerung dar. Für die vom BMBF koordinierte übergreifende Auswertung haben der Lehrstuhl für Pädagogik, insbes.

Wirtschaftspädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg (Dieter Euler, Hans-Dieter Hertel, Tobias Krafczyk, Heike Weber - Teil „BLK-Modellversuche“) und das Bundesinstitut für Berufsbildung (Klaus Berger, Ingrid Höpke, Günter Walden - Teil „Wirtschafts-Modellversuche“) intensiv zusammengearbeitet und das gemeinsam getragene Ergebnis vorgelegt. Auch für dieses gute Beispiel von Kooperation bei der Auswertung „dualer“ Modellversuche dankt die Projektgruppe den Beteiligten.

In der dem Bericht vorangestellten Zusammenfassung sind die zentralen Ergebnisse der Auswertung dargestellt. Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Kooperationspraxis und der Modellversuchspraxis runden den Auswertungsbericht ab, der zugleich eine reichhaltige Fundgrube zum Thema „Lernortkooperation“ darstellt



Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung

Lehrstuhl für Pädagogik,
insb. Wirtschaftspädagogik
Universität Erlangen-Nürnberg

DIETER EULER
HANS-DIETER HERTEL
TOBIAS KRAFCZYK
HEIKE WEBER

Bundesinstitut für Berufsbildung

KLAUS BERGER
INGRID HÖPKE
GÜNTER WALDEN

Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen für die
Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Nürnberg-Bonn-Berlin, im April 1999

Inhaltsübersicht

0	ZUSAMMENFASSUNG FÜR DEN ‘EILIGEN’ LESER (D. EULER).....	8
1	STAND DER ERKENNTNISSE ZUR LERNORTKOOPERATION (D. EULER)	44
2	AUSGANGSPUNKTE UND METHODISCHE VORGEHENSWEISE DER VORGELEGTEN UNTERSUCHUNG (K. BERGER, I. HÖPKE, G. WALDEN).....	96
3	AUSWERTUNG DER MODELLVERSUCHE.....	102
3.1	Auswertung der Schulmodellversuche (D. Euler, H.-D. Hertel, T. Krafczyk, H. Weber).....	107
3.2	Auswertung der Wirtschaftsmodellversuche (K. Berger, I. Höpke, G. Walden).....	189
4	EMPFEHLUNGEN ZUR WEITERENTWICKLUNG DER KOOPERATIONSPRAXIS (D. EULER).....	308
5	EMPFEHLUNGEN ZUR WEITERENTWICKLUNG DER MODELLVERSUCHSPRAXIS.....	328
6	ANHANG.....	334
7	LITERATURVERZEICHNIS	408

Inhaltsverzeichnis

0	ZUSAMMENFASSUNG FÜR DEN ‘EILIGEN’ LESER (D. EULER).....	8
0.1	Stand der Erkenntnisse zur Lernortkooperation (1).....	8
0.2	Methodik der Untersuchung (2).....	16
0.3	Auswertung der Modellversuche (3).....	17
0.4	Aussagen über die Lernortkooperation (3.1/3.2).....	19
0.5	Aussagen über die wissenschaftliche Begleitung (3.1.4/3.2.4).....	29
0.6	Aussagen über den Transfer der Modellversuchsergebnisse (3.1.5/3.2.5).....	34
0.7	Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Kooperationspraxis (4).....	37
1	STAND DER ERKENNTNISSE ZUR LERNORTKOOOPERATION (D. EULER).....	44
1.1	Überblick und Grundlegungen.....	44
1.2	Reflexionen zur Lernortkooperation bis Ende der 80er Jahre.....	51
1.3	Empirische Analysen zur Lernortkooperation im Rahmen einer quantitativen Sozialforschung.....	54
1.4	Theoretische Überlegungen über Zustand und Perspektiven einer Lernort- kooperation im Kontext der Modernisierungsdiskussion über das duale System..	61
1.4.1	Zielanbindungen und Wirkungsvermutungen einer Lernortkooperation.....	62
1.4.2	Institutionelle und personelle Rahmenbedingungen einer Lernortkooperation.....	67
1.4.3	Erfahrungen mit Ansätzen einer Lernortkooperation.....	72
1.4.4	Einflußfaktoren für die Realisierung einer Lernortkooperation.....	76
1.4.5	Impulse zur Veränderung der bestehenden Praxis einer Lernortkooperation.....	84
2	AUSGANGSPUNKTE UND METHODISCHE VORGEHENSWEISE DER VORGELEGTE UNTERSUCHUNG (K. BERGER, I. HÖPKE, G. WALDEN).....	96
3	AUSWERTUNG DER MODELLVERSUCHE.....	102
3.1	Auswertung der Schulmodellversuche (D. Euler, H.-D. Hertel, T. Krafczyk, H. Weber).....	102
3.1.1	Übergreifende Auswertungen.....	102
3.1.2	Aussagen über die Lernortkooperation.....	113
3.1.2.1	Auslöser für das Modellversuchsvorhaben.....	114
3.1.2.2	Ziele der Modellversuche.....	116

3.1.2.3	Kooperationsmaßnahmen.....	117
3.1.2.4	Rahmenbedingungen	122
3.1.2.5	Kooperationsergebnisse	131
3.1.3	Strukturanalysen zur Lernortkooperation	135
3.1.3.1	Begründungskontext der Lernortkooperation	135
3.1.3.2	Zusammenhänge zwischen Kooperationsmaßnahmen, Kooperationsergebnissen und Rahmenbedingungen.....	140
3.1.4	Aussagen über die wissenschaftliche Begleitung.....	151
3.1.5	Aussagen über den Transfer der Modellversuchsergebnisse.....	162
3.1.5.1	Spektrum der Transfermaßnahmen.....	163
3.1.5.2	Fortbildung von Ausbildern und Lehrern	165
3.1.5.3	Fortführung des Modellversuchskonzepts	168
3.1.5.4	Transfer in andere Regionen/Bundesländer	170
3.1.5.5	Konsequenzen für die Ordnungsarbeit.....	174
3.1.5.6	Erfolgsfaktoren des Transfers	177
3.2	Auswertung der Wirtschaftsmodellversuche (K. BERGER, I. HÖPKE, G. WALDEN).....	184
3.2.1	Allgemeine Angaben	184
3.2.1.1	Dauer der Modellversuche	185
3.2.1.2	Kooperationsbezüge	186
3.2.1.3	Bedeutung der Lernortkooperation im Modellversuch.....	188
3.2.1.4	Berufs(feld)bezug	189
3.2.1.5	Schularten	190
3.2.1.6	Einbezogene Betriebsgrößen und Wirtschaftsbereiche.....	193
3.2.1.7	Relation Ausbildungsbetriebe je Schule/Kerngruppe/Klasse.....	195
3.2.2	Lernortkooperation	196
3.2.2.1	Auslöser/zugrundeliegende Ausbildungsprobleme	196
3.2.2.2	Ziele, die über Lernortkooperation erreicht werden sollen	205
3.2.2.3	Praktizierte Organisationsformen der Lernortkooperation.....	208
3.2.2.4	Durchgeführte Vorhaben im Rahmen der Lernortkooperation	217
3.2.2.5	Bedeutung von Medien und Materialien für Lernortkooperation.....	230
3.2.2.6	Bedeutung der Kammer für die Gestaltung der Lernortkooperation	234
3.2.2.7	Die Bedeutung der Betriebsgröße für die Lernortkooperation.....	236
3.2.2.8	Wesentliche Modellversuchsergebnisse aus der Sicht der Betriebe, Schule und Auszubildenden	238
3.2.2.9	Rahmenbedingungen der Lernortkooperation.....	257
3.2.2.10	Geeignete Institutionen für Koordination von Lernortkooperation.....	265
3.2.3	Praktische Fragen der Modellversuchsarbeit	269
3.2.3.1	Initiatoren des Modellversuchs	269
3.2.3.2	Auswahl der Modellversuchsmitarbeiter	270
3.2.3.3	Besondere Vergünstigungen für die Modellversuchsmitarbeiter	273
3.2.3.4	Auswahl der Betriebe.....	274
3.2.3.5	Auswahl der wissenschaftlichen Begleitung.....	278
3.2.3.6	Probleme in der Kooperation zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Praxis	281
3.2.3.7	Austausch mit anderen Modellversuchen	283
3.2.4	Wissenschaftliche Fragen der Modellversuchsarbeit.....	284
3.2.4.1	Formale Qualifikation der wissenschaftlichen Begleitung	284
3.2.4.2	Nutzung verfügbarer Erkenntnisse zu Beginn des Modellversuchs	285
3.2.4.3	Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung	286
3.2.4.4	Einsatz wissenschaftlicher Methoden bei der Erkenntnisgewinnung	289
3.2.4.5	Erkenntnisgewinn mit Relevanz über das Modellversuchsfeld hinaus.....	290
3.2.4.6	Einhaltung wissenschaftlicher Standards.....	293

3.2.4.7	Bedeutung der wissenschaftlichen Begleitung für innovative Praxisgestaltung	294
3.2.5	Transfermaßnahmen	296
3.2.5.1	Spektrum der Transfermaßnahmen.....	296
3.2.5.2	Fortbildung von Ausbildern und Lehrern	299
3.2.5.3	Fortführung der Modellversuchsergebnisse im Modellversuchsfeld.....	300
3.2.5.4	Transfer in andere Bundesländer.....	301
3.2.5.5	Konsequenzen für die Neuordnung von Ordnungsgrundlagen	302
3.2.5.6	Zentrale Erfolgsfaktoren für den Transfer	304
3.2.5.7	Zusammenfassung	306
4	EMPFEHLUNGEN ZUR WEITERENTWICKLUNG DER KOOPERATIONSPRAXIS (D. EULER).....	308
4.1	Fixierung der Ausgangspunkte	308
4.2	Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Kooperationspraxis.....	316
4.2.1	Grundlegung des berufsbildungspolitischen Kontextes.....	316
4.2.2	Einzelempfehlungen zu den Interventionspunkten.....	322
5	EMPFEHLUNGEN ZUR WEITERENTWICKLUNG DER MODELLVERSUCHSPRAXIS.....	328
5.1	BLK-Modellversuche (D. EULER).....	328
5.2	Wirtschaftsmodellversuche (K. BERGER, I. HÖPKE, G. WALDEN)	329
6	ANHANG.....	334
6.1	Fragebogen (nur in gedruckter Broschüre).....	334
6.2	Kurzbeschreibungen der Modellversuche	346
6.2.1	Schulmodellversuche	346
6.2.2	Wirtschaftsmodellversuche	369
6.2.3	Zwillingsmodellversuche	387
7	LITERATURVERZEICHNIS	408

Darstellungsverzeichnis

Darstellung 1:	Stellenwert der Lernortkooperation	104
Darstellung 2:	Anzahl der beteiligten Schulen	105
Darstellung 3:	Schularten	106
Darstellung 4:	Institutionelle Kooperationsbezüge	107
Darstellung 5:	Personelle Kooperationsbezüge	108
Darstellung 6:	Betriebsgrößen	109
Darstellung 7:	Betriebe je Schulklasse	110
Darstellung 8:	Häufigkeiten der Berufsfelder	111
Darstellung 9:	Bezugsrahmen der Auswertung zur Lernortkooperation	113
Darstellung 10:	Auslöser für das Modellversuchsvorhaben	115
Darstellung 11:	Ziele der Modellversuche	116
Darstellung 12:	Organisationsformen der Lernortkooperation	119
Darstellung 13:	Intensität der Vorhaben	120
Darstellung 14:	Geeignete Institutionen für die Koordination von Lernortkooperation	126
Darstellung 15:	Auswahlkriterien für Modellversuchsmitarbeiter	128
Darstellung 16:	Kategorien zur Strukturanalyse von Zusammenhängen zwischen Kooperationsmaßnahmen, Kooperationsergebnissen und Rahmenbedingungen	141
Darstellung 17:	Vergleich der Nennungen bei Kooperationsmaßnahmen und Kooperationsergebnissen	144
Darstellung 18:	Vergleich der Nennungen bei Rahmenbedingungen und Kooperationsergebnissen	146
Darstellung 19:	Vergleich der Nennungen bei Rahmenbedingungen und Kooperationsmaßnahmen	147
Darstellung 20:	Vergleich der Nennungen bei Rahmenbedingungen, Kooperationsmaßnahmen und Kooperationsergebnissen	149
Darstellung 21:	Formale Qualifikation der wissenschaftlichen Begleitung	152
Darstellung 22:	Institutionelle Verankerung der wissenschaftlichen Begleitung	153
Darstellung 23:	Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung bei der Entwicklung innovativer Konzepte	156
Darstellung 24:	Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung	157

Darstellung 25:	Spektrum der Transfermaßnahmen	163
Darstellung 26:	Fortbildung von Ausbildern und Lehrern	165
Darstellung 27:	Fortführung des Modellversuchs-Konzepts.....	168
Darstellung 28:	Transfer in andere Regionen/Bundesländer.....	170
Darstellung 29:	Konsequenzen für die Ordnungsarbeit	174
Darstellung 30:	Erfolgsfaktoren des Transfers	177
Darstellung 31:	Kooperationsbezüge	186
Darstellung 32:	Bedeutung der Lernortkooperation	188
Darstellung 33:	Berufsfeldbezug	190
Darstellung 34:	Einbezogene Schularten	191
Darstellung 35:	Zahl der beteiligten Berufsschulen.....	192
Darstellung 36:	Größe und Wirtschaftsbereich der einbezogenen Betriebe.....	193
Darstellung 37:	Größe und Wirtschaftsbereich der einbezogenen Betriebe.....	194
Darstellung 38:	Anzahl der Betriebe je Berufsschule	195
Darstellung 39:	Auslöser	197
Darstellung 40:	Auslöser	203
Darstellung 41:	Ziele der Modellversuche	205
Darstellung 42:	Kooperationsformen.....	209
Darstellung 43:	Durchgeführte Vorhaben	217
Darstellung 44:	Kooperationsbeziehungen zwischen Betrieb und Berufsschule.....	263
Darstellung 45:	Geeignete Institutionen zur Koordinierung von Lernortkooperation	266
Darstellung 46:	Initiatoren der Modellversuche	269
Darstellung 47:	Kriterien zur Auswahl der Modellversuchsmitarbeiter	272
Darstellung 48:	Vergünstigungen für die Modellversuchsmitarbeiter	273
Darstellung 49:	Auswahl der Betriebe nach inhaltlichen, organisatorischen und motivationalen Kriterien.....	276
Darstellung 50:	Auswahl der wissenschaftlichen Begleitung	280
Darstellung 51:	Wissenschaftliche Begleitung.....	281
Darstellung 52:	Einschätzung der Kooperation mit der wissenschaftlichen Begleitung.....	281
Darstellung 53:	Probleme zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Praxis	282
Darstellung 54:	Austausch mit anderen Modellversuchen	283
Darstellung 55:	Spektrum von Transfermaßnahmen	296

Darstellung 56:	Fortführung von Modellversuchsaktivitäten.....	300
Darstellung 57:	Erfolgsfaktoren für den Transfer.....	304
Darstellung 58:	Interventionspunkte zur Weiterentwicklung der Kooperationspraxis	309

0 Zusammenfassung für den 'eiligen' Leser (D. Euler)

In dieser der eigentlichen Untersuchung vorangestellten Zusammenfassung sollen die zentralen Ergebnisse in knapper Form skizziert werden, um dem 'eiligen' Leser einen ersten Überblick zu geben. Ferner wird so die Möglichkeit geschaffen, spezielle Interessenbereiche zu identifizieren und auf dieser Grundlage gezielt in einzelne Kapitel einzusteigen.

0.1 Stand der Erkenntnisse zur Lernortkooperation (1)

Grundlegungen (1.1)

Der Begriff des 'dualen Systems' konnotiert, daß zwei Subsysteme im Interesse eines übergeordneten Ganzen zusammenwirken bzw. sich einem gemeinsamen Ganzen unterordnen. Für die beiden Lernorte Schule und Betrieb wird aus dieser Dualität weitgehend selbstverständlich die Notwendigkeit einer möglichst engen Kooperation abgeleitet. Ein Kooperationspostulat findet sich erstmals explizit formuliert im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1964, wenn auch noch recht allgemein und ohne operative Ausfüllung. Seitdem fungiert der Begriff häufig als sogenannter 'Omnibusbegriff', d. h. man läßt vieles an Wünschenswertem in ihn hinein und sieht ihn als Vehikel zur Beseitigung unterschiedlicher Probleme innerhalb der dualen Berufsausbildung.

Der Begriff der Kooperation wird dabei vielfach in undifferenzierter Weise verwendet: Häufig ist eigentlich Koordination gemeint (i. S. eines abgestimmten Nebeneinanders), wenn von Kooperation (i. S. eines unmittelbaren Zusammenwirkens in gemeinsamen Projekten) gesprochen wird. Kooperation kann unterschiedliche Ziele, Inhalte und in der Folge auch eine unterschiedliche Intensität besitzen. Hinsichtlich der Intensität von Lernortkooperation ließen sich die Stufen des Informierens, Abstimmens und Zusammenwirkens unterscheiden, wobei die zweite Stufe dem o. g. Koordinationsverständnis, die dritte Stufe hingegen dem Kooperationsverständnis (i. e. S.) entsprechen würde.

Neben den begrifflichen Unschärfen bestand zunächst eine weitgehende Uninformiertheit darüber, (a) wie die Praxis der Lernortkooperation jenseits punktueller Einzelschilderungen aussieht und (b) welchen Standort die Lernortkooperation konzeptionell und normativ innerhalb der organisatorischen und didaktischen Strukturen des dualen Systems besitzt bzw. besitzen soll. Die Forschungsbemühungen um diese und andere Fragen begannen in den 70er Jahren, um dann im vergangenen Jahrzehnt an Intensität zu gewinnen.

Reflexionen zur Lernortkooperation bis Ende der 80er Jahre (1.2)

Bis Mitte der 60er Jahre wurde noch davon ausgegangen, daß sich die schulische und betriebliche Ausbildung im Rahmen eines „Gleichlauf-Curriculums“ miteinander verbinden ließen. In diesem Rahmen sollen die Ausbildungsinhalte im Sinne einer „didaktischen Parallelität“ sowohl didaktisch als auch lehrmethodisch getrennt und den beiden Lernorten Betrieb (für die Praxis) und Berufsschule (für die Theorie) eindeutig inhaltlich und zeitlich zugeordnet werden. Diese Prämisse wurde nun weitgehend aufgegeben, wengleich auch heute noch gelegentlich auf diese Vorstellungen Bezug genommen wird.

Die theoretischen Bemühungen konzentrierten sich im wesentlichen darauf, die spezifischen Stärken und Schwächen der Lernorte herauszuarbeiten, um auf dieser Grundlage eine optimale Aufgabenzuordnung vornehmen zu können. Die Ergebnisse blieben jedoch zu allgemein, um der Differenziertheit des dualen Systems in den unterschiedlichen Berufen und Branchen hinreichend gerecht werden zu können.

Empirische Befunde zur Lernortkooperation (1.3)

Die verfügbaren empirischen Untersuchungen über die Praxis der Lernortkooperation beziehen sich auf zwei unterschiedliche Gegenstände: (a) Zum einen wird die *subjektive Einschätzung* der beteiligten Ausbilder, Lehrer und Auszubildenden erfragt, (b) zum anderen werden die *vorfindlichen Realisationsformen* einer Kooperation zwischen Schule und Betrieb ermittelt.

Obwohl die Mehrheit des Lehr- und Ausbildungspersonals in der einen oder anderen Form 'Kontakt' zum anderen Lernort besitzt, wird die Intensität und die Qualität dieser Kontakte als weitgehend unbefriedigend und verbesserungsbedürftig eingeschätzt. Dieser Befund korrespondiert mit der Einschätzung der Auszubildenden, die in der Mehrheit eine fehlende Lernortabstimmung konstatieren, wobei das nur einen Teil von ihnen auch stört.

Betriebliche Ausbilder bemängeln an Lehrkräften insbesondere deren (unzureichende) „Kenntnis betrieblicher Abläufe“ und „Aufgeschlossenheit für neue Entwicklungen“. Dabei wird häufig differenziert zwischen Lehrern unterschiedlicher Fächer, wobei die Akzeptanz für die berufsübergreifenden Fächer i. d. R. niedriger ausgeprägt ist.

Berufsschullehrer schätzen im Hinblick auf die betrieblichen Ausbilder deren „Interesse für schulische Belange“, ihre „Kooperationsbereitschaft“ und „pädagogische Kompetenz“ häufig kritisch ein. Teilweise besteht auch die Befürchtung, als Schule insbesondere von größeren Ausbildungsbetrieben für deren Interessen instrumentalisiert zu werden.

Im Kern zeigt sich aus den deskriptiven Befunden ein interpretationsbedürftiger Widerspruch: So wird einerseits festgestellt, daß die überwiegende Mehrheit der Ausbilder und Lehrer eine Ausweitung der Kooperation befürwortet. Andererseits begründet dieser Zustand für die Mehrheit der beteiligten Seiten keinen Problem- oder gar Veränderungsdruck. Für viele der Befragten scheint die *fehlende* Kooperation durchaus funktional zu sein.

Wechselt man von der Meinungsäußerung zur Kooperationspraxis, so lassen sich grob folgende Unterscheidungen festhalten: Ca. 60 % aller Ausbildungsbetriebe pflegen keine oder nur sporadische, ca. 40 % kontinuierliche Kooperationsaktivitäten. Die Kooperationsintensität ist in Großbetrieben stärker ausgeprägt als in Klein- und Mittelbetrieben, in gewerblich-technischen Berufsgruppen stärker als in handwerklichen und kaufmännischen. Insgesamt zeigt sich, daß insbesondere in Betrieben mit geringstrukturierten Ausbildungsbereichen Initiativen zur Lernortkooperation eher eine Ausnahme darstellen, zudem auf dem Engagement einzelner Personen basieren und sich inhaltlich zumeist auf organisatorische Fragen begrenzen. Ein Zusammenwirken in didaktisch-methodischen Fragen zur Erhaltung oder Verbesserung der Ausbildungsqualität ist selten anzutreffen. Primäre Anlässe für eine Lernortkooperation sind i. d. R. organisatorische Fragen sowie Disziplinprobleme und Verhaltensauffälligkeiten des Auszubildenden.

Zielanbindungen und Wirkungsvermutungen einer Lernortkooperation (1.4.1)

Auch wenn weitgehend Konsens darüber besteht, daß die Lernortkooperation eine instrumentelle Funktion zur Erreichung weitergehender Ziele besitzt, so bleibt die Zielausweisung häufig eher allgemein. Entsprechend schwierig ist eine fundierte Aussage über die Wirksamkeit konkreter Ansätze.

Im Rahmen einer *berufsbildungspolitischen Zielanbindung* wird Lernortkooperation als ein Mittel zur effektiven Implementation der neu-geordneten Ausbildungsordnungen und Lehrpläne verstanden. In diesem Kontext zielt der Ruf nach einer Intensivierung der Lernortkooperation derzeit in zwei Richtungen, die in folgenden Positionen vernehmbar sind:

- Die einen sehen in der Lernortkooperation eine Voraussetzung zur Rationalisierung des dualen Systems: Über eine verbesserte Abstimmung der Ausbildungsinhalte in den Lernorten sollen Dubletten vermieden, sachliche und personelle Ausbildungsressourcen effektiver genutzt, die Lernprozesse konzentriert und beschleunigt und die Ausbildungszeit auf diese Weise insgesamt verkürzt werden.
- Die anderen verstehen Lernortkooperation als eine Bedingung zur Deregulierung des dualen Systems sowie einer stärkeren Verlagerung der Entscheidungskompetenzen und Verantwortung auf regionale Netzwerke und Absprachen vor Ort: Anstelle von starren Vorgaben in Form von Berufsbildern und institutionellen Zuordnungen sollen die Verantwortlichkeiten für spezifische Ausbildungsmodule auf die Möglichkeiten der Lernorte vor Ort abgestimmt und damit regional entschieden werden. Dahinter steht die Feststellung, daß die Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne in immer kürzeren Zeiträumen revisionsbedürftig sind sowie die Vorstellung, daß die bislang starren Ordnungsvorgaben verstärkt flexibel disponierbare Teile besitzen sollten, die etwa im Rahmen eines zu entwickelnden regionalen bzw. kommunalen Berufsbildungsdialogs konkretisiert werden. Unklar bleibt in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit mit der entstehenden Aufgabenverteilung zugleich eine Ressourcenverteilung vorgenommen wird.

Im Rahmen einer *didaktischen Zielanbindung* wird Lernortkooperation als ein Mittel zur effektiven Gestaltung von handlungs- und transferorientierten Lehr-Lernprozessen in Schule und Betrieb verstanden. Ausgehend von der Prämisse, daß im Rahmen einer handlungsorientierten Didaktik sowohl in der schulischen als auch in der betrieblichen Ausbildung Theorie- und Praxisanteile miteinander zu verzahnen sind, ergibt sich ein Koordinationsbedarf im Hinblick auf die Frage, auf welche inhaltlichen Aufgaben- und Problemstellungen die Ausbildungsschwerpunkte innerhalb und zwischen den Lernorten bezogen werden sollen. Und unter der Zielsetzung, daß die Ausbildungsinhalte an authentischen Praxisproblemen ausgerichtet sein sollen, begründet sich insbesondere für die Berufsschule ein erhöhter Koordinationsbedarf, um den Praxisbezug über die Betriebe zu erschließen und zu sichern.

Institutionelle und personelle Rahmenbedingungen einer Lernortkooperation (1.4.2)

Lernortkooperation vollzieht sich unter heterogenen Bedingungen. Dies gilt sowohl innerhalb der Lernorte als auch zwischen ihnen. In *institutioneller Hinsicht* können vielfältige Kriterien zur Erfassung der Heterogenität insbesondere der betrieblichen Ausbildung angelegt werden. Als wesentliche Bedingung für die Ermöglichung einer Lernortkooperation kann der Strukturierungsgrad des Ausbildungsbereichs betrachtet werden. Betriebe mit einem hochstrukturierten Ausbildungsbereich (u. a. sichtbar an einer faktischen Hochschätzung systematischer Ausbildungsaktivitäten, dem Einsatz von hauptberuflichem Ausbildungspersonal und der Bereitstellung dedizierter Ressourcen) bieten vergleichsweise günstige Voraussetzungen für kontinuierliche Aktivitäten auch in pädagogischen Problembereichen. Unabhängig vom jeweiligen Betriebstypus kann unter institutionellen Kriterien festgestellt werden, daß sich die Lernorte Betrieb und Schule in ihren Zielausrichtungen, ihren Rechtsstellungen, den Arbeitssituationen der Lehrenden (z. B. Arbeitszeit- und Präsenzregelungen, Erreichbarkeiten, Entscheidungsräume) wesentlich voneinander unterscheiden.

In *personeller Hinsicht* ist zu berücksichtigen, daß die Motivation zur Intensivierung einer Lernortkooperation sowohl bei Lehrern als auch bei Ausbildern sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Die Heterogenität läßt sich auf beiden Seiten in prägnante Typologien fassen. Damit verbunden ist die Tatsache, daß Kooperationsaktivitäten in beiden Lernorten prinzipiell verzichtbar sind, mehr noch: zunächst als ein Mehraufwand erscheinen, dem ein ungewisser Nutzen gegenübersteht. Inwieweit ein solcher Mehraufwand geleistet wird, hängt somit von der Einschätzung darüber ab, ob dieser zur Verfolgung eigener Präferenzen dienlich sein kann. Die Präferenzen können sich dabei sowohl auf die Verfolgung egoistischer (z. B. Arbeiterleichterung) als auch überindividueller Interessen (z. B. didaktische Verbesserung der Ausbildung) beziehen.

Da eine Lernortkooperation - entgegen einzelner Versuche in einzelnen Bundesländern - formal durch keine Seite bei der jeweils anderen eingefordert werden kann, entsteht die Frage nach der initiiierenden, organisierenden und impulsgebenden Instanz für mögliche Kooperationsaktivitäten.

Erfahrungen mit Ansätzen einer Lernortkooperation (1.4.3)

Trotz zahlreicher Schwierigkeiten wird wiederholt auch über Positivbeispiele einer gelungenen Lernortkooperation berichtet. Diese vollziehen sich im Spektrum von gegenseitiger Information, punktueller oder kontinuierlicher Abstimmung sowie kooperativer Durchführung von didaktischen Maßnahmen.

Ansätze einer Lernortkooperation mit Betrieben mit geringstrukturierter Ausbildung bleiben punktuell und basieren häufig auf persönlichen Bekanntschaften. Da in den Betrieben zumeist keine ausbildungsorganisatorischen Grundlagen existieren (z. B. betriebliche Ausbildungspläne), fehlt ein unmittelbarer Anknüpfungspunkt insbesondere für eine didaktisch ausgerichtete Lernortkooperation. Häufig ist die Haltung der Betriebe durch eine gewisse Distanz der Schule gegenüber gekennzeichnet: Die Berufsschule wird dann geschätzt, wenn sie entweder möglichst praxisbezogen (i. S. von betriebsbezogen) unterrichtet oder wenn sie die Auszubildenden auf die Prüfungen vorbereitet. Demgegenüber werden die berufsübergreifenden Fächer als weitgehend überflüssig bewertet.

In Betrieben mit hochstrukturierter Ausbildung vollzieht sich i. d. R. ein kontinuierlicher Austausch mit der Berufsschule sowohl auf der Leitungs- als auch auf der Ausführungsebene. Häufig ist dabei erkennbar, daß insbesondere verhandlungsmächtige Großbetriebe die Berufsschule als verlängerten Arm einer 'schlanken' betrieblichen Ausbildung verstehen; über Formen der Lernortkooperation soll die Vermittlung spezifischer Ausbildungsinhalte an die Schule delegiert werden. Die Berufsschule nimmt solche Ansprachen der Betriebe dann positiv auf, wenn sie sich mit ihrem institutionellen Motiv treffen, der politisch geforderten Offenheit gegenüber 'der Praxis' bzw. den betrieblichen Ausbildungsbedürfnissen zu entsprechen.

Einflußfaktoren für die Realisierung einer Lernortkooperation (1.4.4)

In der *institutionellen Perspektive* wird Kooperation in ihrem Nutzen als Mittel zur Verfolgung der eigenen Systemziele betrachtet. Sowohl der Betrieb als auch die Berufsschule sind grundsätzlich von einem utilitaristischen Grundverständnis von Kooperation geprägt. Der Nutzen für den Auszubildenden, um den es letztendlich in der Ausbildung gehen sollte, kommt demgegenüber kaum in den Blick. Aus Sicht der Lernorte kann die Realisierung einer Lernortkooperation dann beeinträchtigt werden, wenn mindestens eine der beiden Seiten die eigenen Systemziele einseitig durchzusetzen versucht und sich einem verständigungsorientierten Interessenausgleich entzieht. Dabei ist zu berücksichtigen, daß in der aktuellen Verfassung der dualen Berufsausbildung die betriebliche Seite eine Machtüberlegenheit besitzt. Wird diese Überlegenheit ausgespielt, so wächst die Wahrscheinlichkeit, daß Lernortkooperation aus Sicht der Berufsschullehrer als Zusatzbelastung empfunden wird, der man sich zu entziehen versucht.

In *personaler Perspektive* sind zwei Gruppen von Einflußfaktoren zu berücksichtigen: Zum einen muß die individuelle Motivlage angesprochen werden können und die Aktivitäten einer Lernortkooperation einen Beitrag zur Verfolgung individueller und überindividueller Interessen erwarten lassen. Das Wissen über verbreitete Motivlagen zur Lernortkooperation seitens der Berufsschullehrer und Ausbilder ist derzeit allerdings noch unzureichend. Zum anderen bedarf die Initiierung und Verlaufsgestaltung einer Lernortkooperation besonderer Aktivitäten der Teamentwicklung, etwa um mögliche psychologische Distanzen zu überwinden, das Selbstvertrauen in die eigene Leistungskraft auszubilden, die Bereitschaft zur offenen Thematisierung auch eigener Schwachpunkte zu entwickeln, die notwendigen Kompetenzen zur Gestaltung einer Lernortkooperation auszubilden u. a. m.

In umgekehrter Perspektive ließe sich nach den möglichen Gründen für die unterbleibende Kooperation fragen. Aus den untersuchten Quellen können hierzu die folgenden Faktoren genannt werden:

- **Psychologische Distanz:** Ausbilder und Lehrer wissen häufig nur wenig darüber, wie die andere Seite arbeitet. Dazu kommen sozialisationsgeprägte Unterschiede in Ausbildung, Denkhaltung, Selbstverständnis und Sprachstil.
- **Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen in die eigene Leistungskraft / Selbstverständnis von Ausbildung:** Die Bereitschaft zur Kooperation ist dann von den Betroffenen zu erwarten, wenn sie selbst etwas in die Kooperation einbringen können und nicht befürchten müssen, in der Kooperation nur die eigenen Defizite vorgehalten zu bekommen. In diesem Sinne würde die Intensität der Kooperation mit einer positiven Selbsteinschätzung über die eigene Leistungskraft wachsen. Hinsichtlich der Ausbilderrolle ist zu vermuten, daß mit zunehmendem Bemühen um eine qualifizierte Ausbildung auch die Bereitschaft zur Kooperation mit der Berufsschule wächst. Hinsichtlich der Lehrerrolle ist zu vermuten, daß die Kooperationsbereitschaft dann wächst, wenn Unterricht nicht als Abarbeitung eines zugewiesenen Lernstoffes verstanden wird, sondern die schulischen Lernprozesse auf die Praxiserfahrungen der Auszubildenden bezogen werden sollen.
- **Unterstützende Hilfen im eigenen Kollegenkreis:** Die Kooperation nach außen kann durch die Kooperation im Innenverhältnis erleichtert werden.
- **Kompetenzaspekt:** Die Gestaltung einer Lernortkooperation, etwa im Rahmen von Arbeitskreisen oder in Direktkontakten, erfordert insbesondere sozial-kommunikative Kompetenzen.

Impulse zur Veränderung der bestehenden Praxis einer Lernortkooperation (1.4.5)

Als ein möglicher Impuls für eine Intensivierung der Lernortkooperation wird häufig die Kodifizierung erhöhter Ausbildungsstandards im Rahmen der Neuordnungsverfahren angeführt. Erfahrungen zeigen hingegen, daß neue Zielvorgaben nur dann in eine innovative Umsetzung münden, wenn der Implementationsprozeß aktiv unterstützt wird. Allein der Appell, die Umsetzung durch verstärkte Formen der Lernortkooperation zu realisieren, reicht i. d. R. nicht aus. Ansonsten besteht die Gefahr, daß nicht die Praxis, sondern allein die Rhetorik neugeordnet wird.

Auch formale Kooperationsappelle im Rahmen von Verordnungen und Empfehlungen bleiben zumeist ohne nachdrückliche Wirkung, wenn sie nicht durch aktive Implementationsanreize flankiert werden.

Prinzipiell wird der Gestaltung günstiger Implementationsbedingungen eine förderliche Wirkung zugesprochen, wobei die Aussagen meist allgemein bleiben. Erwähnt werden in diesem Zusammenhang beispielsweise die Gewährung zeitlicher Freiräume, die Sicherung einer kooperationsförderlichen Infrastruktur und die aktive Unterstützung entsprechender Initiativen seitens der Schul- bzw. Unternehmensleitungen.

0.2 Methodik der Untersuchung (2)

In die Auswertung wurden insgesamt 59 Modellversuche einbezogen, davon 33 BLK- und 26 Wirtschaftsmodellversuche. In 9 Fällen lag eine sogenannte 'Zwillingskonstruktion' vor, in der jeweils ein Modellversuch aus den beiden Bereichen aufeinander bezogen werden und die Kooperation von zwei Seiten aus initiieren. Alle Modellversuche besitzen im Zielbereich einen mehr oder minder ausgeprägten Bezug zur Lernortkooperation.

Während die BLK-Modellversuche (Schulmodellversuche) durch den Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg ausgewertet wurden, geschah dies für den Bereich der Wirtschaftsmodellversuche durch eine Arbeitsgruppe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Sowohl die Schritte der Konzeptualisierung als auch die Diskussion der Auswertungsbefunde fanden in enger Abstimmung statt.

Die Datenerhebung erfolgte über drei wesentliche Quellen:

- Alle Modellversuchsträger erhielten einen gemeinsam entwickelten, substantiell identischen Erhebungsbogen mit Items zu den untersuchungsrelevanten Fragestellungen.
- Darüber hinaus wurden die Modellversuchsträger darum gebeten, im Modellversuch erarbeitete Materialien, Zwischen- und Abschlußberichte für die Auswertung zur Verfügung zu stellen.
- Einige Modellversuchsträger wurden telefonisch kontaktiert, um offene Fragen zu klären sowie ergänzende Informationen bereitzustellen.

Das erhobene Datenmaterial wurde auf der Grundlage eines Auswertungs-Manuals nach spezifischen Typisierungsmerkmalen interpretativ ausgewertet, wobei anfängliche Überlegungen hinsichtlich einer methodisch streng geleiteten inhaltsanalytischen Vorgehensweise nicht umgesetzt werden konnten.

0.3 Auswertung der Modellversuche (3)

Die Auswertung der BLK- und Wirtschaftsmodellversuche erfolgte im Hinblick auf die zentralen Kriterien (a) Lernortkooperation, (b) wissenschaftliche Begleitung und (c) Transfer. Darüber hinaus gab es einige **übergreifende Auswertungen** (3.1.1 / 3.2.1), deren Ergebnisse vorweg zusammengefaßt werden sollen.

Die *Laufzeit der Modellversuche* liegt i. d. R. zwischen drei und fünf Jahren, in wenigen Fällen überschreitet sie diesen Zeitraum. Während die *Initiative* für die BLK-Modellversuche in vielen Fällen aus den Schulen kommt - mit Abstand folgen die Schulverwaltung sowie die Landes- und andere Institute -, zählen bei den Wirtschaftsmodellversuchen neben (Groß-)Betrieben auch Verbände, Kammern und wissenschaftliche Institute zu den wesentlichen Initiatoren, zumeist im Zusammenwirken miteinander. Lernortkooperation ist zwar in allen untersuchten Modellversuchen ein Bestandteil des jeweiligen Ziel- und Maßnahmenkatalogs, gleichwohl stellt sie in dem einzelnen Modellversuch nicht immer ein zentrales Anliegen dar. Grob ließe sich zusammenfassen, daß der *Stellenwert der Lernortkooperation* in der Folge Zwillings-, Wirtschafts- und BLK-Modellversuche schrittweise abnimmt.

Hinsichtlich der *einbezogenen Schularten* ist es nicht überraschend, daß in nahezu allen Modellversuchen die Berufsschule einbezogen wurde. Die Komplexität und Differenziertheit der deutschen Berufsbildung wird auch daraus ersichtlich, daß eine Vielzahl anderer Schulen in die Kooperationsbeziehungen eingebunden wurde, so insbesondere die Fachober- und Berufsfachschule, aber auch Fachschulen, berufliche Gymnasien, allgemeinbildende Schulen und Weiterbildungsinstitutionen. Die Mehrzahl der Modellversuche war lokal begrenzt angelegt und konzentrierte sich auf die Einbeziehung von wenigen Schulen, häufig auf weniger als vier.

Die *Kooperationsbeziehungen* wurden in den beiden Modellversuchstypen unterschiedlich geknüpft. Die Standardkonfiguration der meisten Wirtschafts- und Zwillingsmodellversuche besteht in der Beziehung zwischen einer überschaubaren Zahl von Betrieben eines Berufsfeldes und der zuständigen Berufsschule. Sofern Klein- und Mittelbetriebe in die Modellversuche einbezogen sind, wurden verstärkt die überbetriebliche Ausbildungsstätte sowie Kammern bzw. Innungen in das Kooperationsnetz integriert. In BLK-Modellversuchen konzentrieren sich die Kooperationsbemühungen weitgehend entweder auf den Kontakt zwischen (ausgewählten) Betrieben und der Berufsschule oder - insbesondere bei Modellversuchen, die den Aufbau eines neuen Bildungsgangs anstreben - auf die Kooperation von Schulen untereinander. Überbetriebliche Ausbildungsstätten oder die zuständige Kammer wurden nur in Ausnahmefällen einbezogen.

Hinsichtlich der *Zahl und Größe der einbezogenen Betriebe* unterscheiden sich die beiden Modellversuchstypen nicht wesentlich voneinander. Obwohl in einzelnen Modellversuchen mehr als 100 Betriebe beteiligt waren, konzentrierte sich das Gros auf eine Zahl von bis zu 10 Betrieben. Trotz der Einbeziehung zahlreicher Kleinbetriebe mit weniger als 50 Beschäftigten liegt das Übergewicht in den Modellversuchen bei Mittel- und Großbetrieben. Da auch die Zusammenarbeit mit Großbetrieben eine Vielzahl von innerbetrieblichen Abstimmungsprozessen erforderlich machen kann, besitzen die meisten Modellversuche, unabhängig von der Betriebsgröße, ein recht komplexes Kooperationsgefüge.

Bei den *Berufsfeldern* ist sowohl in den Wirtschafts- als auch in den BLK-Modellversuchen der gewerblich-technische Bereich (und hier insbesondere die Elektro- und Metallberufe), bezogen auf seinen Anteil an Auszubildenden, überproportional hoch vertreten. Einige BLK- und Wirtschaftsmodellversuche haben zudem berufsfeldübergreifende Themen zum Gegenstand.

0.4 Aussagen über die Lernortkooperation (3.1/3.2)

Auslöser für den Modellversuch zur Lernortkooperation

Die Auslöser für den Modellversuch wurden analytisch auf drei Ebenen verankert:

- Makroebene: Auslöser liegen primär außerhalb der Lernorte (z. B. Wandel in Technik, Arbeitsorganisation, Politik u. a.).
- Mesoebene: Auslöser liegen primär auf der institutionell-organisatorischen Ebene der Lernorte (z. B. Mängel in der schulischen oder betrieblichen Ausbildungsqualität).
- Mikroebene: Auslöser liegen primär in der Person der Lehrenden und Lernenden (z. B. Motivations- und Leistungsdefizite bei den Auszubildenden).

Sowohl die Wirtschafts- als auch die BLK-Modellversuche finden ihren zentralen Auslöser in der überwiegenden Zahl der Fälle zu etwa gleichen Anteilen auf der Makro- und der Mesoebene. In vielen Fällen werden dabei Auslöser benannt, die außerhalb der Berufsbildung bzw. der jeweiligen Lernorte stehen. Dies kann als ein Hinweis darauf gewertet werden, daß sich die Berufsbildung immer noch wesentlich über ihre funktionale Beziehung insbesondere zur Ökonomie legitimiert.

Die auf der Makroebene angeführten Ausbildungsprobleme beziehen sich zum überwiegenden Teil auf die *veränderten Qualifikationsanforderungen* in der Wirtschaft, die sich in vielen Fällen in Neuordnungen einzelner Ausbildungsberufe niedergeschlagen haben. In einigen Modellversuchen wird zudem Bezug genommen auf regionale Problemlagen, etwa auf den Mangel an Ausbildungsstellen insbesondere in den neuen Bundesländern, der die Kooperationsthematik u. a. auf den Aufbau von Ausbildungsverbänden lenkt. Vereinzelt wird auch die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit der regionalen Wirtschaft angeführt. Ein weiterer Auslöser wird in der mangelnden *Attraktivität des dualen Systems* in einigen Ausbildungsbereichen gesehen. Zumeist treten hier einzelne Ausbildungsberufe in den Vordergrund, deren Attraktivität durch eine Erhöhung der Ausbildungsqualität sowie durch die Verbesserung der beruflichen Perspektive gesteigert werden soll. Zur Steigerung der Attraktivität des jeweiligen Ausbildungsberufs wird die duale Ausbildung dann beispielsweise in einen doppeltqualifizierenden Bildungsgang integriert, dessen didaktisches Profil im kooperativen Zusammenwirken unterschiedlicher Schulformen, ggf. unter Einbeziehung der Berufspraxis, entwickelt werden soll.

Auf der Mesoebene werden einerseits Probleme aufgenommen, die sich auf die *mangelnde Ausbildungsqualität* in den Lernorten beziehen; an dieser Stelle wird gelegentlich auf die noch unzulängliche Umsetzung einer handlungsorientierten Didaktik hingewiesen. Andererseits wird insbesondere in den Zwillingsmodellversuchen die als unbefriedigend beurteilte *Kooperation* zwischen Schule und Betrieb unmittelbar als Auslöser angeführt. Auf der Mikroebene wird vereinzelt Bezug genommen auf die *mangelnde Leistungsbereitschaft der Auszubildenden*.

Ziele der Lernortkooperation

In der überwiegenden Zahl der ausgewerteten Modellversuche steht die Lernortkooperation in einem mehr oder weniger nachvollziehbaren instrumentellen Bezug zu berufsbildungspolitischen bzw. didaktischen Zielen. In wenigen Fällen wird über diese instrumentelle Betrachtung hinaus dem Aufbau einer Kooperationsstruktur und -kultur eine eigenständige Bedeutung zugemessen.

Auch die Ziele lassen sich den drei oben genannten Ebenen zuordnen. Im Vergleich zu den Aussagen über die Auslöser des Modellversuchs sind die Ziele häufig konkreter formuliert und in einem höheren Maße auf die Meso- und (insbesondere bei den Wirtschaftsmodellversuchen) auf die Mikroebene bezogen. Im einzelnen stehen berufsbildungspolitische und didaktische Zielanbindungen der Lernortkooperation etwa gleichrangig nebeneinander.

Im ersten Fall soll die Lernortkooperation dazu beitragen, daß die zur Attraktivitätserhöhung einzelner Ausbildungsbereiche geplanten Bildungsgänge überzeugend entwickelt und erfolgreich implementiert werden. In den Modellversuchen, die den Aufbau eines Ausbildungsverbundes beabsichtigen, treten Ziele in den Vordergrund, die sich auf die Beziehungen zwischen Betrieben und außer- bzw. überbetrieblichen Bildungsstätten konzentrieren.

Im zweiten Fall sollen geeignete Kooperationsmaßnahmen gewährleisten, daß sich die Lehr-Lernprozesse in den Lernorten curricular und / oder methodisch miteinander verzahnen und auf diese Weise die Qualität der Ausbildung insgesamt steigt. Ein häufig vertretenes Argumentationsmuster besteht in diesem Zusammenhang darin, daß ausgehend von der Annahme veränderter Qualifikationsanforderungen in Betrieb und Schule verstärkt handlungsorientierte Lehr-Lernprozesse auf- und ausgebaut werden sollen, deren Realisierung durch Formen der Lernortkooperation zu stützen sind.

Auch im Zielbereich ist die Mikroebene vergleichsweise selten angesprochen. So wird etwa von wenigen Modellversuchen die Steigerung der Ausbildungsmotivation sowie ein besserer Ausbildungserfolg durch die Entwicklung von Stützmaßnahmen angeführt.

Kooperationsmaßnahmen

... Organisationsformen

Kooperationsbeziehungen können sich prinzipiell in dauerhaft oder temporär angelegten Organisationsformen niederschlagen. Dauerhafte Organisationsformen sind beispielsweise institutionalisierte Gremien (z. B. feste Arbeitskreise, regelmäßige Informations- oder Weiterbildungsveranstaltungen, Bildungsgangkonferenz, Prüfungsausschuß), in denen wiederkehrende Probleme kooperativ bewältigt werden sollen. Demgegenüber sind temporär angelegte Organisationsformen (z. B. Projektarbeitsgruppe, informelle Gespräche) auf die Bewältigung singulärer Aufgaben und Probleme gerichtet - mit der Erfüllung der Aufgabe löst sich auch die aufgebaute Kooperationsbeziehung wieder auf.

Die überwiegende Zahl der Kooperationsmaßnahmen wurde innerhalb der Modellversuche im Rahmen von Arbeitsgruppen organisiert. In Abhängigkeit von den zu lösenden Problemen tagten die Gruppen teils nach Bedarf, teils in regelmäßigen Abständen sowohl lernortintern als auch lernortübergreifend, teilweise eingebettet in regionale Netzwerke. Gelegentlich wurde in den Modellversuchen eine recht komplexe Arbeitskreisstruktur auf mehreren Hierarchie- und Regionalgruppenebenen aufgebaut, wobei sich die Frage anschließt, inwieweit dieser Aufwand in die Regelpraxis der Berufsbildung übertragbar ist.

In etwa der Hälfte der BLK-Modellversuche sowie in einer Vielzahl von Wirtschaftsmodellversuchen wurden die Kooperationsmaßnahmen im Rahmen einer gemeinsamen Weiterbildung in Form von Seminaren, Tagungen, Ausbilderkonferenzen und Workshops durchgeführt. Des weiteren gab es in etwa dem gleichen Umfang organisierte Treffen zum Austausch von Informationen.

Nachgeordnet blieben Organisationsformen, die auf den Einsatz eines Ausbildungsverantwortlichen in dem für ihn fremden Lernort hinauslaufen (z. B. Betriebspraktika von Lehrern, Hospitationen von Ausbildern in der Schule, gemeinsame Lehrveranstaltungen von Lehrern und Ausbildern).

Vereinzelt wird darauf hingewiesen, daß sich aus den institutionalisierten Arbeitsformen persönliche informelle Kooperationskontakte etwa zwischen Ausbildern und Lehrern gebildet haben.

... Durchgeführte Vorhaben

Während in den BLK-Modellversuchen Fragen der gegenseitigen Abstimmung auf der inhaltlichen und / oder zeitlich-organisatorischen Ebene an der Spitze rangierten, bestanden in den Wirtschaftsmodellversuchen die am häufigsten durchgeführten Vorhaben in der kooperativen Zusammenarbeit bei der Entwicklung und Erprobung von didaktischen Materialien (insb. Lern- und Arbeitsaufgaben). Davon ausgehend wurden die Entwicklungsarbeiten in einzelnen Fällen auf die Entwicklung von Konzepten für die Ausbildungsverantwortlichen erweitert. Nur in einzelnen Fällen nahm man sich Fragen der Prüfung an.

Im Gesamtbild zeigt sich in den untersuchten Modellversuchen eine Verfolgung von Kooperationsvorhaben, die hinsichtlich der Kooperationsintensität weit über die bestehende Kooperationspraxis im dualen System hinausgeht. Sicherlich hängt dies nicht zuletzt mit der Zielsetzung von Modellversuchen zusammen, über die Routinepraxis hinaus Wege einer innovativen Gestaltung aufzuzeigen und sich in diesem Sinne von dem Alltag der Berufsbildung positiv abzuheben.

... Medien und Materialien

Insbesondere die Modellversuche, die sich auf die kooperative Entwicklung innovativer Konzepte auf der curricularen und / oder mikrodidaktischen Ebene konzentrierten, zielten auf die Bereitstellung von Medien und Materialien. Teilweise dienen diese Materialien der Unterstützung der Lehr-Lernprozesse *innerhalb* der Lernorte (z. B. Ausbildungsprojekte, Lernaufgaben, Ausbildungslogbuch, Kundenauftragsmappen), teilweise sollen sie eine verbindende Funktion *zwischen* den Lernorten übernehmen (z. B. kooperative Erkundungsaufträge, Prüfungsaufgaben, Beratungsbogen über die Lernvoraussetzungen von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf). Entsprechend gibt es sowohl Medien für das Ausbildungspersonal als auch für die Auszubildenden.

Institutionelle Rahmenbedingungen

... Auswahl der Betriebe

Die Rekrutierung von Betrieben für Vorhaben einer Lernortkooperation gestaltete sich in den beiden Modellversuchstypen unterschiedlich. In den BLK-Modellversuchen ging die Ansprache naturgemäß von der schulischen Seite aus, wobei das Angebot zur Mitarbeit zumeist nicht mit einer Bereitstellung von materiellen Ressourcen verbunden werden konnte. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, daß die Entscheidung über die Einbeziehung von Betrieben nicht nach restriktiven Auswahlkriterien erfolgte, sondern eher durch die pragmatische Suche nach Gelegenheiten gekennzeichnet war.

Bei den Wirtschaftsmodellversuchen ging die Initiative für den Modellversuch von unterschiedlicher Seite aus (z. B. Betriebe, Verbände, Kammern oder auch Bildungswerke). Die Kriterien für die Auswahl der Betriebe ergaben sich zumeist aus der Problemstruktur des Modellversuchs: Es wurden dann solche Betriebe angesprochen, die inhaltlich in der Lage und motivational bereit waren, sich in die Arbeit einzubringen. Aus der Auswertung sind keine Aussagen darüber zu gewinnen, welche Gesichtspunkte aus Sicht der Betriebe für ein Engagement für Fragen der Lernortkooperation handlungsleitend gewesen sind.

... Bedeutung der Betriebsgröße

Hinsichtlich der Betriebsgröße besteht in beiden Modellversuchstypen eine prinzipielle Dominanz solcher Betriebe, die aufgrund bestehender Ausbildungsstrukturen eine pädagogisch kompetente, kontinuierliche Zusammenarbeit ermöglichen. Wengleich gerade bei den Wirtschaftsmodellversuchen auch eine Reihe von Betrieben mit geringeren Beschäftigtenzahlen beteiligt sind, gilt dies naturgemäß eher für die Großbetriebe, die zudem aufgrund ihrer vergleichsweise großen Zahl an Auszubildenden für die Schule einen geringeren Abstimmungsaufwand verursachen. Großbetriebe können als Kooperationspartner für die Schule auch deshalb beliebter sein, weil ihre Auszubildenden aufgrund der strengen Auswahlverfahren zumeist über eine höhere (fachliche) Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft verfügen. Andererseits können Großbetriebe aufgrund ihrer Verhandlungsmacht sowie ihrer für Außenstehende manchmal intransparenten Binnenstruktur für Schulen auch unangenehme Partner sein, was die für eine symmetrische Kooperation notwendige Flexibilität und Offenheit beeinträchtigen kann.

Relativierend wird aus einigen Modellversuchen berichtet, daß über die in Großbetrieben als günstiger einzuschätzenden Organisationspotentiale hinaus das persönliche Engagement des Ausbildungspersonals von zentraler Bedeutung ist. Wenn dieses Engagement vorhanden ist, dann beteiligen sich auch Mitarbeiter aus Klein- und Mittelbetrieben intensiv an den Kooperationsaktivitäten.

... Organisation der Ausbildung in Schule und Betrieb

Sowohl in BLK- als auch in Wirtschaftsmodellversuchen wird wiederholt darauf hingewiesen, daß die Organisation und Kultur der Ausbildung in den Lernorten eine wesentliche Komponente für die Kooperation zwischen ihnen darstellt. Es wird ausgeführt, daß individuell verfolgte lernortkooperative Initiativen punktuelle Enklaven bleiben oder gar versanden, wenn es nicht gelingt, sie in die Kultur der Organisation zu integrieren. Prinzipiell ist hier das Instrumentarium einer modernen Betriebs- bzw. Schulführung angesprochen, das im einzelnen auf die gegebenen Organisationsbedingungen auszulegen wäre. Dabei können Faktoren miteinander verbunden werden, die entweder extrinsische (z. B. Faktor 'K' als Beförderungskriterium) oder intrinsische Motive (z. B. Schaffung von Gestaltungsspielräumen für das Ausbildungspersonal zur Verfolgung innovativer Projekte) bei den betroffenen Lehrkräften und Ausbildungsverantwortlichen ansprechen. Als weitere Aspekte kämen in Frage:

- Organisatorische Flexibilität im Hinblick auf die curricularen Vorgaben, die organisatorischen Optionen und die didaktischen Umsetzungen in Betrieb und Schule.
- Aufgeschlossenheit des Ausbildungspersonals gegenüber externen Veränderungen sowie die Offenheit für andere Perspektiven und die Erprobung innovativer Konzepte.
- Offenheit und aktive (ideelle wie materielle) Unterstützung seitens der Schul- bzw. Betriebsleitung (bzw. erweiternd dazu im schulischen Bereich auch der Schulaufsicht und -verwaltung) für innovative Ansätze.
- Existenz von Leitbildern und -zielen für die Ausbildung, an denen der Nutzen einer Lernortkooperation gebunden und auf den hin er begründet werden kann.

... Rolle der Kammern

Die Rolle der zuständigen Stelle für die Gestaltung einer Lernortkooperation wird in den beiden Modellversuchstypen unterschiedlich beurteilt. Im Rahmen der BLK-Modellversuche wurde die Kammer in etwa der Hälfte der Modellversuche in den Kreis der Akteure aufgenommen, ohne eine koordinierende oder gar initiiierende Rolle für die Aktivitäten einzunehmen. Ihre Aktivität begrenzte sich zumeist auf die Wahrnehmung von Verwaltungs- und Organisationsaufgaben. Anders in den Wirtschaftsmodellversuchen: Hier wurde die Bedeutung der Kammer prinzipiell höher eingeschätzt. Neben Informationsaufgaben im Zusammenhang mit der Verbreitung der Angebote und Ergebnisse des Modellversuchs im Kammerbezirk kam der zuständigen Stelle dann eine zentrale Rolle zu, wenn ihre regulären Aufgaben berührt werden (z. B. Durchführung von Prüfungen, überbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen).

... Geeignete Institution für die Koordination von Lernortkooperation

Auch in der Frage nach der geeigneten Institution für eine auf Verstetigung angelegte Praxis der Lernortkooperation bestehen unterschiedliche Einschätzungen zwischen den beiden Modellversuchstypen.

Die BLK-Modellversuche sehen die Schule im Zentrum des Geschehens, entweder alleine oder im Verbund mit anderen Institutionen wie der Kammer, einzelnen Betrieben oder der überbetrieblichen Ausbildungsstätte.

Die Antworten aus den Wirtschaftsmodellversuchen sehen unterschiedliche Varianten vor. So wird beispielsweise das Modell einer Regionalgruppe vorgeschlagen, die ihre Impulse und Kohäsion wesentlich durch eine Person erhält, die in der Region gut bekannt ist, einen guten Ruf besitzt und über gute Kontakte verfügt. Dabei wäre es dann sekundär, welcher Institution diese Person angehört. Des Weiteren wird die Kammer vorgeschlagen, wobei sie zumindest im Hinblick auf bestimmte Aktivitäten in Konflikt geraten kann mit ihren Aufgaben als Selbstverwaltungsorgan ihrer Mitgliedsbetriebe. Zudem werden die überbetrieblichen Ausbildungsstätten sowie die Innungen als potentielle Koordinationsstellen genannt. Die Berufsschule gerät demgegenüber nur sehr vereinzelt in den Kreis der Aspiranten.

Die Frage nach der geeigneten Institution für die Koordination von Lernortkooperation ist möglicherweise auch abhängig von der Art des Problems, das kooperativ bewältigt werden soll. Prinzipiell sind dabei drei Bezugspunkte zu berücksichtigen:

- Für die Bewältigung eines singulären Problems (z. B. Entwicklung einer Unterrichtseinheit zu einem neuen Lehrplanbereich) werden temporäre Organisationsformen gewählt, die nach Abschluß der Arbeiten wieder aufgelöst werden.
- Für die Bewältigung eines Dauerproblems (z. B. Informationsaustausch über Auszubildende zwischen verschiedenen Institutionen) werden feste Organisationsformen gewählt, die zu einer Routinepraxis führen können.
- Wird die Kooperation aus der *unmittelbaren* Anbindung an spezifische Ausbildungsprobleme gelöst und soll über sie weitergehend ein Potential für kontinuierliche Verbesserungsprozesse im Hinblick auf wechselnde Problembezüge geschaffen werden, so bietet sich der Aufbau von Kooperationsstellen an. Diese hätten die prinzipielle Aufgabe, im lokalen oder regionalen Kontext die relevanten Berufsbildungsprobleme zu identifizieren sowie die maßgeblichen personalen und erforderlichen materialen Ressourcen zu mobilisieren, die an der kooperativ getragenen Bewältigung dieser Probleme mitarbeiten würden.

Personale Rahmenbedingungen

... Auswahl der Modellversuchsmitarbeiter

Aus den Angaben über die Auswahl der Modellversuchsmitarbeiter lassen sich keine zuverlässigen Aussagen über wesentliche personale Bedingungen für die Gestaltung einer Lernortkooperation ableiten. Die genannten Kriterien - fachliche bzw. pädagogische Eignung und Innovationsbereitschaft - sind zu allgemein, als daß ihnen eine spezifische Aussagekraft zugeschrieben werden könnte.

... Entlastung des Ausbildungspersonals für Aufgaben der Lernortkooperation

Bedeutsamer erscheint demgegenüber die Erfahrung, daß in der überwiegenden Zahl der Modellversuche Formen der Entlastung für einzelne Lehrer oder Ausbilder vorgesehen wurden. Dabei entstehen in den BLK- bzw. Wirtschaftsmodellversuchen unterschiedlich ausgeprägte 'Schief-lagen' dergestalt, daß abgesehen von den Zwillingsmodellversuchen die Vergünstigungen zumeist nur jeweils einem der Lernorte zugute kommen. In den BLK-Modellversuchen erhielten die beteiligten Lehrkräfte weitgehend Vergünstigungen in Form von Entlastungsstunden, wobei sich ein statistischer Durchschnitt von etwa drei Stunden feststellen läßt; die einbezogenen Ausbilder konnten demgegenüber an den Modellversuchsressourcen nicht partizipieren, i. d. R. mußten sie ihre Aktivitäten als Zusatzbelastung in ihre laufenden Arbeiten integrieren. In den Wirtschaftsmodellversuchen wurden die Ausbilder zwar zumeist für die Arbeitsgruppen, gemeinsame Weiterbildung u. a. freigestellt, doch da im Rahmen des 'Alltagsgeschäfts' zumeist keine Umverteilung der Aufgaben erfolgte, führte der Modellversuch für sie zu einer Arbeitsverdichtung und daher per Saldo zu einer Mehrbelastung. Die insgesamt als unzulänglich beurteilte oder faktisch fehlende Entlastung wurde dann auch häufig von Lehrern und Ausbildern als ein wesentliches Hemmnis für die Intensivierung einer Lernortkooperation bezeichnet.

... Personale Erfolgsfaktoren der Lernortkooperation

Die Auswertungen geben zahlreiche Hinweise auf Handlungskompetenzen, die für die Initiierung und Gestaltung einer Lernortkooperation von Bedeutung sind und die seitens der Ausbildungsverantwortlichen in den Lernorten nicht immer vorausgesetzt werden können. Sowohl in den BLK- als auch in den Wirtschaftsmodellversuchen werden in diesem Zusammenhang insbesondere Kompetenzen zur Organisation von Kooperationsprozessen (z. B. Projektmanagement) und zur sozial-kommunikativen Gestaltung der Zusammenarbeit angeführt. Darüber hinaus deuten zahlreiche Aussagen darauf hin, daß dem Prozeß der Teamentwicklung häufig ein zu geringer Raum eingeräumt wird. Die erste Kontaktaufnahme zum potentiellen Kooperationspartner ist häufig von Vorurteilen, Distanz und Skepsis geprägt. Die Qualität und Intensität der weiteren Kooperation hängt wesentlich von der Überwindung dieser Einstellungen im Rahmen einer schrittweise aufgebauten Teamentwicklung ab.

Kooperationsergebnisse

Hinsichtlich der Kooperationsergebnisse ist zu beachten, daß diese im Rahmen der Auswertung nicht auf der Basis einer Fremdevaluation der beobachtbaren Modellversuchsprodukte gewonnen werden konnten, sondern auf der Selbsteinschätzung verantwortlicher Mitarbeiter aus den Modellversuchen beruhen. Wie schon die Auslöser und die Ziele können auch die Kooperationsergebnisse der Makro-, Meso- oder Mikroebene zugeordnet werden.

Die Ergebnisse der BLK-Modellversuche werden im wesentlichen auf der Mesoebene verortet. So wird in mehr als der Hälfte der Modellversuche von einer verbesserten Zusammenarbeit zwischen den Lernorten berichtet. Im einzelnen habe sich sowohl der Informationsfluß verbessert als auch die gemeinsamen Aktivitäten zugenommen. Überschneidungen bzw. Doppelvermittlungen konnten auf diese Weise vermieden, die Lehr-Lernprozesse in der Schule praxisbezogener gestaltet sowie (teilweise kooperativ) entwickelte und erprobte Ausbildungsmaterialien bereitgestellt werden. Weniger häufig wurde über Erfolge in der schulischen Organisationsentwicklung oder über Verbesserungen im Hinblick auf die Prüfungspraxis berichtet. Auf der Mikroebene wurde in einigen Modellversuchen angeführt, daß die praxisnahe Unterrichtsgestaltung für die Auszubildenden motivierender und interessanter sei. Zudem sei es gelungen, das 'Klima' zwischen Ausbildern und Lehrern zu verbessern und gegenseitige Vorurteile abzubauen.

Die Aussagen aus den Wirtschaftsmodellversuchen bestätigen diese Ergebnisse, wenn die 'Erfolge' auch jeweils auf den Bereich der betrieblichen Ausbildung hin akzentuiert werden. So wird beispielsweise der höhere Praxisbezug des Berufsschulunterrichts angeführt, von dem auch die Betriebe profitierten. In diese Perspektive paßt auch der Hinweis aus einem Modellversuch, es sei gelungen, „Verkrustungen“ in der Berufsschule aufzubrechen und ein handlungsorientiertes Konzept im Unterricht umzusetzen. Darüber hinaus werden jedoch Ergebnisse angeführt, die auch unter ökonomischen Kriterien in den Betrieben als Stützargumente zur Legitimation einer dualen Berufsausbildung verwendet werden können. So wird beispielsweise im Hinblick auf den Ausbildungsverbund darauf hingewiesen, daß dieser insbesondere für Klein- und Mittelbetriebe verbesserte Rekrutierungsmöglichkeiten für Nachwuchskräfte schaffen würde. Auf der Makroebene wird ebenfalls mit Blick auf kooperativ getragene Ansätze einer Verbundausbildung für einzelne Regionen angeführt, diese habe zu einer Ausschöpfung der Ausbildungskapazitäten und im Ergebnis zu einer Erweiterung des Ausbildungsstellenangebots beigetragen.

Vereinzelt wird auch kritisch angemerkt, daß einzelne an sich überzeugende didaktische Konzepte an der mangelnden Unterstützung in den Lernorten gescheitert sind. Auch sei die wirklich umfassende Einbindung der Berufsschule in den 'reinen' Wirtschaftsmodellversuchen (im Gegensatz zu den Zwillingmodellversuchen) nicht immer gelungen.

Insgesamt entsteht insbesondere im Hinblick auf die BLK-, aber auch mit Bezug auf die 'reinen' Wirtschaftsmodellversuche, die Frage nach der 'Nutzenbalance'. Konkreter gefragt: Warum sollen Ausbildungsverantwortliche sich in Kooperationsaktivitäten engagieren, deren Nutzen vornehmlich dem anderen Lernort zugute kommt?

0.5 Aussagen über die wissenschaftliche Begleitung (3.1.4/3.2.4)

Mit der wissenschaftlichen Begleitung in Modellversuchen verbinden sich in der Fachdiskussion recht gegensätzliche Bewertungen. Das Spektrum reicht dabei von einer Sichtweise, die in der wissenschaftlichen Begleitung den Garanten für eine theoretisch fundierte Praxisgestaltung und praxisbezogene Erkenntnisgewinnung sieht, bis hin zu der gegenläufigen Perspektive, nach der die wissenschaftliche Begleitung sowohl im Hinblick auf die Unterstützung einer innovativen Praxisgestaltung als auch hinsichtlich der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung hinter professionellen Standards zurückbleibt. Vor diesem Hintergrund sollte die Auswertung über die Praxis der wissenschaftlichen Begleitung zu weiterführenden Erkenntnissen führen, die zur Versachlichung der Fachdiskussion beitragen können.

Insgesamt läßt sich voranstellen, daß die Unterstützung der Modellversuche durch eine wissenschaftliche Begleitung in den Wirtschaftsmodellversuchen nachdrücklicher betrieben wird, als dies in den BLK-Modellversuchen der Fall ist. Während die Wirtschaftsmodellversuche ausnahmslos wissenschaftlich begleitet wurden, war in sechs der 33 BLK-Modellversuche keine wissenschaftliche Begleitung vorgesehen.

Auswahl der wissenschaftlichen Begleitung

Im Hinblick auf die BLK-Modellversuche wurde die Frage nach den Kriterien bei der Auswahl der wissenschaftlichen Begleitung zumeist recht allgemein beantwortet. Insgesamt entsteht aus den Antworten der Eindruck, daß die Rekrutierung der wissenschaftlichen Begleitung in zahlreichen BLK-Modellversuchen nicht als Ergebnis eines intensiven, durch die inhaltlichen Anforderungen des Modellversuchs gesteuerten, Auswahlprozesses erfolgt, sondern vielmehr als eine Pflichtaktivität des Modellversuchsträgers verstanden wird, die pragmatisch und arbeitsökonomisch

zu handhaben ist.

Während die wissenschaftliche Begleitung für die BLK-Modellversuche hochgradig aus dem Bereich der Universitäten (in 20 von 27 Fällen) rekrutiert wird (zudem Landesinstitute in drei und private Institute in vier Fällen), liegt der Anteil der privaten Institute bei den Wirtschaftsmodellversuchen mit neun von 25 Fällen (gegenüber Universitäten mit 16 Fällen) etwas höher. Es wird betont, daß die wissenschaftliche Begleitung i. d. R. nach dem Nutzen ausgewählt wird, den sie aufgrund ihrer Kompetenzen insbesondere für die innovativen Entwicklungsarbeiten im Modellversuch haben kann.

Formale Qualifikation der wissenschaftlichen Begleitung

In beiden Modellversuchstypen dominieren die Berufspädagogen, daneben sind sozialwissenschaftliche Qualifikationen (z. B. Soziologie, Psychologie) vertreten. Wirtschaftspädagogen sind demgegenüber nur selten anzutreffen. Da bei allen Modellversuchen eine fachliche Affinität der wissenschaftlichen Begleitung zu der Modellversuchsproblematik erkennbar ist, kann die Überrepräsentanz der Berufspädagogik weitgehend als Spiegelbild der hohen Gewichtung von gewerblich-technischen Förderungsschwerpunkten verstanden werden.

Probleme der Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Praxis

In beiden Modellversuchstypen wird aus jeweils etwa der Hälfte der Modellversuche berichtet, daß es keine Probleme gegeben habe. Die Hinweise aus der anderen Hälfte deuten hingegen auf konfliktäre Rollendefinitionen für die wissenschaftliche Begleitung, die zumindest in einzelnen Phasen des Modellversuchs Anlaß zur Klärung gegeben haben.

Als potentiell konfliktträchtig erwiesen sich die folgenden Spannungsfelder:

- Verhältnis von Unterstützung der Praxisgestaltung und Evaluation der Modellversuchsprodukte, insbesondere dann, wenn die Praxis kritische Evaluationsergebnisse als Geringschätzung und Kritik an ihrer Arbeit wahrnimmt.
- Erwartungen gegenüber der wissenschaftlichen Begleitung, möglichst passgenaue, fertige Theorien für die Bewältigung der Modellversuchsprobleme bereitzustellen, die jedoch in aller Regel so nicht existieren.

- Unterschiedliche Erwartungen im Hinblick auf die Ausschöpfung von Innovationspotentialen, wobei die Praxis i. d. R. mit dem Hinweis auf die bestehenden Rahmenbedingungen dazu neigt, die 'pragmatische Grenze des Machbaren' eher niedrig zu definieren.

Zudem zeigen die Hinweise aus einigen Modellversuchen, daß insbesondere zu Beginn eines Modellversuchs seitens der Praxis gewisse Vorbehalte gegenüber der Wissenschaft bzw. allzu ausgedehnten theoriegeleiteten Reflexionen bestehen. Hier scheint sich die Erfahrung aus der Teamentwicklung zu bestätigen, nach der zumindest in bestimmten Gruppensituationen vor der Erreichung eines Gruppenvorteils Phasen des Beziehungsaufbaus erforderlich sind. In diesem Sinne finden die Überlegungen hinsichtlich einer Kooperation zwischen den Lernorten ihre Anwendung auch auf die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis.

Nutzung verfügbarer Erkenntnisse zu Beginn des Modellversuchs

Soll in Modellversuchen nicht immer wieder „das Rad neu erfunden“ werden bzw. sollen die Modellversuchserfahrungen in einen konstruktiven Progressionszusammenhang gestellt werden, so wäre es erforderlich, daß vorgängige Erkenntnisse mit Relevanz für die Modellversuchsproblematik zu Beginn des Modellversuchs nutzbar gemacht werden.

Auch wenn einzuräumen ist, daß der Theoriebegriff in Wissenschaft und Praxis unterschiedliche Verständnisse besitzt, so fällt doch auf, daß in etwa der Hälfte der BLK- und Wirtschaftsmodellversuche keine substantiellen Hinweise auf die Berücksichtigung relevanter Theorieangebote erkennbar sind. In einigen Fällen wurde angemerkt, es habe in dem Modellversuch keinen Vorlauf für die wissenschaftliche Begleitung gegeben, so daß anstelle einer sorgfältigen theoretischen Fundierung schon sehr schnell operative Entwicklungsaktivitäten gefordert waren und die an sich notwendige Anbindung an den bestehenden Erkenntnisfundus nicht stattfinden konnte.

Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung konzentriert sich in der Mehrzahl der untersuchten Schulmodellversuche etwa gleichgewichtig auf die Entwicklung innovativer Konzepte sowie auf Aufgaben der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung. Auch wenn letztlich die beiden Aufgabenschwerpunkte nicht trennscharf unterschieden werden können, so konzentriert sich die wissenschaftliche Begleitung in Wirtschaftsmodellversuchen etwas stärker auf die Entwicklungsaufgaben als auf die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. Im ersten Fall nimmt sie die Rolle des unterstützenden Beraters und Begleiters von Praxis ein, im zweiten Fall die des kritischen Evaluators. Dies dokumentiert recht eindeutig, daß sich die wissenschaftlichen Begleitungen i. d. R. mit der spannungsvoll angelegten Rollendefinition 'engagierte Entwicklung vs. kritische Evaluation' konfrontieren.

Zumeist erfolgen die Entwicklungsaktivitäten gemeinsam mit den Akteuren aus der Berufsbildungspraxis. In einigen Fällen übernimmt die wissenschaftliche Begleitung aber auch *eigenständig* einzelne Entwicklungsarbeiten. Im Kontext der Entwicklung innovativer Konzepte wird seitens der Praxis zumeist positiv vermerkt, daß durch die Beteiligung der wissenschaftlichen Begleitung neue, erweiternde Perspektiven, Konzepte und Ideen in den Entwicklungsprozeß eingebracht werden konnten.

Hinsichtlich der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung kann bei einem Teil der Modellversuche festgehalten werden, daß über das unmittelbare Praxisfeld des Modellversuchs hinaus auch weitergehende Aussagen mit fallübergreifender Bedeutung für die Berufsbildungsforschung erarbeitet werden. Viele Erkenntnisse zu didaktischen Problemen oder auch zu Fragen der Lernortkooperation sind aus Modellversuchen heraus entstanden.

Zudem trägt die wissenschaftliche Begleitung in einem hohen Maße die Dokumentation der Modellversuchserfahrungen und initiiert eine Vielzahl von Transferaktivitäten. In diesem Zusammenhang wird hervorgehoben, daß über die wissenschaftliche Begleitung eine stärkere Einbettung des Modellversuchs in die Fachöffentlichkeit gelungen sei.

Anbindung an die Methoden und Standards der Sozialforschung

In den meisten wissenschaftlich begleiteten Modellversuchen wird über die Anwendung spezifischer Methoden und Instrumente aus der empirischen Sozialforschung berichtet. Bei den im einzelnen genannten Methoden dominieren solche aus dem Arsenal der sogenannten qualitativen Sozialforschung, allen voran qualitative Interviews, Formen der teilnehmenden Beobachtung sowie Gruppendiskussionen. Die Dominanz qualitativer Methoden wird in einigen Antworten durch die Angabe von paradigmatischen Anbindungen unterstrichen, so die Hinweise auf die 'Handlungsforschung', auf die 'grounded theory' sowie den Ansatz der 'kommunikativen Validierung'.

Die Antworten auf die Frage nach begründeten Aussagen über die Einhaltung wissenschaftlicher Standards machen deutlich, daß für die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen kein klar umrissener Orientierungsrahmen für die Arbeit existiert. Nur ein Teil der Modellversuche nimmt Bezug auf ausgewählte Standards, einige Hinweise deuten auf Schwierigkeiten, spezifische Standards der (quantitativen) empirischen Sozialforschung einzuhalten. Die Aussagen beziehen sich beispielsweise auf das Problem der Einhaltung einer kritischen Distanz zum Forschungsgegenstand, das Fehlen von Kontrollgruppen zur Relationierung der Evaluationsbefunde sowie die geringen Fallzahlen, die einer Generalisierung der Aussagen entgegenstehen.

0.6 Aussagen über den Transfer der Modellversuchsergebnisse (3.1.5/3.2.5)

Ein zentrales Merkmal von Modellversuchen wird in dem Transfer der Modellversuchsergebnisse gesehen, wobei die Transferfrage definiert werden kann

- a) in zeitlicher Hinsicht auf die Fortführung der Innovationen im Modellversuchsfeld nach Ablauf des Modellversuchs,
- b) in räumlicher Hinsicht auf die Übertragung der Ergebnisse auf ähnlich strukturierte Praxisfelder, die nicht in die Entwicklungsaktivitäten des Modellversuchs einbezogen waren.

Die Untersuchung der Modellversuche zur Lernortkooperation sollten Erkenntnisse erbringen, die für die Modellversuchspolitik insgesamt von Bedeutung sein können.

Spektrum der Transfermaßnahmen

Das Spektrum der Transfermaßnahmen hinsichtlich der in der Untersuchung unterschiedenen Felder (Öffentlichkeitsarbeit, Informations- / Kontaktveranstaltungen, Seminare / Schulungen, Einbindung externer Stellen) wird nur von einem Sechstel der BLK-Modellversuche voll ausgeschöpft. Hingegen beschränkt sich knapp die Hälfte auf Transferaktivitäten in nur einem oder zwei Feldern. Der Schwerpunkt der Transfermaßnahmen wird dabei auf die Bereitstellung von Informationen über den Modellversuch bzw. dessen Ergebnisse gelegt. Vergleichsweise aufwendige Maßnahmen wie Seminare / Schulungen werden nur aus etwa der Hälfte der BLK-Modellversuche berichtet.

Für die Wirtschaftsmodellversuche wird berichtet, daß *alle* Modellversuche Aktivitäten der Öffentlichkeitsarbeit und Präsentation in Informationsveranstaltungen vorsehen. Etwa von einem Drittel dieser Modellversuche wird ausdrücklich auf gesondert aufbereitete schriftliche Materialien hingewiesen, die den Transfer unterstützen sollen. Auch im Hinblick auf die durchgeführten Seminarmaßnahmen erscheinen die Aktivitäten in Umfang und Intensität den BLK-Modellversuchen überlegen zu sein. So werden von etwa zwei Drittel der Wirtschaftsmodellversuche unterschiedliche Seminarmaßnahmen genannt, von Multiplikatorenseminaren über Lehrerfortbildungsveranstaltungen bis hin zu Weiterbildungsreihen für Ausbilder.

Fortbildung von Ausbildern und Lehrern

Die Schwerpunkte der Fortbildung von Ausbildern und Lehrern betreffen zu ungefähr gleichen Teilen beruflich-fachliche (mit überwiegend 'technischen' Inhalten) und didaktisch-methodische Aspekte (insbesondere zu Fragen der handlungsorientierten Ausbildung in Betrieb und Schule). Wenngleich häufig auch die gemeinsame Teilnahme von Lehrern und Ausbildern angeführt wird, sind auch die Schwierigkeiten evident, die Interessen beider Gruppen im Rahmen einer gemeinsamen Weiterbildung 'unter einen Hut' zu bringen. Als wünschenswert wird u. a. eine engere Zusammenarbeit mit Lehrerseminaren angeregt.

Fortführung des Modellversuchskonzepts

Etwas mehr als die Hälfte der BLK-Modellversuche geht nach Ablauf des Modellversuchs von einer Fortführung der Entwicklungen durch die Modellversuchsbeteiligten aus, wobei sich dies nicht auf das ganze Konzept beziehen muß. Nur fünf der 33 Modellversuche berichten von einem Transfer auf andere Ausbildungsorte / -träger.

Ähnlich verweist bei den Wirtschaftsmodellversuchen (auch hier ist eine ganze Reihe noch nicht abgeschlossen) etwa die Hälfte auf Anschlußaktivitäten, wobei die Konzepte i. d. R. durch einzelne Beteiligte weitergeführt werden. Positiv von diesem doch eher ernüchternden Bild heben sich einzelne Aussagen ab, nach denen neu entwickelte Bildungsgänge (z. B. Betriebsassistent, duale Berufsausbildung und Fachhochschulreife) als regulärer Bildungsgang nach dem Modellversuch weitergeführt werden. Einige wenige Modellversuche berichten über die Fortführung ihrer Arbeit in Anschlußprojekten bzw. Folgemodellversuchen.

Transfer in andere Regionen / Bundesländer

Die Antworten zum Transfer in andere Regionen / Bundesländer legen im Hinblick auf die BLK-Modellversuche eine vorsichtige Interpretation nahe. Zwar werden Modellversuche häufig auf (auch bundeslandübergreifenden) Fachtagungen, bei Fortbildungseinrichtungen anderer Bundesländer o. ä. präsentiert, doch sind über Interessenbekundungen hinausreichende Konsequenzen eher selten zu finden. Dies dürfte in ähnlicher Form für den Austausch mit anderen Modellversuchen gelten. Im übrigen scheinen die föderalen Grenzen der Bundesländer auch im Hinblick auf den Transfer von BLK-Modellversuchen gelegentlich den Blick zu versperren.

Aus den Wirtschaftsmodellversuchen kommen in diesem Punkt verhalten positivere Erfahrungen. Auch wenn sich auch hier das Gros der Transferaktivitäten auf die Bereitstellung von Informationen begrenzt, so wird doch vereinzelt auf intensive Arbeitskontakte hingewiesen, die bundeslandübergreifend angelegt sind.

Konsequenzen für die Ordnungsarbeit

In zahlreichen Modellversuchen werden die Ergebnisse häufig kontrastiert mit bestehenden Ordnungsmitteln, um in der Folge wünschenswerte Konsequenzen für eine Veränderung dieser Rahmenvorgaben für die Ausbildung zu formulieren. So wird insbesondere auf vermeintliche Unzulänglichkeiten in den Ausbildungsordnungen und (Rahmen-)Lehrplänen hingewiesen, häufig wird zudem Bezug genommen auf die Gestaltung des Prüfungswesens.

Erfolgsfaktoren des Transfers

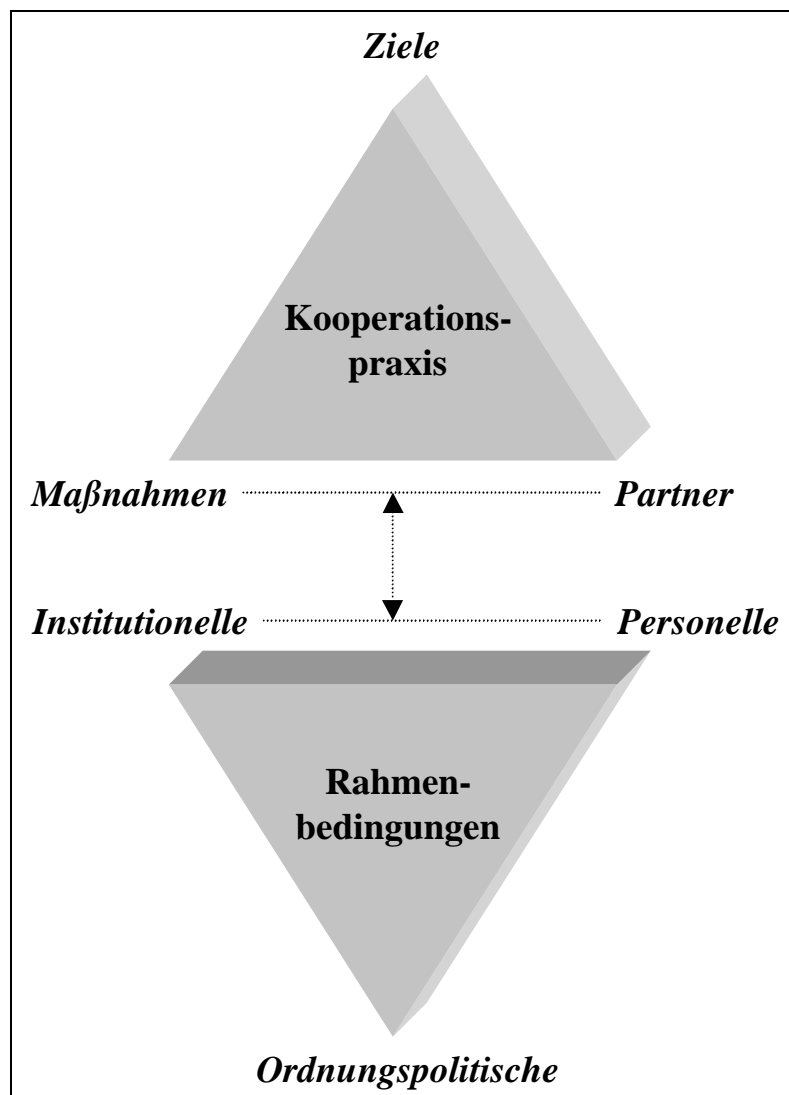
Die meistgenannten Erfolgsfaktoren des Transfers liegen im konzeptionellen Bereich der Modellversuche sowie bei der institutionellen und personellen Unterstützung des Transferprozesses. Konzeptionell sollen Modellversuche in ihrer Problemstellung sowie in den Erprobungsmodalitäten (z. B. Rahmenbedingungen im Praxisfeld, Beteiligte bei der Entwicklung, Zielgruppen der Erprobung) möglichst nah an den Bedingungen einer typischen Bildungswirklichkeit liegen. Institutionell wird auf die notwendigen materiellen und personellen Ressourcen hingewiesen, die über den Erfolg eines Transfers entscheiden können. Dazu kommen Aspekte der Aufbereitung, Präsentation und Verbreitung der Modellversuchsergebnisse.

Erweiternd dazu wird vereinzelt auf die Bedingungen potentieller Transferadressaten eingegangen. So wird es beispielsweise als wesentlich erachtet, daß seitens der Zielgruppe für den Transfer ein Problembewußtsein existiert, aus dem heraus eine Bereitschaft für die Auseinandersetzung mit den Modellversuchsergebnissen resultiert.

Als eine wesentliche Schwierigkeit wird der Umstand bemängelt, daß in den meisten Modellversuchen nach Ablauf des Förderzeitraums die Akteure des Modellversuchs nicht mehr oder nur noch sehr begrenzt für einen Transfer zur Verfügung stehen.

0.7 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Kooperationspraxis (4)

Aus dieser knappen Situationsanalyse stellt sich die Frage, in welchem Rahmen unter den bestehenden Rahmenbedingungen eine Intensivierung der Lernortkooperation möglich erscheint. In der folgenden Abbildung werden sechs mögliche Interventionspunkte für mögliche Veränderungen unterschieden und in einen Zusammenhang gestellt:



Etwas vereinfacht kann gesagt werden, daß die bisherigen Ansätze einer Lernortkooperation weitgehend im oberen Dreieck ansetzen. Die Rahmenbedingungen standen i. d. R. nicht zur Disposition. Auf sie wurde jedoch zumeist hingewiesen, wenn konkrete Ansätze an ihre Grenzen stießen oder deutlich wurde, daß weiterführende Initiativen an die Schaffung veränderter Rahmenbedingungen geknüpft sind.

Berufsbildungspolitischer Kontext für die Empfehlungen

Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Kooperationspraxis können in zwei Stufen vorgeschlagen werden:

- Auf der ersten Stufe geht es um solche Empfehlungen, die im Rahmen der bisherigen Ansätze bleiben und insofern auf eine Optimierung des Bestehenden gerichtet sind. Bezogen auf die sechs unterschiedenen Interventionspunkte sind es solche, die vornehmlich den Bereich der Kooperationspraxis aufnehmen (Ziele, Partner, Maßnahmen) und danach streben, die 'weißen Flecken' aufzugreifen und die Vielzahl bestehender Erfahrungen gezielt zu erweitern.
- Ein originär innovatives Potential wird hingegen auf der zweiten Stufe gesehen, auf der eine Beschäftigung mit den skizzierten Rahmenbedingungen stattfindet. Es wäre zum einen herauszufinden, wie im einzelnen die institutionellen, personellen und ordnungspolitischen Rahmenbedingungen aussehen, die zur Erreichung ausgewiesener berufsbildungspolitischer und didaktischer Ziele - auch mit Unterstützung kooperativer Maßnahmen - erforderlich sind. Zum anderen wären diese Bedingungen nicht nur als Desiderat zu beschreiben, sondern es sollte praktisch entwickelt und erprobt werden, wie sie hergestellt werden können.

Zugleich werden weitergehende Initiativen zur Lernortkooperation in den Kontext aktueller Bestrebungen gestellt, wie sie in der laufenden Debatte über die Modernisierung der beruflichen Erstausbildung vorgetragen werden. Im einzelnen werden folgende Diskussionspunkte aufgenommen:

- Zusammenführung der sich ausbreitenden Alternativen einer alternierenden Berufsausbildung zu einer „regulierten Pluralität“.
- Entwicklung von offenen curricularen Strukturen.
- Öffnung der Berufsbildung für neue Formen der Differenzierung und Modularisierung.
- Veränderungsbedarf bei den Prüfungssysteme.
- Druck auf eine innere Modernisierung der Schule.

Einzelempfehlungen zu den Interventionspunkten

Im Rahmen des skizzierten berufsbildungspolitischen Kontextes sollen entlang der ausgewiesenen Interventionspunkte die Einzelempfehlungen formuliert werden.

... Erweiterung der Ziele

Die in den bisherigen Kooperationsaktivitäten verfolgten berufsbildungspolitischen und didaktischen Zielanbindungen sind weiterhin von prinzipieller Relevanz, wenn auch eine besondere Akzentsetzung auf folgende Punkte vorgenommen werden könnte:

- Im didaktischen Bereich wären die kooperativ getragenen Bemühungen um eine handlungs- und transferorientierte Gestaltung der Lehr-Lernprozesse verstärkt zu ergänzen um korrespondierende Entwicklungen von zieladäquaten Prüfungsverfahren.
- Im berufsbildungspolitischen Bereich wären die Ansätze eines Ausbildungs- bzw. Lernortverbunds durch Überlegungen darüber zu ergänzen, wie das Bemühen um zusätzliche Ausbildungsstellen so gestaltet werden kann, daß die Ausbildungsqualität gesichert bleibt.
- Zudem sollten solche didaktische und berufsbildungspolitische Ziele eine höhere Priorität erhalten, die nicht allzu eng nur auf einen spezifischen Ausbildungsberuf zugeschnitten sind, sondern die mit hoher Wahrscheinlichkeit einen Transfer auch auf andere Berufsfelder erwarten lassen.

Die bereits bislang verfolgten Ziele ließen sich ggf. mit einbringen in einen zweiten Bereich möglicher Zielanbindungen. Dieser würde sich ableiten aus den oben skizzierten Bezugspunkten, die auf eine Modernisierung der Berufsausbildung i. w. S. abheben, wobei einzelne davon eine Verankerung auf der ordnungspolitischen Ebene erfordern.

- Die aktuellen Ansätze einer Gestaltung von Ausbildungsverbänden ließen sich durch die Einbeziehung weiterer Kooperationspartner (z. B. Berufsfachschule) so erweitern, daß neue Formen einer alternierenden Berufsausbildung geschaffen bzw. gefestigt würden. Bezogen auf die so entstehende Pluralität wäre es im Interesse der Wahrung der formal bestehenden Qualitätsstandards erforderlich, die unterschiedlichen, aber gleichwertig nebeneinander stehenden Ausbildungsgänge einer vergleichenden Betrachtung zu unterziehen, um auf dieser Grundlage überprüfen zu können, inwieweit im Interesse einer Qualitätssicherung neue Regulierungen erforderlich sind.

- Die größere Offenheit in der Struktur und Formulierung von Curricula erfordert von den Akteuren vor Ort neue Verfahren, die gegebenen Potentiale verantwortlich und kompetent zu nutzen. Dies wäre in besonderer Weise der Fall, wenn auf der ordnungspolitischen Ebene Curricula erlassen würden, die eine Ergänzung der zentral regulierten Kernbereiche um regional- und branchenspezifische Elemente vorsehen.
- Schon im bestehenden Ordnungsrahmen ist eine Integration von modular konzipierten Zusatzqualifikationen in die Ausbildung möglich. Die curriculare Legitimation und Entwicklung entsprechender Module, insbesondere aber auch ihre konzeptionelle Anbindung an die Weiterbildung, erfordert eine Abstimmung zwischen unterschiedlichen Institutionen, die als neues Ziel einer Lernortkooperation aufgenommen werden kann.
- Im Rahmen der Ausbildungsabschlußprüfung stellen sich neue Fragen, wenn Zusatzqualifikationen zu zertifizieren sind oder wenn im Rahmen neuer Ausbildungsformen neue Partner für die Gestaltung spezifischer Ausbildungsphasen verantwortlich sind.
- Bezogen auf die Kooperationsvoraussetzungen in den Lernorten besteht ein erstrebenswertes Ziel darin, beispielsweise im Rahmen einer beruflichen Schule organisatorisch und kulturell die Bedingungen zu schaffen, die zur Gestaltung der Kooperationsbeziehungen im Außenverhältnis erforderlich sind.
- Schließlich wäre das Ziel hervorzuheben, über den Aufbau einer regionalen Kooperationsstelle ein Potential zu schaffen, das die bislang weitgehend fakultativen, unter veränderten Rahmenbedingungen möglicherweise jedoch obligatorischen Kooperationsaktivitäten initiiert, moderiert, fachlich unterstützt und zielorientiert beschleunigt.

... Erweiterung der Kooperationspartner

Läßt man die Entwicklung eines Systems „regulierter Pluralität“ in der Berufsausbildung zu, so stellt sich die Frage, welche Formen - und damit auch welche Kooperationspartner - im einzelnen zugelassen und unter qualitativen Kriterien in einen Kooperationszusammenhang aufgenommen werden sollen. Die Bestimmung, Auswahl und Integration geeigneter Kooperationspartner im Rahmen neuer Ausbildungsformen bildet dann zugleich einen Ansatzpunkt für die weitere Erprobung. Dabei wäre genauer zu klären, inwieweit beispielsweise über- und außerbetriebliche Ausbildungsstätten oder einzelne Schulformen (z. B. die Berufsfachschule) geeignet sind, institutionell und personell einen substantiellen Beitrag für die Realisierung einer qualitativ anspruchsvollen Berufsausbildung zu leisten.

... Entwicklung und Erprobung neuer Kooperationsmaßnahmen

Das Spektrum an denkbaren Kooperationsmaßnahmen scheint prinzipiell abgesteckt, wenngleich in einzelnen Bereichen Optimierungs- und Modifizierungsmöglichkeiten bestehen.

So wäre beispielsweise zu untersuchen, inwieweit die aktuellen kommunikationstechnischen Optionen für Zwecke einer Lernortkooperation genutzt werden können. Denkbar wäre hier beispielsweise der beschleunigte Informationsaustausch zwischen den Lernorten über E-Mail- oder Konferenzsysteme, aber auch die Schaffung einer Informations- und Kommunikationsplattform im Netz, über die Informationen und Anregungen für die Ausbildungsgestaltung organisiert werden.

... Verbesserung der institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen

Dieser Interventionspunkt nimmt das o. g. Ziel auf, innerhalb der Lernorte organisatorisch und kulturell die Bedingungen zu schaffen, die zur Gestaltung der Kooperationsbeziehungen im Außenverhältnis erforderlich sind. Im wesentlichen wird es darum gehen, die Kooperationsziele in ein effektives Qualitätsmanagement zu integrieren, damit die Ebene der (häufig unverbindlichen) Programmatik zu verlassen und die Bestimmung der Ziele mit der Schaffung von Anreizstrukturen, der Bereitstellung von Ressourcen und der Einführung von Evaluationsverfahren zu verknüpfen. Damit verbunden wäre auch die oben aufgeworfene Frage der Schaffung, Profilierung und Unterstützung einer Kooperationsstelle, die nicht nur als ein Reflex auf singuläre Problemlagen agiert, sondern die als regionale Ressource für die Organisation kontinuierlicher Verbesserungsprozesse in der Berufsbildung wirksam werden kann.

... Verbesserung der personellen Rahmenbedingungen

Die bisherigen Erfahrungen zur Lernortkooperation zeigen, daß aufgrund der Einstellungen und z. T. auch der fehlenden Kompetenzen bei den Ausbildungsverantwortlichen in den Lernorten vorgeschlagene Vorhaben nicht zustandekommen oder begonnene Initiativen abgebrochen werden. Vor diesem Hintergrund sind praktikable Modelle wünschenswert, die sich mit dem Aufbau notwendiger Prozesse einer Teamentwicklung sowie der Entwicklung der damit verbundenen motivationalen, methodischen und sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen beschäftigen.

... Veränderung ordnungspolitischer Rahmenbedingungen

Die Veränderung ordnungspolitischer Rahmenbedingungen kann in Modellversuchen nicht unmittelbar vorgenommen, sondern lediglich begründend initiiert oder unterstützend umgesetzt werden. Eine zentrale

Rahmenbedingung besteht in der Frage, in welchem Maße die Strukturen zukünftiger Curricula nicht nur die Option, sondern weitergehend die Notwendigkeit für eine Lernortkooperation schaffen. Dies wäre etwa der Fall bei der Vorgabe lernortübergreifender Berufsbildungspläne i. S. e. Gesamtcurriculums, das im Hinblick auf die Lernortzuordnung der Lernfelder offen bleibt. Es wäre auch der Fall, wenn die Idee eines Kerncurriculums umgesetzt würde, das durch regional- oder branchenspezifische Elemente zu komplettieren wäre.

Empfehlungen zu Organisation und Arbeitsverfahren

Hinsichtlich der Rolle der *wissenschaftlichen Begleitung* ist zu begrüßen, daß in den zukünftigen BLK-Modellversuchsprogrammen eine wissenschaftliche Begleitung obligatorisch vorgesehen ist. Damit findet ein Anschluß an die Wirtschaftsmodellversuche statt, in denen dies mit guten Gründen und nachweisbaren Vorteilen bisher schon so praktiziert worden ist. Unzureichend erscheint hingegen die vorgesehene Ausstattung der wissenschaftlichen Begleitung. Kritisch ist im Hinblick auf einzelne Modellversuche der Vergangenheit festzuhalten, daß es nicht immer gelungen ist, die bereits verfügbaren Erkenntnisse zu Beginn des Modellversuchs für die angestrebten Entwicklungsarbeiten zugrunde zu legen. Hier wären im Rahmen des Antragsverfahrens, aber weitergehend auch durch die Programmträgerschaft, Verbesserungen zu organisieren.

Im Hinblick auf die *Gestaltung des Modellversuchstransfers* blieben insbesondere die BLK-Modellversuche in der Vergangenheit hinter ihren Möglichkeiten zurück. Im Gegensatz zur verbreiteten Praxis wäre es denkbar, daß die Modellversuchsentwicklungen schon früh offensiv an potentiell interessierte Institutionen (z. B. an Einrichtungen der Lehreraus- und Lehrerweiterbildung) herangetragen und dort diskutiert werden. Zudem wäre zu überlegen, wie die Ansätze, Ideen und Ergebnisse der Modellversuche nach Ablauf des Förderzeitraums 'konserviert' werden können.

1 Stand der Erkenntnisse zur Lernortkooperation (D. EULER)

1.1 Überblick und Grundlegungen

Das Problem des Zusammenhangs der Lernorte ist jedem Bildungsgang immanent, der sich in seinem Aufbau auf mehrere institutionelle Einheiten stützt. Zwei prototypische Varianten dieses Problems finden sich in der Bundesrepublik Deutschland in Form der mehrphasigen Lehrerbildung sowie des dualen Systems der beruflichen Erstausbildung. Der Begriff des „dualen Systems“ konnotiert, daß zwei Subsysteme im Interesse eines übergeordneten Ganzen zusammenwirken bzw. sich einem gemeinsamen Ganzen unterordnen. Für die beiden Lernorte Schule und Betrieb wird aus dieser Dualität weitgehend selbstverständlich die Notwendigkeit einer möglichst engen Kooperation abgeleitet. Dabei stellt die Kooperation nur eine der möglichen Ausprägungen einer Beziehung unterschiedlicher Lernorte dar. Wie GRÜNER darlegte, bestand bis in die 50er Jahre hinein das Bestreben der Berufsschule weniger in der kooperativen Anbindung an die betriebliche Ausbildung, sondern primär in dem Streben nach Abgrenzung, Autonomie und Souveranität, denn nur so glaubte man sich als der weniger angesehene Teil der Ausbildung behaupten und einer vollständigen Vereinnahmung entziehen zu können.¹ Erst in den 60er Jahren wurde der Systemcharakter des dualen Systems stärker betont, und die Berufsschule wurde zumindest formal zu einem ‘vollwertigen’ Bestandteil des Systems. In diesem Sinne wurde das Kooperationspostulat folgerichtig in dem Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964) in hervorgehobener Weise formuliert: „Der Erfolg des dualen Ausbildungssystems hängt davon ab, daß seine Träger, die Ausbildungsbetriebe und die beruflichen Schulen, zusammenwirken. Ein Gegeneinander gefährdet die gemeinsame Sache. Auch ein Nebeneinander, in dem jeder sich damit begnügt, dem anderen seinen Zeitanteil an der Ausbildung zuzuerkennen, reicht nicht aus. Die Partner müssen - gestützt auf neue vertragliche, auch gesetzliche Regelungen - auf allen Ebenen zusammenarbeiten.“²

¹ Vgl. Grüner 1976.

² Deutscher Ausschuß 1966, S. 503.

Auch wenn das Verhältnis der Lernorte Betrieb und Berufsschule im Berufsbildungsgesetz 1969 weitgehend offen blieb³, so vollzieht sich seit dieser Zeit die Diskussion über den Zusammenhang der Lernorte unter dem, konstruktive Konnotationen hervorrufenden, Begriff der „Lernortkooperation“. Dabei wurde sowohl (a) der Terminus als auch (b) das dem Begriff unterlegte Verständnis bis in die Gegenwart hinein wiederholt zum Gegenstand von Kritik.

(a) „Lernortkooperation“ wurde in seinen beiden Konstituenten eine gewisse Unschärfe attestiert:

- "Lernort" wird üblicherweise in einem institutionellen Sinne verstanden, auch wenn dies nicht der ursprünglich intendierten Auffassung bei der Einführung des Begriffes entspricht.⁴ Entgegen der Umgangssprache ist festzuhalten, daß die „Lernorte“ Betrieb und Schule über mehrere "Orte" verfügen können, an denen gelernt wird (z. B. Arbeitsplatz, Lehrwerkstatt, Lernbüro, Übungsfirma), weshalb SCHMIEL auch von "Lernortbereichen"⁵ spricht. In vergleichbarer Systematisierungsabsicht wurde beispielsweise anstelle des Lernorts Betrieb eine „Typologie des Lernortes Arbeitsplatzes nach dem Grade der Pädagogisierung“ vorgenommen.⁶ Dabei kann die Einbeziehung pädagogischer Sinnelemente in der Lernortbegriff als durchaus kontrovers beurteilt werden. So erkannte etwa DÖRSCHEL in der Verwendung des Begriffs 'Lernort' eine „pädagogische Sinnverarmung“ und die „Neutralisierung des Pädagogischen“⁷. Demgegenüber schlagen KELL / KUTSCHA die Ersetzung des Lernortbegriffs durch den des „Lernfeldes“ vor, „um die mit dem Ausdruck Lernort attribuierte Reduktion auf eine verengte räumliche oder organisatorische Betrachtungsweise zu vermeiden“⁸. Darüber hinaus sei auf die Kritik von BECK am Lernortkonzept hingewiesen, der anführt, der allein interessierende "Ort des Lernens" sei der

³ Im BBiG heißt es in § 1, Abs. 5 lediglich: „Berufsbildung wird durchgeführt in Betrieben der Wirtschaft, in vergleichbaren Einrichtungen außerhalb der Wirtschaft, insbesondere des öffentlichen Dienstes, der Angehörigen freier Berufe und in Haushalten (betriebliche Berufsbildung) sowie in berufsbildenden Schulen und sonstigen Berufsbildungseinrichtungen außerhalb der schulischen und betrieblichen Berufsbildung.“

⁴ Vgl. Schwiedrzik 1980, S. 7, 13. „Unter Lernort ist eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert. Der Ausdruck 'Ort' besagt zunächst, daß das Lernen nicht nur zeitlich ..., sondern auch lokal gegliedert ist. Es handelt sich aber nicht allein um räumlich verschiedene, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 69).

⁵ Vgl. Schmiel 1976. Die Frage der Dualität verweist so auf Pluralität (vgl. Münch 1982, S. 82).

⁶ Vgl. Münch u. a. 1981.

⁷ Dörschel 1974, S. 25.

⁸ Kell / Kutscha 1983, S. 197.

Schüler / Auszubildende und daher müsse besser von *Lehrortbereichen* gesprochen werden, um überhaupt das duale System auf der didaktischen Ebene erfassen zu können.⁹

- BUSCHFELD arbeitet in seiner Dissertationsschrift unter Bezugnahme auf die betriebswirtschaftliche Organisationstheorie den Unterschied zwischen „Kooperation“ (als „Zusammenarbeit mehrerer ‘Mitglieder’ auf Zeit in Erfüllung einer Aufgabe“) und „Koordination“ (als „das ‘Nebeneinander arbeiten’ i.S. eines ‘zerteilten Ganzen’ auf Dauer“) heraus.¹⁰ In diesem Sinne bedeutet Koordination die Ausrichtung von Einzelaufgaben auf ein übergeordnetes Gesamtziel in einem arbeitsteiligen System. Sie ermöglicht ein geordnetes Nebeneinanderarbeiten in beiden Teilsystemen, d. h. die verschiedenenartigen Aufgaben sind aufeinander abgestimmt, werden aber im Prinzip isoliert nebeneinander realisiert.¹¹ Auf der Grundlage dieser Unterscheidung wären viele der unter *Lernortkooperation* gefaßten Aufgaben und Probleme (z. B. Abstimmung der Ausbildungsinhalte) eigentlich *Koordinationsaufgaben*.¹²

Trotz seiner Unschärfen soll im folgenden aus Gründen der alltagssprachlichen Verbreitung weiter mit dem Begriff der „Lernortkooperation“ gearbeitet werden. Kooperation kann unterschiedliche Ziele, Inhalte und in der Folge auch eine unterschiedliche Intensität besitzen. In der Literatur werden in diesem Zusammenhang u. a. die folgenden Begriffsdifferenzierungen vorgeschlagen:

- Hinsichtlich der Intensität von Lernortkooperation unterscheiden BUSCHFELD / EULER die Stufen des Informierens, Abstimmens und Zusammenwirkens, wobei die zweite Stufe dem o. g. Koordinations-, die dritte Stufe hingegen dem Kooperationsverständnis (i.e.S.) entsprechen würde.¹³

Auf der Ebene des *Informierens* tauschen Lehrer und Ausbilder Informationen aus, sie informieren sich gegenseitig über ihre Erwartungen, Erfahrungen und Probleme im Ausbildungsalltag. Informieren bedeutet dabei zweierlei: Informationen geben und - zumeist weniger beachtet, aber ebenso bedeutsam - Informationen wahr- und auf-

⁹ Vgl. Beck 1984, S. 258f.

¹⁰ Vgl. Buschfeld 1994, S. 118 - 128, insb. S. 124.

¹¹ Vgl. Czycholl 1998, S. 411.

¹² Vgl. Buschfeld 1998. Die Unterscheidung zwischen Koordination und Kooperation wird bei Euler (1997b, S. 313ff.) im Kontext seiner Versuche zur semantischen Präzisierung des Konstrukts der Sozialkompetenz deutlich: Während Koordinationskompetenzen die „Fähigkeit zur *Abstimmung und Vereinbarung* eines gemeinsamen Standpunktes“, die Suche nach Konflikt- und Konsenspositionen anspricht, werden Kooperationskompetenzen als „Fähigkeit zur *gemeinsamen Umsetzung* des erreichten Konsens im Rahmen eines solidarischen Zusammenwirkens“ bezeichnet.

¹³ Vgl. Buschfeld / Euler 1994, S. 10.

nehmen. Es ist nicht selbstverständlich, daß beispielsweise Rundschreiben der Berufsschule in Betrieben gelesen werden bzw. die eigentlichen Ausbildungsverantwortlichen (rechtzeitig) erreichen.

Auf der Ebene des *Abstimmens* vereinbaren und entwickeln Lehrer und Ausbilder Maßnahmen, die sie arbeitsteilig und eigenverantwortlich unter den jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen umsetzen.

Auch sich abzustimmen impliziert zweierlei: Zum einen die Bereitschaft, sich an die getroffenen Vereinbarungen zu halten und damit den Konsens zu dokumentieren; zum anderen die Fähigkeit, auch Konflikte 'auszuhalten', etwa dann, wenn Absprachen nicht eingehalten werden konnten bzw. unterschiedliche Auffassungen getrennte Vorgehensweisen notwendig erscheinen lassen.

Auf der Ebene des *Zusammenwirkens* verfolgen Lehrer und Ausbilder im Rahmen einer unmittelbaren Zusammenarbeit gemeinsam vereinbarte Vorhaben. Sie richten ihr Handeln auf die Förderung der Lernprozesse des Auszubildenden aus, z. B. wenn Ausbildungsthemen gemeinsam vorbereitet und in Betrieb und / oder Schule bearbeitet werden oder Lehrer und Ausbilder gemeinsam ein Weiterbildungsseminar zur Vorbereitung eines gemeinsamen Projektes besuchen.

- PÄTZOLD unterscheidet vier handlungsleitende Kooperationsverständnisse ¹⁴:

Beim *pragmatisch-formalen Kooperationsverständnis* gehen Kooperationsaktivitäten ausschließlich auf formale Veranlassung zurück, d. h. es wird kooperiert, weil es 'von oben' oder von außen vorgeschrieben wird.

Beim *pragmatisch-utilitaristischen Kooperationsverständnis* stützen sich die Kooperationsaktivitäten auf einen einseitig erfahrenen Bedarf, der über kooperatives Handeln befriedigt werden kann. Initiativen zur Lernortkooperation werden wahrgenommen, weil dadurch ein institutioneller und / oder persönlicher Nutzen zu erwarten ist.

Das *didaktisch-methodisch begründete Kooperationsverständnis* stützt sich auf Entscheidungen und Einsichten, Konzepte beruflichen Lernens sinnvollerweise durch kooperatives Handeln verfolgen zu sollen.

Das *bildungstheoretisch begründete Kooperationsverständnis* nimmt das didaktisch-methodisch begründete Kooperationsverständnis in sich auf und stützt sich zusätzlich auf eine umfassende Bildungstheorie, aus der

¹⁴ Vgl. Pätzold 1995, S. 150f.. In einer späteren Veröffentlichung wird deutlich, daß die vier unterschiedenen Verständnisse nicht nur deskriptiven Klassifikationszwecken dienen, sondern auch normative Präferenzen zum Ausdruck bringen. So werden die beiden erstgenannten Klassen weitgehend zur Beschreibung des IST-Zustandes, die beiden letztgenannten zur Vorschreibung eines SOLL-Zustandes aufgenommen. Dabei wird das Verständnis von Lernortkooperation der Erreichung eines angestrebten Bildungsziels untergeordnet, das im einzelnen theoretisch expliziert wird. Vgl. im einzelnen Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 151ff. (Kooperationsverständnis) sowie die S. 82, 135, 166 (exemplarisch zur Verdeutlichung des verfolgten Bildungsverständnisses).

entsprechende Zielperspektiven für das gesellschaftliche Handeln abgeleitet werden.

(b) Neben den begrifflichen sind die substantiellen Kritikpunkte am Konzept der Lernortkooperation von Bedeutung. So wird insbesondere die Dualität als konstitutives Merkmal des Systems vielerorts in Frage gestellt, wenn behauptet wird, es handele sich bei den Lernorten Betrieb und Schule um Institutionen, die ihren eigenen Logiken verpflichtet seien.¹⁵ ZABECK spricht daher auch nicht von einem „dualen“, sondern von einem „dualistischen System“ und kennzeichnet dieses nicht über ein Miteinander, sondern über ein Neben- bzw. Gegeneinander der Lernorte: „Deshalb ist auch das Attribut ‘dual’ in Verbindung mit dem Substantiv ‘System’ fehl am Platze, denn es rekuriert auf ‘Dualität’, also das Prinzip der Zweierheit innerhalb eines im Einklang mit sich selbst befindlichen Ganzen, während es sich in Wirklichkeit hier um einen ‘Dualismus’ im Sinne einer mehr oder minder schroff auseinanderfallenden Zweierheit handelt“¹⁶. Es ist dabei nicht zweifelsfrei, inwieweit Zabeck diese Aussage deskriptiv oder präskriptiv versteht. KUTSCHA vertritt in diesem Zusammenhang die These, daß die Entwicklungsfähigkeit des beruflichen Ausbildungssystems in Deutschland auf der Tatsache beruht, "daß das als Markenzeichen verwendete Merkmal der Dualität schon längst seine systemkonstituierende Qualität verloren hat. ... Die Preisgabe der Dualität ist jenseits aller bildungspolitischen Beteuerungen geradezu die Voraussetzung dafür, daß sich das berufliche Ausbildungssystem unter sich verändernden Umweltbedingungen dynamisch entfalten kann. Das gilt sowohl für die Ebene der Steuerung dieses Systems wie auch für die Organisation und didaktische Gestaltung der Lernorte."¹⁷

Vor dem Hintergrund dieser grob skizzierten Positionen stellt sich die Frage nach den Forschungsbefunden über die Praxis der Lernortkooperation. Wie stellt sich das duale System unter dem Aspekt des Zusammenhangs der Lernorte empirisch dar? Ist aus den Befunden eher eine Kooperation, eine Koexistenz oder eine Konkurrenz der Lernorte begründbar? Stellt die Lernortkooperation als weithin politisch angestrebtes Ideal im dualen System zwangsläufig immer auch denjenigen Organisationszusammenhang dar, der den größten Grad an Ausbildungsqualität sichert?

¹⁵ Vgl. hierzu Stratenwerth, der schon 1959 auf die grundlegend unterschiedlichen normativen Anbindungen von schulischer und betrieblicher Ausbildung hinwies. Während die „schulgebundene Berufserziehung“ dadurch bestimmt sei, „daß sie sich innerhalb eines pädagogischen Zweckgebildes vollzieht“, ereigne sich die „betriebsgebundene Erziehung“ in einem „Gebilde, dessen Zweck das Wirtschaften ist“ (Stratenwerth 1959, S. 812).

¹⁶ Zabeck 1996, S. 74. Vgl. auch Deißinger 1998, S. 95ff.

¹⁷ Kutscha 1992, S. 10.

Die Forschungsbemühungen um diese und andere Fragen begannen in den 70er Jahren, um dann im vergangenen Jahrzehnt eine gewisse Intensität zu bekommen. Insbesondere im Anschluß an die Neuordnung der Elektro- und Metallberufe bekamen Fragen der Lernortkooperation seit Ende der 80er Jahre einen höheren Stellenwert in der Theorie und Praxis der Berufsbildung. In diesem Kontext kann der Erkenntnisstand über die folgenden Etappen beschrieben werden:

- In Kapitel 1.2 werden die noch sporadischen Ansätze und Reflexionen bis Ende der 80er Jahre skizziert.
- Nachfolgend entwickelten sich drei analytisch unterscheidbare Stränge, die sich gegenseitig beeinflussten:
 - In Kapitel 1.3 wird auf die relevanten empirischen Untersuchungen eingegangen, die in quantitativer Hinsicht Aufschluß über die Art, die Intensität, den Gegenstand u. a. von Lernortkooperation geben.¹⁸

¹⁸ Im einzelnen werden einbezogen:

- Eine 1989 und 1991 durchgeführte Längsschnittuntersuchung des BIBB von ca. 13.000 Ausbildungsbeginnern der Jahre 1988 und 1989, die in einem Teilbereich auch Aspekte der Lernortkooperation aufnahm; vgl. Feller 1995.
- Eine 1991 durch das Institut der deutschen Wirtschaft durchgeführte Befragung von Ausbildungsbetrieben (Rücklauf: 815 / ca. 53 %); vgl. Koch / Zedler 1992.
- Eine 1992 im Rahmen eines Forschungsprojekts des BIBB (in Zusammenarbeit mit dem Lehr- und Forschungsbereich Berufspädagogik der Universität Dortmund und dem Institut für Berufs-, Betriebs- und Erwachsenenpädagogik der Humboldt-Universität Berlin) durchgeführte repräsentative schriftliche Befragung von Schulleitern (Rücklauf ca. 200 / 72 %), Lehrern (1.400 / 56 %), Auszubildenden (3.300 / 70 %) und Betrieben (2.600 / 25 %); vgl. Autsch u. a. 1993.
- Eine 1994 / 1995 durchgeführte Befragung von Ausbildungsleitern (Rücklauf: 224), Auszubildenden (116) und Auszubildenden (214) über Fragen der Individualisierung und Binnendifferenzierung in der betrieblichen Berufsausbildung, die in einem Teilbereich auch Aspekte der Lernortkooperation abdeckte; vgl. Zielke / Popp 1997.

- In Kapitel 1.4 werden die zahlreichen Beiträge ausgewertet, die im Rahmen von Tagungsberichten, Sammelbänden, bildungspolitischen Positionspapieren und Empfehlungen, berufs- und wirtschaftspädagogischen Abhandlungen u.a.m. vorgelegt worden sind. Häufig stützen sich die Beiträge auf Forschungsaktivitäten¹⁹ oder die Reflexion vorgetragener Erfahrungen aus spezifischen Bereichen der Berufsbildungspraxis.
- Schließlich wäre als dritter Strang die Vielzahl an Modellversuchen aufzunehmen, in denen Fragen der Lernortkooperation eine zentrale oder komplementäre Rolle einnehmen. Grundlegend für die in diese Rubrik einzuordnenden, mehr als 50 BLK- und Wirtschafts-Modellversuche ist die Tatsache, daß ihre Durchführung keinem zuvor konzipierten kohärenten Forschungsprogramm folgte. Entsprechend nehmen die Modellversuche nur punktuell aufeinander Bezug, und die Gesamtsituation erscheint nach Erreichung einer solchen Quantität an Erfahrungen zwangsläufig unübersichtlich und hinsichtlich der verfügbaren Erkenntnisse hochgradig intransparent. Diese Situation war nicht zuletzt ein wesentlicher Ausgangspunkt und Anstoß für die mit diesem Bericht vorgelegte Evaluation. Da die Befunde im einzelnen in den nachfolgenden Kapiteln referiert werden, bleibt dieser Strang im Rahmen dieses Übersichtskapitels ausgespart.

Mit den der Evaluation der Modellversuchserfahrungen vorangestellten Darstellungen soll es möglich werden, die Modellversuchsauswertungen in einen größeren Zusammenhang zu stellen, um am Ende des Berichts ein Gesamtbild des verfügbaren Erkenntnisstandes über Lernortkooperation im dualen System zeichnen zu können.

¹⁹ Exemplarisch sei auf das Forschungsprojekt „Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich“ (ZAB) hingewiesen, in dem eine Dortmunder Forschungsgruppe um Pätzold Möglichkeiten und Grenzen einer Lernortkooperation im Kontext der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe untersuchte. Neben qualitativen Methoden (Intensivinterviews, teilnehmende Beobachtung u. a.) im Rahmen einer gemeinsamen Arbeit in curricularen Arbeitskreisen wurde eine Fragebogenerhebung bei 36 haupt- und nebenberuflichen Ausbildern, 49 Berufsschullehrern sowie jeweils 10 Ausbildungsleitern und Schulleitern durchgeführt (vgl. Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 10ff., 61).

1.2 Reflexionen zur Lernortkooperation bis Ende der 80er Jahre

Bis Mitte der 60er Jahre wurde noch davon ausgegangen, daß sich die schulische und betriebliche Ausbildung im Rahmen eines „Gleichlauf-Curriculums“²⁰ miteinander verbinden ließen, indem die Ausbildungsinhalte im Sinne einer „didaktischen Parallelität“ sowohl didaktisch als auch lehrmethodisch getrennt und den beiden Lernorten Betrieb (für die Praxis) und Berufsschule (für die Theorie) eindeutig inhaltlich und zeitlich zugeordnet würden. Diese Prämisse wurde weitgehend aufgegeben, wenngleich auch heute noch gelegentlich auf diese Vorstellungen Bezug genommen wird. Die ‘traditionellen’ Ansätze einer Lernortkooperation konzentrierten sich in diesem Sinne im wesentlichen auf Versuche, Formen der inhaltlichen Abstimmung zwischen der betrieblichen und schulischen Ausbildung zu finden.

Erste Ansätze einer systematischen Kooperation gab es Ende der 60er Jahre mit dem Modell des „Betriebsbezogenen Phasenunterrichts“ bei Siemens in München für die Ausbildung von Industriekaufleuten.²¹ Dabei wurden die Lehrangebote von Betrieb und Schule in Blockform aufeinander abgestimmt. Die gesamte Ausbildungszeit wurde in fünf Phasen aufgeteilt, die den Grundfunktionen des Industriebetriebes entsprechen: Material-, Produktions-, Absatzwirtschaft, Kostenrechnung und Rechnungslegung. In jedem Ausbildungsabschnitt wurden den angehenden Industriekaufleuten zuerst die theoretischen Grundlagen, danach die entsprechende Berufspraxis vermittelt, nach einem Block des Vollzeitunterrichts in der Berufsschule folgte ein Block der Vollzeitunterweisung im Betrieb. Ein ähnliches Modell wurde später in Frankfurt erprobt.²²

Über diese eher koordinativ ausgerichteten Ansätze hinaus beinhaltete ein Modellversuch in der Bauwirtschaft auch kooperative Elemente. Die Neuordnung der Ausbildungsberufe in der Bauwirtschaft führte in 1974 mit der Einführung einer Stufenausbildung, der Übernahme der Grundausbildung durch die Berufsschule und überbetrieblicher Ausbildungsstätte sowie der Einführung eines Blocksystems zu einem veränderten Lernortgefüge, das eine Verständigung zwischen den Beteiligten als unumgänglich erscheinen ließ. Über die Einrichtung einer curricularen Arbeitsgruppe sowie einer integrierten Kontaktgruppe wurde der Rahmen geschaffen, um Inhalte abstimmen und ausbildungsbezogene Medien entwickeln zu können. Die

²⁰ Lipsmeier 1987, S. 57f.

²¹ Vgl. Zedler 1996, S. 113f.

²² Vgl. Kruse / Nahm 1979.

Kooperationserfahrungen wurden während der Laufzeit des Modellversuchs als „erfolgreich“ beurteilt. „Dennoch haben, trotz des guten Willens der Beteiligten und trotz aller Bemühungen um Verstärkung der Kooperation, nicht alle guten Vorsätze sich auf Dauer in kooperatives Handeln umsetzen lassen.“²³ Ähnlich ernüchternd waren die Ergebnisse aus den beiden Modellversuchen „Curriculum Elektroinstallateur im Handwerk“ und „Curriculum Bankkaufmann“, die zwischen 1973 und 1981 durchgeführt wurden.²⁴

Schon in einer 1979 veröffentlichten BIBB-Untersuchung wurden einige Grundaussagen deutlich, die in Folgeuntersuchungen bestätigt werden sollten: Zwar stellte keiner der befragten Auszubildenden die Nützlichkeit einer engeren Zusammenarbeit von Berufsschulen und Betrieben in Abrede, doch zeigte sich zum einen mehr als die Hälfte der Befragten über den Berufsschulunterricht ihrer Auszubildenden unzureichend informiert, zum anderen bemühten sie sich nicht aktiv um den Erhalt entsprechender Informationen.²⁵ „Ausbilder und Berufsschullehrer wissen vielfach zu wenig voneinander bzw. von den Bedingungen, unter denen der andere seine Arbeit tut. ... Lehrer und Ausbilder bedienen sich einer unterschiedlichen Sprache und entwickeln, bedingt durch die daraus resultierenden Verständigungsschwierigkeiten, sogar Ressentiments gegeneinander. ... Initiativen einzelner, die darauf abzielen, den Informations- und Meinungsaustausch zwischen den Lernorten in Gang zu setzen, versickern, weil Konzepte fehlen, die in überschaubaren Zeiträumen zu sichtbaren und meßbaren Erfolgen führen.“²⁶ Diese Ergebnisse werden empirisch gestützt durch inhaltsanalytische Auswertungen von Ausbildungsnachweisen durch BUNK u. a.. Für einzelne Ausbildungsberufe (z. B. den Fleischerberuf) dokumentieren die Analysen in nahezu drastischer Weise, daß sich die Auszubildenden in zwei Welten bewegen, die inhaltlich mehr oder weniger zusammenhanglos nebeneinanderstehen.²⁷ Als ‘Abhilfe’ wurden seinerzeit beispielsweise Formen der aufeinander bezogenen Aus- und Weiterbildung vorgeschlagen sowie die Aufbereitung von Materialien, deren Nutzeffekte für die Ausbilder und Lehrkräfte offenbar sind.²⁸

²³ Schwiedrzik 1990, S. 26f.

²⁴ Vgl. Dauenhauer 1975; 1978.

²⁵ Vgl. Franke / Kleinschmitt 1979, S. 40ff.

²⁶ Schwiedrzik 1980, S. 9f.

²⁷ Vgl. Bunk u. a. 1989, S. 325ff.. Weitergehend heben die Autoren hervor, daß auch die Abstimmung innerhalb der Berufsschule zwischen den einzelnen Fächern bzw. Fachlehrern häufig ebenfalls zufällig und sporadisch verläuft.

²⁸ Vgl. Schwiedrzik 1980, S. 10f.

Aus dem uneingelösten Ideal eines „Gleichlaufcurriculums“ wurde nur in Einzelfällen (zumeist im Kontext von Großbetrieben mit vollständigen Berufsschulklassen) ein „Abstimmungscurriculum“, eher traf der Begriff des „Autonomiecurriculums“ die Realität des inhaltlichen Zusammenhangs zwischen den Lernorten. Die theoretischen Perspektiven konzentrierten sich auf Versuche, die spezifischen Leistungsvorteile einzelner Lernorte herauszuarbeiten, um daraus Hinweise und Kriterien für eine ‘optimale’ Zuweisung von Ausbildungsinhalten und -ziele auf die jeweils geeignetsten Lernorte zu erhalten.²⁹ Die mangelnde Überzeugungskraft der vorgeschlagenen Ansätze resultierte möglicherweise daraus, daß die Ausbildungsbedingungen in den unterschiedlichen Ausbildungsberufen, Branchen und Wirtschaftsbereichen nicht hinreichend berücksichtigt wurden und die entstandenen Theorien als zu undifferenziert im Hinblick auf die Ausbildungswirklichkeit wahrgenommen wurden.³⁰

Rückblickend konstatiert SCHWIEDRZIK für diese Zeit einen Gegensatz „zwischen dem allgemeinen Bekenntnis zur Nützlichkeit und Wünschbarkeit, ja Notwendigkeit der Kooperation zwischen den Lernorten des dualen Systems und der tatsächlichen Unverbundenheit der Ausbildung in der Berufsschule und in den Betrieben“³¹.

²⁹ Vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, S. 69f.; Münch 1977; Lipsmeier 1978.

³⁰ Der Gedanke der Aufteilung von Ausbildungsinhalten auf den jeweils ‘geeignetsten’ Lernort wird auch heute wieder vorgetragen, wenngleich die Aufteilung nicht bundesweit nach theoretischen Kriterien, sondern regional aufgrund von diskursiven Abstimmungen in regionalen Netzwerken erfolgen soll.

³¹ Schwiedrzik 1990, S. 17.

1.3 Empirische Analysen zur Lernortkooperation im Rahmen einer quantitativen Sozialforschung

Die verfügbaren Untersuchungen über die Praxis der Lernortkooperation beziehen sich auf zwei unterschiedliche Gegenstände: (a) Zum einen wird die *subjektive Einschätzung* der beteiligten Ausbilder, Lehrer und Auszubildenden erfragt, (b) zum anderen werden die *vorfindlichen Realisationsformen* einer Kooperation zwischen Schule und Betrieb ermittelt.

(a) Der erstgenannte Untersuchungsansatz ist im Grunde nicht sehr ergiebig, weil er mehr Fragen aufwirft als er beantworten kann. Zwei Beispiele im Hinblick auf die abgefragten Einschätzungen von Lehrern und Ausbildern mögen dies illustrieren:

- In der 1992 von ZEDLER / KOCH veröffentlichten Umfrage des Instituts der deutschen Wirtschaft bewertet etwa ein Sechstel der Ausbilder die Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule als mangelhaft.³² Umgekehrt bewerten folglich ca. 85 Prozent die Kooperation mit "ausreichend" oder besser. Mehr als 2/3 der Betriebe betrachten die Kooperation sogar als zumindest "befriedigend". Der pauschal-positive Gesamteindruck ändert sich auch nicht wesentlich, wenn nach der Art der Kooperation gefragt wird. ZEDLER / KOCH unterscheiden zwischen Kooperation "in organisatorischer Hinsicht" und "in inhaltlicher Hinsicht". Letztere wurde insgesamt etwas schlechter beurteilt, doch geht hieraus nicht hervor, nach welcher Semantik die Fragenden zwischen einer organisatorischen und inhaltlichen Kooperation unterschieden. Noch weniger wird deutlich, was die Antwortenden darunter verstanden. Die Studie mündet schließlich in die Aussage: "Die Befragung ergab, daß in den letzten 12 Monaten die meisten Ausbilder das Gespräch mit den zuständigen Berufsschullehrern zum Austausch über Ausbildungsfragen suchten. Dabei waren hauptsächliche Formen: das persönliche Gespräch, Telefonate oder Schreiben."³³
- Eine vom BIBB initiierte Untersuchung kam zu einem vergleichbaren Ergebnis: "Von den Lehrern gaben 91 Prozent an, daß sie in den letzten zwölf Monaten persönlich oder telefonischen Kontakt gehabt hätten; bei den Betrieben waren es 72 Prozent."³⁴ Diese Quoten sind ebenfalls auf den ersten Blick beeindruckend. Bedenkt man aber, daß es für eine ehrliche Antwort ausreicht, wenn *ein* Lehrer *einen* Ausbilder anlässlich

³² Vgl. Zedler / Koch 1992, S. 34.

³³ Zedler / Koch 1992, S. 34.

³⁴ Autsch u. a. 1993, S. 33.

der jährlichen Arbeit in einer Prüfungskommission oder beim Sprechtag in der Schule getroffen hat, so relativiert sich das positive Bild. Bedenkt man weiterhin, daß mit Mühen eine Rücklaufquote für die Betriebe von ca. 25 Prozent erreicht wurde³⁵, die 72 % sich also auf ein Viertel aller überhaupt antwortenden Betriebe bezieht, sieht es selbst um die Quantität der Kontakte fast schon düster aus.

Ein weiterer Befund aus der BIBB-Untersuchung läßt die Zweifel weiter wachsen und führt dazu, daß die empirischen Aussagen weniger als Antworten, denn als Anlaß zur kritischen Rückfrage betrachtet werden sollten.³⁶ "Eine Ausweitung der Zusammenarbeit wird sowohl von den Ausbildern in Betrieben als auch von den Berufsschullehrern und den Leitern von Berufsschulen befürwortet. 90 Prozent und mehr der Lehrer und der Leiter von Berufsschulen sprechen sich hierfür aus. Geringfügig zurückhaltender fällt die Zustimmung bei den Betrieben aus; hier votieren 13 Prozent gegen eine Ausweitung der Zusammenarbeit."³⁷ Als Maßnahmen zur Verbesserung der Zusammenarbeit halten 91 % der Lehrer und 79 % der Ausbilder "Betriebspraktika für Lehrer" sinnvoll; eine "gemeinsame Weiterbildung" befürworten 82 % der Lehrer und 73 % der Ausbilder, die Verfolgung "gemeinsamer Projekte" 84 % der Lehrer und 74 % der Ausbilder.³⁸ Wie vereinbart sich diese globale Befürwortung von 'mehr' Kooperation mit dem oben angeführten Befund von ZEDLER / KOCH, nach dem eine grundlegende Zufriedenheit mit dem aktuellen Stand der Kooperation existiert?³⁹ M. E. wäre es zu einfach, die gegenläufigen Aus-

³⁵ Vgl. Autsch u. a. 1993, S. 33.

³⁶ Vgl. Buschfeld / Euler 1994, S. 10ff.

³⁷ Autsch u. a. 1993, S. 38.

³⁸ Autsch u. a. 1993, S. 39.

Die Ergebnisse einer standardisierten Befragung von 168 Betrieben und 175 Berufsschulen in Bayern dokumentieren eine deutlich geringere Ausprägung dieser Kategorien, wenn nach den geplanten bzw. in Zukunft gewünschten Kooperationen gefragt wird (vgl. Döring / Stahl 1998, S. 94):

- „Betriebspraktika für Lehrer“ befürworten demnach 33,3 % der Betriebe und 36,4 % der Berufsschulen.
- Eine „gemeinsame Weiterbildung von Ausbildern und Lehrern“ befürworten 11,1 % der Betriebe und 9,3 % der Berufsschulen. Die „Einbindung von Lehrern in betriebliche Weiterbildungsveranstaltungen“ befürworten 8,7 % der Betriebe und 16,0 % der Berufsschulen.
- Die „gemeinsame Erarbeitung von Projekten“ befürworten 19,8 % der Betriebe und 34,6 % der Berufsschulen.

³⁹ Die Unklarheiten lassen sich in ähnlicher Weise in zwei Studien feststellen, die 1988 bzw. 1989 durchgeführt wurden. So wird in einer Studie von Damm-Rüger u. a. (1988, S. 45) ausgewiesen, daß ca. 42 % der Ausbildungsbetriebe sich „gut“ bis „sehr gut“ über den Berufsschulstoff informiert fühlten, ca. 40 % noch „in etwa“ und nur 18 % gaben an, „kaum“ oder „gar nicht“ informiert zu sein. Dieses tendenziell positive Bild steht in Kontrast zu den Ergebnissen einer Befragung aus dem Jahre 1989, nach der 57 % der 300 befragten Ausbildungsbetriebe eine bessere Abstimmung des Berufsschulunterrichts mit der betrieblichen Ausbildung fordern (vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1990, S. 106).

sagen mit dem Hinweis abzutun, die befragten Ausbilder und Lehrer seien der Meinung, auch das Gute könne noch verbessert werden.

Etwas aussagekräftiger sind in diesem Zusammenhang die 'Quereinschätzungen' des Ausbildungspersonals, die - ausgehend von vorgegebenen Antwortoptionen - Aufschluß geben über die Wertschätzung bzw. die Vorurteile von Ausbildern gegenüber Lehrern und umgekehrt ⁴⁰:

- Als unproblematisch sehen Ausbilder im Hinblick auf Lehrer deren Fachkompetenzen und Gesprächsbereitschaft, weitgehend unbeanstandet bleibt ferner die „Kooperationsbereitschaft“. Gespalten eingeschätzt werden das „Interesse für betriebliche Belange“ und die „pädagogische Kompetenz“ der Lehrer, besonders kritisch bewerten viele Ausbilder bei den Berufsschullehrern deren „Kenntnis betrieblicher Abläufe“ und die fehlende „Aufgeschlossenheit für neue Entwicklungen“. An anderer Stelle weisen PÄTZOLD / DREES / THIELE als ein Ergebnis ihres Forschungsprojekts darauf hin, daß Ausbilder (im gewerblich-technischen Bereich) insbesondere zu jenen Lehrern einen guten Zugang finden, die vor ihrer schulischen Tätigkeit bereits längere Zeiten in einem Betrieb verbracht haben. Die 'typischen Lehrer' erschienen hingegen häufig „als weltfremd, als nicht praxisbezogen und als unnahbar.“⁴¹ Zudem wird häufig zwischen Lehrern unterschiedlicher Fächergruppen differenziert, wobei die Akzeptanz für die berufsübergreifenden Fächer i. d. R. niedrig ausgeprägt ist.⁴²
- Berufsschullehrer schätzen bei Ausbildern insbesondere die Fachkompetenzen, die telefonische Erreichbarkeit sowie die Gesprächsbereitschaft. Weitgehend unbeanstandet fallen die Dimensionen „Kenntnis des Schulalltags“ sowie „Aufgeschlossenheit für neue Entwicklungen“ aus. Kritischer wird das „Interesse für schulische Belange“ und die „Kooperationsbereitschaft“ eingeschätzt, daneben insbesondere aber die „Zeit“ sowie die „pädagogische Kompetenz“. Weitergehend wird darauf hingewiesen, daß die Ausbilder für einen Teil der Berufsschullehrer als „Vertreter des 'übermächtigen Partners'“

⁴⁰ Vgl. Pätzold / Drees / Thiele 1993, S. 26ff. und die Interpretationen bei Walden 1996, S. 43f.; Walden / Brandes 1995, S. 133. Die Aussagen werden in der Tendenz durch die Befragung bayerischer Betriebe und Berufsschulen bestätigt (vgl. Döring / Stahl 1998, S. 88). Bei diesen Aussagen ist zu berücksichtigen, daß das allgemein bekannte Phänomen diskrepanter Selbst- und Fremdwahrnehmungen auch im Kontext der Lernortkooperation seinen Niederschlag findet. Deutlich wird dies in der bayerischen Untersuchung, in der Betriebe und Berufsschulen auf die Frage nach den Initiatoren von Kooperationsaktivitäten völlig gegensätzlich antworteten: Die Lehrer wurden von 94,3 % der Berufsschulen und von 43,6 % der Betriebe als (Mit-)Initiatoren genannt, die Ausbilder hingegen von 68,4 % der Betriebe, aber nur von 35,2 % der Berufsschulen (vgl. Döring / Stahl 1998, S. 83).

⁴¹ Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 80.

⁴² Vgl. Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 121.

Betrieb“ wahrgenommen werden, die „Berufsschule, je nach Interessenslage, instrumentalisieren oder zurückdrängen“ wollen.⁴³

Neben Aussagen des Ausbildungspersonals wurden auch Einschätzungen der Auszubildenden erfragt. So stimmen nur 8 % aller 3.300 befragten Auszubildenden aus der BIBB-Untersuchung (1992) dem Satz voll zu: „Die Ausbildung im Betrieb und der Unterricht in der Berufsschule sind inhaltlich und zeitlich gut aufeinander abgestimmt“; ca. 42 % geben an, daß sie eine gute Abstimmung zwischen Schule und Betrieb vermissen, während etwa die Hälfte mit „teilweise“ antwortet.⁴⁴ In der ein bzw. drei Jahre zuvor durchgeführten Längsschnittuntersuchung des BIBB konstatieren 58 % der befragten Auszubildenden eine fehlende Lernortabstimmung, und 38 % aller Befragten meinten auch, daß sie das stört.⁴⁵ Diese Antwortstrukturen deuten darauf hin, daß ein beträchtlicher Teil von Auszubildenden zwar eine schlechte Abstimmung feststellt, dies aber durchaus nicht immer als Nachteil bewertet. Offensichtlich kann eine Abstimmung zwischen Ausbildern und Lehrkräften aus ihrer Sicht auch mit Nachteilen verbunden sein, beispielsweise in Form einer erhöhten Kontrolle des eigenen Handelns.

In der Tendenz vergleichbar sind die Aussagen aus der Studie von ZIELKE / POPP, die jedoch im Hinblick auf die Auszubildenden von einer geringeren Fallzahl ausging. Von den 203 Befragten antworteten auf die Frage nach dem Bezug der betrieblichen Ausbildungsinhalte mit der schulischen Ausbildung 33,5 % mit „nein“, 33,0 % mit „es geht“ und 36,5 % mit „ja“. Interessant ist die Verbindung des wahrgenommenen Bezugs mit der Intensität der Unterweisung: Je intensiver die betriebliche Ausbildung eingeschätzt wird, desto klarer wird der Bezug zur schulischen Ausbildung wahrgenommen.⁴⁶

Zusammengefaßt:

Im Kern zeigt sich aus den deskriptiven Befunden ein interpretationsbedürftiger Widerspruch: So wird einerseits festgestellt, daß die überwiegende Mehrheit der Ausbilder und Lehrer eine Ausweitung der Kooperation befürwortet und nur wenige der befragten Auszubildenden die Abstimmung zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung für gelungen halten. Andererseits begründet dieser Zustand für die Mehrheit der

⁴³ Vgl. Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 81.

⁴⁴ Vgl. Walden / Brandes 1995, S. 129f..

⁴⁵ Vgl. Feller 1998, S. 370. In einer 1989 veröffentlichten Untersuchung gaben ca. 40 % der 996 befragten Auszubildenden eine fehlende Abstimmung zwischen Betrieb und Berufsschule an (vgl. Hecker 1989, S. 72 sowie Übersicht 32).

⁴⁶ Vgl. Zielke / Popp 1997, S. 79.

beteiligten Seiten keinen Problem- oder gar Veränderungsdruck. Für viele der Befragten scheint die *fehlende* Kooperation durchaus funktional zu sein.

(b) Wechselt man von der (unverbindlichen) Meinungsäußerung zur erkennbaren Kooperationspraxis, vom Urteil zum Handeln, so kristallisiert sich schnell ein recht deutliches Bild heraus. BERGER / WALDEN fassen das Ergebnis ihrer empirischen Untersuchungen in eine quantitativ ausgeprägte Typologie von Ausbildungsbetrieben, die sie im Hinblick auf Betriebsgrößen sowie Berufsbereiche (u.a. kaufmännisch-verwaltende Berufe) spezifizieren:⁴⁷

- Kooperationsabstinente Ausbildungsbetriebe, d. h. Betriebe ohne Kontakt zur zuständigen Berufsschule: ca. 26 % (Kleinbetriebe: 40 % / Mittelbetriebe: 24 % / Großbetriebe: 9 %); kaufmännisch-verwaltende Berufe: 32 % / Handwerksberufe: 32 % / gewerblich-technische Industrieberufe: 11 %.
- Ausbildungsbetriebe mit sporadischen Kooperationsaktivitäten, d. h. Kontakte im Rahmen von Arbeitskreisen, Berufsbildungs- und Prüfungsausschüssen der Kammern o. ä.: ca. 33 % (Kleinbetriebe: 27 % / Mittelbetriebe: 36 % / Großbetriebe: 32 %); kaufmännisch-verwaltende Berufe: 36 % / Handwerksberufe: 26 % / gewerblich-technische Industrieberufe: 31 %.
- Ausbildungsbetriebe mit kontinuierlich-probleminduzierten Kooperationsaktivitäten, d. h. als unmittelbare Reaktion auf punktuell wahrgenommene Ausbildungsprobleme: ca. 7 % (Kleinbetriebe: 9 % / Mittelbetriebe: 8 % / Großbetriebe: 3 %); kaufmännisch-verwaltende Berufe: 5 % / Handwerksberufe: 13 % / gewerblich-technische Industrieberufe: 5 %.
- Ausbildungsbetriebe mit kontinuierlich-fortgeschrittenen Kooperationsaktivitäten, d. h. regelmäßige Treffen zur Klärung zeitlich-organisatorischer und ansatzweise auch methodisch-didaktischer Fragen: ca. 20 % (Kleinbetriebe: 14 % / Mittelbetriebe: 19 % / Großbetriebe: 27 %); kaufmännisch-verwaltende Berufe: 16 % / Handwerksberufe: 18 % / gewerblich-technische Industrieberufe: 25 %.
- Ausbildungsbetriebe mit kontinuierlich-konstruktiven Kooperationsaktivitäten, d. h. regelmäßige Treffen zur intensiven Erörterung organisatorischer und methodisch-didaktischer Fragen: ca. 16 % (Kleinbetriebe: 10 % / Mittelbetriebe: 13 % / Großbetriebe: 29 %); kaufmännisch-verwal-

⁴⁷ Vgl. Berger / Walden 1995, S. 421ff.

tende Berufe: 11 % / Handwerksberufe: 11 % / gewerblich-technische Industrierberufe: 28 %.

Im Vergleich zwischen handwerklichen, gewerblich-technischen und kaufmännischen Berufsgruppen fällt auf, daß die beiden kooperationsintensivsten Klassen im kaufmännischen Bereich gegenüber den beiden anderen Gruppen signifikant abfallen.⁴⁸

Insgesamt zeigt sich, daß insbesondere in Betrieben mit gering-strukturierten Ausbildungsbereichen Initiativen zur Lernortkooperation eher eine Ausnahme darstellen, zudem auf dem Engagement einzelner Personen basieren und sich inhaltlich zumeist auf organisatorische Fragen begrenzen.

Sowohl für Ausbilder als auch für Berufsschullehrer sind "Lernschwierigkeiten" (68 % bzw. 75 %) und "Disziplinprobleme" (47 % bzw. 54 %) mit deutlichem Abstand der primäre Kontaktpunkt, vor "zeitlicher / organisatorischer Abstimmung" (33 % bzw. 27 %) sowie vor "inhaltlicher Abstimmung" (20 % bzw. 9 %) und vor Kontakten über "Ausbildungs- bzw. Unterrichtsmethoden" (15 % bzw. 3 %). Ein Zusammenwirken in didaktisch-methodischen Fragen zur Erhaltung oder Verbesserung der Ausbildungsqualität ist selten anzutreffen⁴⁹. Insofern handelt es sich um eine Kooperation der Lehrenden am Rande der Lehr-Lernprozesse, in denen der Auszubildende entweder als Problem- oder als Verwaltungsfall auftritt.

Zusammengefaßt:

Während die (formalen) Kooperationsbeziehungen auf der politischen und der administrativen Ebene des dualen Systems durchaus eingespielt sind, erscheinen Erfahrungen auf der didaktischen Ebene⁵⁰ eher zufällig. Es ist dann die Aufgabe der Auszubildenden, die teilweise widersprüchlichen,

⁴⁸ Vgl. Walden 1996, S. 39. Vgl. auch die Einzelauswertung für den kaufmännischen Ausbildungsberuf 'Kaufmann / Kauffrau im Einzelhandel' in Berger 1998. Die unterdurchschnittlich ausgeprägte Kooperationspraxis wird auch deutlich in den dokumentierten Befunden bei Döring / Stahl 1998, S. 37.

⁴⁹ Vgl. im einzelnen Pätzold / Drees / Thiele 1993, S. 26. In der Tendenz ähnlich die Befunde bei Döring / Stahl 1998, S. 37.

⁵⁰ Den Bezugspunkt auf der *politischen* Ebene des dualen Systems bildet die Erstellung der Ordnungsgrundlagen für die Ausbildung. Der Systemcharakter wird angestrebt durch ein formales Abstimmungsverfahren bei der Erstellung der Ordnungsunterlagen; die Verfahren zur Festlegung der Ordnungsgrundlagen sind dabei institutionell geregelt und weitgehend routinisiert (vgl. Münch 1982, S. 127ff.; BMBW 1992, S. 17).

Auf der *administrativen* Ebene institutionalisiert sich die Dualität in Form unterschiedlicher Kontroll- und Aufsichtsgremien, nämlich Schulverwaltung bzw. Kammern. Durch ihre Mitarbeit in Prüfungsausschüssen oder den Berufsbildungsausschüssen der Kammern können sich über die formal zugewiesenen Aufgaben hinaus zwischen den Vertretern der Betriebe und Schulen weitergehende Kontakte ergeben, die auch in Kooperationsbeziehungen münden können.

teilweise unverbundenen Erfahrungen aus der betrieblichen und schulischen Ausbildung miteinander zu verbinden. Gelingt diese Verbindung nicht, so können daraus nicht zuletzt Lernschwierigkeiten und Disziplinprobleme auftreten, die dann im Rahmen einer Lernortkooperation 'behandelt' werden, d.h. die fehlende Kooperation in der Verfolgung didaktischer Ziele schafft Anlässe zu einem Kontakt zwischen den Lernorten, dann jedoch bezogen auf die Beseitigung von aufgetretenen Problemen. Umgekehrt ließe sich argumentieren, daß bei Auszubildenden, die den Zusammenhang selbständig herstellen können⁵¹, die entstehenden Diskrepanzerfahrungen durchaus lernförderlich wirken können und daher auf eine intensivere Zusammenarbeit verzichtet werden kann, wenn die Selbständigkeit und aktive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Perspektiven *in* den Lernorten hinreichend gefördert werden.⁵²

⁵¹ Zimmermann (1994, S. 85) zeigt für Zielgruppen, die eine Berufsausbildung mit einem Studium an der Berufsakademie verbinden, durch welche kognitiven Operationen die als unzusammenhängend wahrgenommenen betriebsbezogenen und betriebsübergreifenden Erfahrungen verbunden werden. Aber selbst für diese (in kognitiver Hinsicht vergleichsweise leistungsstarke) Zielgruppe konstatiert er graduelle Unterschiede: "Je besser die Studierenden die Qualität ihrer betrieblichen Ausbildung (Qualität der Aufgaben, Anleitung / Betreuung, Möglichkeit zur Anwendung) beurteilen und je stärker der theoretische Unterricht transferförderlich gestaltet wird (berufspraktischer Problembezug, Expertenkultur, selbständiges Anwenden erlernter Inhalte usw.), desto mehr berichten die Studierenden von Lernaktivitäten im Selbststudium, die auf eine Integration theoretischer und praktischer Ausbildungsinhalte gerichtet sind und umso mehr wenden sie auch (ihren eigenen Angaben zufolge) erworbenes Fachwissen bei der Bearbeitung praktischer Probleme im Betrieb an." (Zimmermann 1994, S. 87)

⁵² In diese Richtung argumentieren insbesondere die Verfechter eines Autonomiecurriculums, vgl. exemplarisch die Ausführungen in Kaiser 1994.

1.4 Theoretische Überlegungen über Zustand und Perspektiven einer Lernortkooperation im Kontext der Modernisierungsdiskussion über das duale System

Neben den empirischen Analysen, die in ihrer Intention primär auf eine deskriptive Erfassung der Praxis von Lernortkooperation ausgerichtet sind, erschien in den vergangenen Jahren eine Vielzahl von Beiträgen, die Fragen der Lernortkooperation an die übergreifenden Überlegungen zur Modernisierung des dualen Systems angebunden haben. „Die Kooperation der Lernorte ist eine wesentliche Voraussetzung für die Steigerung der Leistungsfähigkeit des dualen Systems.“⁵³ Solche oder ähnlich formulierte Aussagen finden wir seit langem in vielen programmatischen Beiträgen über das duale System. Und sie finden eine große und breite Zustimmung - solange die Überlegungen im Grundsatz verharren und die zugrundeliegenden Ziele ungeklärt bleiben. Auch wenn es vordergründig häufig den Anschein hat, daß Lernortkooperation ein Selbstzweck ist, so ist doch weithin unbestritten, daß sie nur eine instrumentelle Funktion zur Erreichung weitergehender Ziele wahrnehmen kann. Nimmt man diesen Gedanken auf, so stellen sich unversehens die Fragen, die im folgenden detaillierter aufgenommen und mit deren Hilfe die vielfältigen Beiträge systematisiert werden:

- Welchen Zielanbindungen und welchen Wirkungsvermutungen unterliegen Ansätze einer Lernortkooperation? (1.4.1)
- Unter welchen institutionellen und personalen Bedingungen vollziehen sich Realisierungsformen von Lernortkooperation? (1.4.2)
- Welche Erfahrungen mit Ansätzen einer Lernortkooperation sind aufnehmbar? (1.4.3)
- Welche Bedingungen werden als förderlich, welche als hinderlich für die Realisierung einer Lernortkooperation gesehen? (1.4.4)
- Welche Impulse könnten - ausgehend von der bestehenden Praxis - zu einer Verbesserung der Lernortkooperation beitragen? (1.4.5)

⁵³ KMK 1997, S. 8.

1.4.1 Zielanbindungen und Wirkungsvermutungen einer Lernortkooperation

Viele Beiträge bleiben hinsichtlich ihrer Zielausweisung eher allgemein. Die Aussagen stützen sich in ihrer Begründung gelegentlich auf Einzelfälle, häufig fehlt der empirische Nachweis gänzlich. Unter systematischen Kriterien können berufsbildungspolitische und didaktische Zielanbindungen unterschieden werden.

Grundlegend für eine *berufsbildungspolitische Zielanbindung* ist die These, nach der im Zuge veränderter Leitbilder der Arbeitsorganisation in den Betrieben neue Leitziele für die Berufsbildung entstanden seien, die über die Ordnungsgrundlagen nunmehr auch die Ausbildungspraxis in den Lernorten veränderten und neue Formen der Lernortkooperation erforderlich machten. Anders als die partiell 'abarbeitbaren' Kenntnisse und Fertigkeiten in den traditionellen Ordnungsgrundlagen erforderte das Leitbild einer beruflichen Handlungskompetenz konzertierte Ausbildungsaktivitäten bzw. eine didaktische Neuorientierung in beiden Lernorten, und Lernortkooperation könne ein Mittel sein, diese Neuorientierung effektiv zu leisten. In diesem Kontext zielt der Ruf nach einer Intensivierung der Lernortkooperation derzeit in zwei Richtungen, die in folgenden Positionen vernehmbar sind:

- Die einen sehen in der Lernortkooperation eine Voraussetzung zur Rationalisierung des dualen Systems: Über eine verbesserte Abstimmung der Ausbildungsinhalte in den Lernorten sollen Dubletten vermieden, sachliche und personelle Ausbildungsressourcen effektiver genutzt, die Lernprozesse konzentriert und beschleunigt und die Ausbildungszeit auf diese Weise insgesamt verkürzt werden.
- Die anderen verstehen Lernortkooperation als eine Bedingung zur Deregulierung des dualen Systems sowie einer stärkeren Verlagerung der Entscheidungskompetenzen und Verantwortung auf regionale Netzwerke und Absprachen vor Ort: Anstelle von starren Vorgaben in Form von Berufsbildern und institutionellen Zuordnungen sollen die Verantwortlichkeiten für spezifische Ausbildungsmodul auf die Möglichkeiten der Lernorte vor Ort abgestimmt und damit regional entschieden werden. Dahinter steht die Feststellung, daß die Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne in immer kürzeren Zeiträumen revisionsbedürftig sind sowie die Vorstellung, daß die bislang starren Ordnungsvorgaben verstärkt flexibel disponierbare Teile besitzen sollten⁵⁴, die etwa im Rahmen eines zu entwickelnden regionalen bzw. kommunalen

⁵⁴ Vgl. BMBF 1997, S. 3f.

Berufsbildungsdialogs konkretisiert werden. Unklar bleibt in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit mit der entstehenden Aufgabenverteilung zugleich eine Ressourcenverteilung vorgenommen wird.

Die *didaktische Zielanbindung* pointiert sich in der Forderung nach einer engeren Theorie-Praxis-Verbindung, die eine Intensivierung der Lernortkooperation notwendig mache. Ausgangspunkt für diese Zielformulierung ist eine Zustandsbeschreibung, in der die Lehr-Lernprozesse in Betrieb und Schule aus Sicht der Auszubildenden weitgehend unverbunden zueinander bestehen ⁵⁵:

- Gegenstand der *schulischen Berufsausbildung* sind im wesentlichen die in fachsystematisch gegliederten Schulbüchern (bzw. den zugrundeliegenden Lehrplänen und teilweise zu Rate gezogenen Fachwissenschaften) dokumentierten Aussagen. Die Schulbücher und Lehrpläne beeinflussen u.a. die Vorstellungen der Lehrkräfte und tragen maßgeblich zum Aufbau ihrer Alltagstheorien über die Inhalte der schulischen Ausbildung bei.⁵⁶ Sie verbinden sich im Rahmen der Unterrichtsplanung und -durchführung mit jenen Praxisvorstellungen der Lehrkräfte, die diese im Rahmen von Praktika, einer früheren beruflichen Tätigkeit oder in Gesprächen mit Auszubildenden, Ausbildern o.a. erworben haben. Im Kern kann man feststellen, daß das Handeln der Lehrkräfte vornehmlich durch fachsystematisch geordnetes Wissen gesteuert wird, das zunächst nur entfernt mit den betrieblichen Erfahrungen der Auszubildenden verbunden ist.
- Gegenstand der *betrieblichen Berufsausbildung* sind in erster Linie die täglichen Arbeitsaufgaben im Ausbildungsbetrieb. Diese Aufgaben können unter dem Kriterium der Übertragbarkeit grundlegend für eine Arbeitstätigkeit sein oder sie sind spezifisch für eine Branche, einen Betriebstyp oder auch nur für den einzelnen Ausbildungsbetrieb. Prinzipiell erfolgt die betriebliche Ausbildung entlang der anfallenden Aufgaben, wobei zumeist Standard- und Routineaufgaben zu bearbeiten sind, selten anspruchsvolle Fach- oder gar Führungsaufgaben. Häufig bleiben die vorgeschriebenen Handlungs- und Aufgabenbezüge aus der Ausbildungsordnung unbeachtet und werden in der Konsequenz dann nur zufällig und unvollständig erfüllt. Maßgeblich für das Handeln der Ausbildungsverantwortlichen im Betrieb ist ihr Erfahrungswissen über die als

⁵⁵ Vgl. Euler 1996, S. 184f.

⁵⁶ Diese Aussage steht in Einklang mit der wiederholt vorgetragenen Feststellung, nach der Lehrer an berufsbildenden Schulen sich "mehr als Fachleute und weniger als Lehrer" (Grüner 1979, S. 370) verstehen.

relevant ausgewählten, "konkreten" Arbeitsaufgaben im Ausbildungsbetrieb.⁵⁷

Analog kann das Lehren in den Lernorten idealtypisch gegenübergestellt werden. Während in der Schule primär eine lehrergelenkte Vermittlung von vorstrukturierten Lerninhalten stattfindet, konzentriert sich die betriebliche Ausbildung auf die Unterweisung des Auszubildenden in Standardaufgaben. Vor diesem Hintergrund erwirbt der Auszubildende sowohl in der Schule als auch im Betrieb Erfahrungen, die für ihn aufgrund der unterschiedlichen inhaltlichen Ausgangs- und Bezugspunkte jedoch i.d.R. unverbunden und zusammenhanglos bleiben. Das Eigenleben der Lernorte dokumentiert sich weitergehend auch darin, daß sich die Anwendung des Gelernten in strukturell unterschiedlichen Situationen vollzieht: Anwendungssituationen in der Schule stellen an den Auszubildenden die Anforderung, kontext*enthobenes* Fachwissen im Rahmen von Prüfungen u. ä. zu reproduzieren, während Anwendungssituationen im Betrieb vornehmlich darauf gerichtet sind, kontext*bezogene* Fertigkeiten an Standard- und Routineaufgaben zu reproduzieren.

Die Problembereiche einer solchermaßen strukturierten dualen Ausbildung liegen auf der Hand:

- Die schulisch und betrieblich aufgebauten Erfahrungen des Auszubildenden bleiben unverbunden. Der Auszubildende lernt getrennt für das Bestehen in der Prüfung und für das Bestehen in der Praxis.
- In der betrieblichen Ausbildung werden nur die betriebsspezifisch relevanten Aufgaben zum Gegenstand der Ausbildung, und unter ihnen zudem i.d.R. nur solche, die dem Auszubildenden von den Ausbildungsverantwortlichen zugeordnet werden. Aufgaben, die im Betrieb nicht anfallen oder deren Erfüllung exklusiv einzelnen Mitarbeitern vorbehalten sind, bleiben dem Auszubildenden verborgen.

⁵⁷ Die globalen Aussagen können im wesentlichen durch zwei empirische Untersuchungen gestützt werden: In der quantitativ ausgelegten Untersuchung von Feller finden sich Befunde, die auf eine entsprechende intentionale und methodische Ausrichtung der Ausbildung schließen lassen (vgl. Feller 1995, insb. S. 47ff.). Die mit qualitativen Methoden durchgeführte Untersuchung von Keck (vgl. Keck / Weymar / Diepold 1997) deckt für kaufmännische Ausbildungsplätze u. a. den Sachverhalt auf, daß die meisten Aufgaben für die Auszubildenden einen niedrigen Schwierigkeitsgrad besitzen (S. 230f.), sich die Auszubildenden zumeist unterfordert fühlen (S. 233f.), im Ausbildungsverlauf keine Erhöhung des Anforderungsniveaus erkennbar ist (S. 269, 271), Ausbildungsgespräche nur sporadisch und ohne erkennbare Planung stattfinden (S. 269), Möglichkeiten einer sozial-kommunikativen Auseinandersetzung nur bei wenigen Aufgaben bestehen (d. h. die Chancen zum Erwerb von Sozialkompetenzen begrenzt bleiben) (S. 272f.), ein Teil der relevanten Arbeitsaufgaben für den Auszubildenden ausgeklammert bleiben (S. 326).

- Aufgaben werden häufig punktuell bearbeitet, d.h. der Zusammenhang von Einzelaufgaben (etwa im Rahmen einer Auftragsbearbeitung) wird nicht systematisch erschlossen.

Aus der Problembeschreibung ließe sich als eine Schlüsselfrage ableiten: Wie können die Lehr-Lernprozesse in Betrieb und Schule so miteinander verbunden werden, daß sie für den Auszubildenden in einem Zusammenhang erscheinen? Daran anknüpfend besteht die Hoffnung, über (neue) Formen einer intensivierten Lernortkooperation das im Begriff der Handlungsorientierung konzentrierte Verständnis einer besseren Verzahnung von Theorie und Praxis, von Systematik und Kasuistik, von praktischem Tun und geistiger Durchdringung herbeiführen zu können. Die Verbindung zwischen einer handlungsorientierten Didaktik und der Lernortkooperation besteht zum einen in einem höheren Koordinations-, zum anderen in einem erhöhten Kooperationsbedarf:

- So macht das Postulat der Handlungsorientierung endgültig deutlich, daß die traditionelle Verständigungsformel, nach in der Schule die Theorie und im Betrieb die Praxis zu vermitteln sei, nicht mehr gilt. Vielmehr sind an *beiden* Lernorten Theorie- und Praxisanteile zu verbinden. So ist neben dem Vollzug praktischer Arbeitsabläufe auch in der betrieblichen Ausbildung die Bewußtmachung der (betriebsbezogenen) Theorie bedeutsam, während in der schulischen Ausbildung neben der Vermittlung von (betriebsübergreifenden) Theorien auch deren exemplarische Anwendung in praxisbezogenen beruflichen und außerberuflichen Anwendungssituationen gefordert werden. Wenn nun aber sowohl in der Schule als auch im Betrieb theorie- sowie praxisbezogene Lernprozesse vorgesehen sind, dann entsteht daraus ein gänzlich neuartiger *Koordinationsbedarf*. Dies wird insbesondere dann deutlich, wenn man sich bewußt macht, daß sich die konkreten Praxisbezüge in der betrieblichen und schulischen Ausbildung in der Regel unterscheiden werden. Schon die Auszubildenden aus unterschiedlichen Ausbildungsbetrieben besitzen eine unterschiedliche Praxis - so wie es nicht „die“ Theorie gibt, existiert auch nicht „die“ Praxis. Es muß also darum gehen, die unterschiedlichen Praxisbezüge in Schule und Betrieb so aufzunehmen, daß Theorien flexibel auf sie angewendet werden können.

- Die Umsetzung einer handlungsorientierten Didaktik, so wird argumentiert, erforderte in den Lernorten eine Veränderung der Lehr-Lernprozesse. Grob wird diese Veränderung über die Einführung von möglichst komplexen Lehr-Lernarrangements angezeigt, die geeignet sein sollen, neben den notwendigen Fach- auch Methoden- und Sozialkompetenzen zu fördern. In diesem Zusammenhang wird erwartet, daß entsprechende Veränderungen über Formen der Lernortkooperation erleichtert werden. Ein solchermaßen begründeter *Kooperationsbedarf* wird im Hinblick auf die schulische Seite häufig expliziert und als evident betrachtet⁵⁸, im Hinblick auf die betriebliche Seite steht dieser Gesichtspunkt noch eher im Hintergrund.⁵⁹

⁵⁸ „Berufsschullehrer sind .. auf intensive Kontakte mit der betrieblichen Praxis angewiesen, wenn sie einen modernen und praxisnahen Unterricht machen wollen, der bei ihren Schülern Anklang findet.“ (Walden 1996, S. 31)

⁵⁹ An dieser Stelle soll nicht darauf eingegangen werden, mit welchen Schwierigkeiten und Grenzen die Einführung von komplexen Lehr-Lernarrangements in den Lernorten verbunden ist. Vgl. hierzu die illustrative Fallanalyse in Pätzold / Drees / Thiele (1998, S. 83ff.), die deutlich macht, daß sowohl die erwarteten Zieleffekte (Motivierung der Auszubildenden, Umsetzung überfachlicher Kompetenzen) als auch die Möglichkeiten einer Implementation angesichts der häufig vorfindlichen Bedingungen eher skeptisch beurteilt werden müssen.

1.4.2 Institutionelle und personelle Rahmenbedingungen einer Lernortkooperation

Lernortkooperation vollzieht sich unter heterogenen Bedingungen. Dies gilt sowohl innerhalb der Lernorte als auch zwischen ihnen. So haben beispielsweise die Schulen allein schon in quantitativer Hinsicht gänzlich andere Bezugspunkte als die Betriebe. Gehen wir von ca. 1,5 Mio. Auszubildenden in ca. 360 Ausbildungsberufen aus, die in ca. 1.900 Berufsschulen und ca. 450.000 Ausbildungsbetrieben ausgebildet werden, so bedeutet dies, daß durchschnittlich ca. 3,3 Auszubildende auf einen Ausbildungsbetrieb, hingegen ca. 790 Auszubildende und ca. 237 Betriebe auf eine Berufsschule fallen. Dies ist ein statistisch geglätteter Durchschnitt, hinter dem sich differenzierte Rahmenbedingungen verbergen, beispielsweise im Hinblick auf die Ausbildungsberufe, die Branche und die Größe des Ausbildungsbetriebes. Während etwa Dienstleistungsbranchen in einigen Bereichen (z. B. Informations- und Kommunikationstechnologien) keine ausgeprägte Infrastruktur im Bereich der Berufsbildung besitzen, kann die Ausbildung in anderen Bereichen auf wesentliche Unterstützungsangebote etwa der Verbände oder Kammern zurückgreifen.⁶⁰

(a) Innerhalb der Branchen können in *institutioneller* Betrachtung verschiedene Betriebstypen differenziert werden. Eine grundlegende Unterscheidung kann vorgenommen werden zwischen Betrieben mit einem hochstrukturierten und Betrieben mit einem geringstrukturierten Ausbildungsbereich. Maßgebliche Kriterien für eine hochstrukturierten Ausbildungsbereich sind dabei:⁶¹

- Existenz eines organisatorischen Rahmens für die Ausbildung, insbesondere sichtbar an einem Mindestanteil an produktionsunabhängigen Lernprozessen, dem Einsatz hauptberuflichen Ausbildungspersonals, der Definition von Qualifikationsvoraussetzungen für das Ausbildungspersonal sowie definierten ausbildungsbezogenen Tätigkeitsprofilen.
- Existenz von Leitlinien und Planvorgaben für die Ausbildungspraxis, die sich beispielsweise in betrieblichen Ausbildungsplänen, didaktischen Materialien, Qualitätsstandards und Mechanismen zu ihrer Überprüfung manifestieren.

Betriebe mit einem hochstrukturierten Ausbildungsbereich bieten im Hinblick auf die Durchführung von Formen der Lernortkooperation schon

⁶⁰ Vgl. etwa die Versicherungswirtschaft, in der über das Berufsbildungswerk der Deutschen Versicherungswirtschaft bundesweit 57 Verbindungsstellen verfügbar sind, die u. a. für Aufgaben einer Lernortkooperation nutzbar gemacht werden. Vgl. im einzelnen Stöwe 1996.

⁶¹ Vgl. Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 35f.

dadurch gute Voraussetzungen, daß über das hauptberufliche Ausbildungspersonal Ansprechpartner vorhanden sind, die i. d. R. auch aus einer pädagogischen Perspektive agieren und argumentieren können. Andererseits ist auch in diesen Ausbildungsbereichen festzustellen, daß sich im Zuge eines Outsourcing von Personalleistungen sowie des verstärkten Bemühens, Ausbildungsaktivitäten wieder in die Fachbereiche zu verlagern, die Bedingungen für eine Lernortkooperation eher verschlechtert haben. Je stärker der Auszubildende dem unmittelbaren Zugriff eines Ausbildungszentrums entzogen ist, desto aufwendiger werden die Abstimmungen innerhalb des Betriebes und in der Folge damit auch mit der Schule.⁶²

Die Ausbildung in Betrieben mit geringstrukturierten Ausbildungsbereichen verläuft i. d. R. unmittelbar arbeitsplatzbezogen; sie wird von Mitarbeitern 'miterledigt', die zumeist nicht auf eine pädagogische Aufgabe vorbereitet wurden und daher die Ausbildung auf die Vermittlung der in der Praxis erforderlichen Fachaufgaben begrenzen. „Die Lernmöglichkeiten der Auszubildenden werden unter diesen Bedingungen durch das im Betrieb anfallende, von der Spezialisierung und der Auftragsituation bestimmte *Tätigkeitsprofil*, die *Einsatzentscheidungen* der Auszubildenden oder Meister und die *Gestaltung der Zusammenarbeit* durch die Meister, Gesellen oder Facharbeiter strukturiert.“⁶³

Unabhängig vom jeweiligen Betriebstypus kann unter institutionellen Kriterien festgestellt werden, daß sich die Lernorte Betrieb und Schule in ihren Zielausrichtungen, ihren Rechtsstellungen, den Arbeitssituationen der Lehrenden (z. B. Arbeitszeit- und Präsenzregelungen, Erreichbarkeiten, Entscheidungsräume) wesentlich voneinander unterscheiden.

Auch für die schulische Seite ließe sich eine Unterscheidung hinsichtlich der Organisationsgröße vornehmen, doch scheint übergreifend eine Kategorie von Bedeutung zu sein, die man als 'Kooperationskultur im Innenverhältnis' bezeichnen könnte. Hierunter fallen sowohl das Führungsverständnis der Schulleitung als auch die Verantwortungs- und Kooperationsbereitschaft im Kollegium.⁶⁴ Damit ist zugleich die Überleitung geschaffen zu den *personalen Bedingungen* einer Lernortkooperation.

(b) Die Skizzierung der personalen Bedingungen erfordert einen Blick auf die Arbeitssituation des Ausbildungspersonals in den Lernorten, da diese die individuellen Fähigkeiten und Bereitschaften für eine Lernortkooperation maßgeblich mitbestimmen. Die Arbeitssituation des *betrieblichen Ausbildungspersonals* wird von PÄTZOLD / DREES / THIELE mit den Adjektiven

⁶² Vgl. auch Holz 1998, S. 400ff.

⁶³ Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 112.

⁶⁴ Vgl. hierzu im einzelnen Dubs 1994, 1997, 1998b, 1998c.

„komplex“, „disparat“ und „dynamisch“ beschrieben.⁶⁵ Komplexität bezeichnet die Vielzahl der Anforderungen, Disparität die unterschiedlichen und teilweise gegensätzlichen Ansprüche, die an die Ausbilder herangetragen werden; Dynamik schließlich bezieht sich auf den ständigen Wandel der Rahmenbedingungen einer Ausbildertätigkeit. In den meisten Ausbildungsbereichen dominiert (trotz der veränderten Leitbilder in den Neuordnungen) ein Selbstverständnis, nach dem es in der Ausbildung primär auf die Weitergabe der betrieblich relevanten fachlichen Lerninhalte ankommt.⁶⁶ Richtmaß für den Ausbildungserfolg sind vielerorts trotz der verbreiteten Kritik an der Struktur der Ausbildungsabschlußprüfung vor allem die Prüfungsergebnisse. „Lernortkooperation ist für die Ausbilder Handlungsvariable in einem Aktionsfeld, in dem die Richtung der beruflichen Aktivitäten in weiten Teilen präformiert, der verfügbare Handlungsraum eingeschränkt ist. Das im beruflichen Umfeld durchweg identifizierbare Leitmotiv für das Handeln ist das der Wirtschaftlichkeit ...“⁶⁷. „Für den überwiegenden Teil des Ausbildungspersonals bleiben Appelle und Diskussionen zur Lernortkooperation ... abstrakt, da in aller Regel kein Bezug zur persönlichen Arbeitssituation gesehen werden kann ...“⁶⁸.

Die Arbeitssituation des *Berufsschullehrers* wird durch eine gewisse Grenzenlosigkeit charakterisiert⁶⁹; gleichzeitig besitzt er Gestaltungsfreiräume, die er nach eigenen Kriterien ausfüllen kann. Beide Aspekte führen zu der Notwendigkeit, im jeweiligen Arbeitskontext Prioritäten setzen zu müssen. Diese können zu einem besonderen Engagement in spezifischen Bereichen führen, u. a. auch im Rahmen einer Lernortkooperation. Der Freiheitsgrad eröffnet aber auch Handlungsmöglichkeiten in die Gegenrichtung, „zum verborgenen (scheinbar) folgenlosen Rückzug aus Verpflichtungen, zur nur vordergründigen Aufgabenwahrnehmung, zum Überwiegen der Gleichgültigkeit gegenüber der Identifikation. Die relativ offene Position des Berufsschullehrers stellt daher erhebliche Ansprüche an die Fähigkeit, die Autonomie zu richten, dem pädagogischen

⁶⁵ Vgl. Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 52f.

⁶⁶ In einer Differenzierung unterscheiden Pätzold / Drees / Thiele (1998, S. 75f.) die drei Ausbildertypen „passive Fachspezialisten“ (Selbstverständnis ausschließlich auf Vermittlung der Fachinhalte begrenzt), „pragmatische Mittler des Unternehmens“ (Selbstverständnis schließt bewußte Weitergabe der Betriebsziele und -werte ein) und „gesellschaftlich Engagierte“ (Selbstverständnis schließt Mitdenken der Interessen der Auszubildenden ein).

⁶⁷ Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 59.

⁶⁸ Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 64.

⁶⁹ "Die Arbeit des Lehrers kennt keine Grenze. Es gibt keinen Punkt, an dem er sagen könnte: Jetzt habe ich alles, was möglich ist, getan. Er kann sich immer noch besser auf den Unterricht vorbereiten, er kann sich immer noch stärker um die Probleme einzelner Schüler kümmern. [...] Die Ansprüche, die an den Lehrer gestellt werden, sind grenzenlos: Vorbereitung auf jede Stunde; Eingehen auf die Schwierigkeiten jedes Schülers; fachlich ständig auf der Höhe sein; Kontakt zu den Eltern der Schüler halten etc. In ihrer Gesamtheit sind sie unerfüllbar." (Holling / Bammé 1982, S. 216)

Handeln durch die Interpretation der beruflichen Aufgaben und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung jenseits präziser Maßgaben selbst Ziele und Perspektiven zu geben, ferner an die Verantwortungsbereitschaft und die moralische Selbstorientierung.⁷⁰ Ob innerhalb dieses Möglichkeitsraums Aktivitäten einer Lernortkooperation zum Zuge kommen können, ist nicht zuletzt durch eine Einschätzung darüber bedingt, ob diese als Zusatzbelastung oder als für die Verfolgung eigener Ziele - seien diese didaktische oder auch arbeitsökonomische - hilfreich und nützlich gesehen werden.

Vor diesem Hintergrund unterscheiden PÄTZOLD / DREES / THIELE zum einen Lehrer, die „im Vorgang zu ihrem Studium oder einer Sondermaßnahme, die sie in den Lehrerberuf geführt hat, eine Ausbildung in einem ... Unternehmen absolviert haben und eine Zeitlang im Betrieb tätig waren“, sowie jenen, die eine solchermaßen intensive betriebliche Sozialisation nicht erfahren haben. Zum anderen unterscheiden sie übergreifend drei Typen von Lehrern, die sie als „Aussitzer“, „Frustrierte“ und „Ambitionierte“ bezeichnen.⁷¹

(c) Im Bedingungskontext der Lernortkooperation soll neben den institutionellen und personalen Faktoren als dritte Komponente auf die Frage der geeigneten Koordinationsstelle eingegangen werden. Da eine Lernortkooperation formal von keiner Seite gefordert werden kann, entsteht die Frage nach der initiiierenden, organisierenden und impulsgebenden Instanz für mögliche Kooperationsaktivitäten. Vielerorts existieren zwar

⁷⁰ Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 58.

⁷¹ „‘Aussitzern’ gelingt es, sich mit allen Verdrießlichkeiten, die über das Lehrerdasein hereinbrechen, zu arrangieren, gegenüber Erwartungen und auftauchenden Problemen dickfellig zu bleiben ... ‘Aussitzer’ sind bemüht, fachlich jederzeit auf dem laufenden und als Fachautoritäten unangreifbar zu bleiben, attestieren sich aber, irgendwann begriffen zu haben, daß sich pädagogisches Streben nicht sonderlich lohnt. ... Unabhängig von Begründungen sind ihnen Veränderungen, die nicht unmittelbar das Fachliche betreffen, nur insofern bedenkenswert, als sie ‘bewährte’ Alltagsroutinen stören könnten; und wo sie dies tatsächlich tun, geht es um die alsbaldige Routinierung veränderter Praxen. Diese Lehrer argumentieren häufig aus einer großen Distanz zum Berufsschulalltag und kommentieren das Schulgeschehen, die Schüler, die Probleme der Kollegen und ihre Initiativen sowie den anderen Lernort - je nach Naturell mit Humor oder mit Sarkasmus und Zynismus - aus der Warte des überlegenen Beobachters ...“

„‘Frustrierte’ kritisieren ihre Arbeitssituation vor dem Hintergrund ihres berufspädagogischen Anspruchs. Sie fühlen sich durch die Bedingungen in ihrem Arbeitsbereich in eine Situation geführt, in der sie nur wenige Möglichkeiten sehen, sich in ihrer Arbeit von ihren berufspädagogischen Kriterien und Überzeugungen leiten zu lassen oder auch nur das konsequent aufzugreifen, was ihnen während ihrer Ausbildung ... vermittelt worden ist. Sie wissen die Diskussion um die Situation der Lehrer mit mannigfachen Beispielen ihres vergeblichen Engagements und immer neuer Rückschläge zu führen ... Meist wird der Anlaß, mit dem das Maß voll war, konkret benannt: ein abgeschlagener ... Beitrag, mangelnde Rückendeckung durch den Schulleiter oder durch Kollegen ... oder eine nicht erfolgte Beförderung.“

„‘Ambitionierte’ wollen sich, trotz der Enttäuschungen, die auch sie - u. a. im Umgang mit den beiden anderen Lehrertypen - erleben, von der Verfolgung ihrer berufspädagogischen Vorstellungen nicht abbringen lassen. Oft aus einer ebenfalls sehr kritischen Einstellung zur Berufsrealität ergibt sich für diese Lehrer die Absicht, bestehende Potentiale unter z. T. erheblichem Mehraufwand zu nutzen.“
Vgl. im einzelnen Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 78f.

Arbeitskreise aus Lehrern und Ausbildern bei den Kammern, doch erfassen diese zum einen i. d. R. nur die stärker besetzten Ausbildungsbereiche, zum anderen wird selbst dort die Kooperationsintensität zumeist als eher niedrig beurteilt. Vor diesem Hintergrund hat UHE vorgeschlagen, für die Kooperation Abstimmungsausschüsse zu bilden, „in denen sich alle Lehrer und Ausbilder regelmäßig treffen, um die Kooperation in Bildungsfragen zu praktizieren“⁷². STENDER setzt hinsichtlich einer organisatorischen Abstützung der Lernortkooperation seine Hoffnungen verstärkt auf die Internet-Dienste, über die viele Kooperations- und Koordinationsaktivitäten ohne wesentlichen Zeitaufwand durchgeführt werden könnten.⁷³ DÖRING / STAHL konzentrieren ihre Überlegungen auf die Etablierung von sich selbst organisierenden, lernortübergreifenden Arbeitsgruppen („Kooperationsstellen“), die sich mit der Definition und Bewältigung von identifizierten Ausbildungsproblemen einer Region beschäftigen.⁷⁴ Im einzelnen bleibt jedoch unklar, wie diese Arbeitsgruppen konstituiert und in eine kontinuierliche Arbeitsstruktur überführt werden sollen, insbesondere vor dem Hintergrund der von ihnen selbst vorgelegten empirischen Befunde, nach denen eine Institutionalisierung von Kooperationen nur von einem kleinen Teil der Ausbildungsbetriebe (8,2 %) bzw. Berufsschulen (9,9 %) erwogen wird.⁷⁵

⁷² Uhe 1995, S. 2.

⁷³ Vgl. Stender 1998. Gelegentlich wird bereits heute darauf hingewiesen, daß die Kommunikation zwischen den Lernorten zunehmend durch den Einsatz von Telekommunikationsmitteln unterstützt wird (vgl. Bosse / Huppertz 1998, S. 17).

⁷⁴ Vgl. Döring / Stahl 1998, S. 25ff.

⁷⁵ Vgl. Döring / Stahl 1998, S. 92.

1.4.3 Erfahrungen mit Ansätzen einer Lernortkooperation

Trotz der zahlreichen Schwierigkeiten wird in der Literatur auch über Positivbeispiele gelungener Lernortkooperation berichtet. Diese erschließen sich häufig im Kontext von Modellversuchen, womit i. d. R. Bedingungen impliziert sind, die im 'Regelsystem der Ausbildung' zumeist nicht vorhanden sind. Ohne den Modellversuchsauswertungen an dieser Stelle bereits vorgreifen zu wollen, sollen einige Kooperationsformen skizziert werden, auf die in der Literatur wiederholt Bezug genommen wird:

- Gegenseitige Information über Auszubildende in Sprechtagen, telefonischen Kontakten u. a.
- Gegenseitige Information in Arbeitskreisen, u. U. ergänzt durch Betriebsbesichtigungen u. a.; Aufbau von 'kurzen Drähten' und Netzwerken, die sich im Alltagsgeschäft bewähren sollen.
- Abstimmung von pädagogischen Zielsetzungen und Gestaltungsgrundsätzen für die Ausbildung in einem 'Kooperationsvertrag' zwischen Schule und Betrieb ⁷⁶; Abstimmung von Ausbildungsinhalten.
- Abstimmung von Unterrichtszeitmodellen.⁷⁷
- Gemeinsame Weiterbildungsveranstaltungen.
- Betriebspraktika für Lehrer und Referendare.⁷⁸
- Entwicklung von didaktischen Materialien und Prüfungsformen (z. B. Leittexte, Fallstudien, Videosequenzen, Prüfungsaufgaben).
- Kooperative Durchführung von lernortübergreifenden Ausbildungsmaßnahmen, beispielsweise in Form von Erkundungsaufträgen, Projekten, gemeinsamen Veranstaltungen in Schule und / oder Betrieb.⁷⁹

⁷⁶ Vgl. das sog. 'Lübecker Modell' eines Kooperationsvertrags zwischen den Trägerwerken und der Friedrich-List-Schule in Lübeck (Bogalski / Baldin 1990, S. 216ff.).

⁷⁷ Vgl. Reinschmidt 1997, S. 316.

⁷⁸ Vgl. Speidel / Kienzler 1998, S. 297.

⁷⁹ Vgl. Speidel / Kienzler 1998, S. 297; Bosse / Huppertz 1998, S. 17f.

- Bildung von Betreuer Teams aus Ausbildern und Lehrkräften, die im Hinblick auf eine Berufsschulklasse Kooperationsaktivitäten initiieren und koordinieren.⁸⁰

PÄTZOLD / DREES / THIELE greifen in ihrer Systematisierung von Erfahrungen im Bereich der Metall- und Elektroberufe die bereits oben skizzierte Unterscheidung zwischen Betrieben mit hoch- und geringstrukturierten Ausbildungsbereichen wieder auf.

Die Erfahrungen mit Betrieben mit *geringstrukturierter Ausbildung* werden als ernüchternd bezeichnet. Abgesehen von wenigen Kontakten, die durch betriebsorganisatorische oder unmittelbar die Auszubildenden betreffende formale Regelungsnotwendigkeiten (z. B. Terminierung des Berufsschulunterrichts, Wunsch nach einer zeitweisen Freistellung des Auszubildenden bei außergewöhnlichen betrieblichen Situationen, Benachrichtigung des Betriebs bei wiederholtem Fehlen des Auszubildenden in der Berufsschule) bedingt sind, „ist von einem Zustand nahezu vollständiger Beziehungslosigkeit zu sprechen“⁸¹. Da in den Betrieben zumeist keine ausbildungsorganisatorischen Grundlagen existieren - beispielsweise an betriebliche Ausbildungspläne angebundene Kooperationsabsichten -, gibt es auch keine unmittelbaren Anknüpfungspunkte für eine Lernortkooperation. Insbesondere im Hinblick auf Handwerksbetriebe wird eine ambivalente Haltung der Betriebe erkannt: „Die Auszubildenden sollen soviel wie möglich in die betriebliche Arbeit eingebunden sein und in der Mittätigkeit ‘die Praxis lernen’. Was darüber hinaus zur beruflichen Tüchtigkeit vonnöten ist und gelernt werden muß, damit die Auszubildenden auch ihre Prüfungen bestehen, kann und soll - zusammengefaßt als ‘die Theorie’ bezeichnet - außerhalb der Betriebe, im Berufsschulunterricht bzw. der Unterweisung in Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten vermittelt werden. ... Dabei aber spricht aus Sicht der Betriebe stets die Sorge mit, die Berufsschule könnte auf Kosten der Betriebe zu großen Anteil an der Gesamtausbildung gewinnen und das dort Vermittelte mit den betrieblichen Ausbildungsinteressen konfliktieren. Typisch für das Verhältnis der Betriebe zur Berufsschule ist, daß stets eine klare Trennung der Zuständigkeiten und Abläufe intendiert ist.“⁸² Im Rahmen einer solchen Trennung wird aus Sicht der Betriebe die Berufsschule dann geschätzt, wenn sie

⁸⁰ Vgl. Speidel / Kienzler 1998, S. 296.

⁸¹ Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 111. Aufschluß über die Häufigkeit unterschiedlicher Kooperationsformen in Abhängigkeit von der Betriebsgröße gibt die bayerische Untersuchung über Lernortkooperation (vgl. Döring / Stahl 1998, S. 38f). Demnach sind Ansätze (d. h. Nennungen von ca. 5 % der Betriebe) einer Lernortkooperation in Betrieben mit weniger als 250 Mitarbeitern lediglich im Hinblick auf den „Austausch über Verhalten und Disziplin“ sowie den „Austausch über Leistungsstand und Lernschwächen“ zu finden.

⁸² Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 117.

entweder möglichst praxis-, d. h. betriebsbezogen unterrichtet oder wenn sie die Auszubildenden auf die Prüfungen vorbereitet. Die grundlegende Skepsis gegenüber der Berufsschule äußert sich insbesondere gegenüber den berufsübergreifenden Fächern, die häufig schlichtweg als überflüssig bewertet werden. Ein möglicher Ansatzpunkt für eine Lernortkooperation ergäbe sich damit insbesondere im Hinblick auf die Herstellung eines möglichst hohen Praxisbezugs, wobei es sich um eine einseitige Beziehung in Richtung Berufsschulunterricht handelt. Zudem ist der Begriff der Praxisbezogenheit sehr interpretationsoffen; er kann beispielsweise als Ersatz für betriebliche Praxis, aber auch als Anknüpfung an betriebliche Praxis verstanden werden. Vor diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich, daß die Kooperationsinitiativen in diesen Ausbildungsbereichen sehr punktuell bleiben und häufig scheitern.⁸³ Erfolgreiche Kontakte basieren häufig auf persönlichen Bekanntschaften.

Die Erfahrungen mit Betrieben mit *hochstrukturierter Ausbildung* sind demgegenüber grundlegend anders angelegt. In diesem Bereich vollzieht sich i. d. R. ein kontinuierlicher Austausch sowohl auf der Leitungs- als auch auf der Ausführungsebene in Betrieb und Schule. So werden viele der eingangs skizzierten Kooperationsformen praktiziert, wobei ein Schwerpunkt der Aktivitäten zumeist auf der Koordinationsebene liegt. „Es geht bei diesem Kooperationsinteresse vorrangig um eine Selektion und Aufteilung der vorgegebenen Lerninhalte, die die betriebliche Ausbildung in die Lage versetzt, sich ... auf die für wichtig erachtete betriebspezifische Qualifizierung und die betriebliche Sozialisation konzentrieren zu können und Lerninhalte an andere Lernorte zu delegieren, die nicht unmittelbar genutzt werden können oder allgemein verwertbar sind und für deren Vermittlung zudem der Ausbildungsstand der eingesetzten Ausbilder ... nicht ausreicht.“⁸⁴ Die Berufsschule wird aus Sicht einiger Großbetriebe mit entsprechender Verhandlungsmacht als verlängerter Arm einer („schlanken“) betrieblichen Ausbildung verstanden, sie wird als Dienstleister in die Berufsbildungsplanung durchsetzungsfähiger Unternehmen einbezogen.⁸⁵ Die betrieblichen und schulischen Ausbildungsleistungen sollen eng ineinandergreifen, und Lernortkooperation ist ein Mittel zur Herstellung dieses Zustandes. „Daß solche Kooperation zwischen Großunternehmen und Berufsschulen allgemein als weiter fortgeschritten oder ‘reibungslös’ funktionierend dargestellt wird, deutet demnach nicht unbedingt auf ein in diesen Unternehmen entwickeltes Bewußtsein von den berufspädagogischen und lernpsychologischen Notwendigkeiten der

⁸³ Vgl. Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 124ff.

⁸⁴ Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 146.

⁸⁵ Vgl. exemplarisch die Aussagen des Ausbildungsleiters eines Automobilkonzerns in Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 104.

Gestaltung von Lernprozessen und entsprechende Gestaltungsabsichten hin, sondern muß vielmehr im Zusammenhang mit den gegenüber kleinen und mittleren Betrieben größeren Erfolgen bei der betriebsspezifisch orientierten Nutzung der Einrichtung Berufsschule gesehen werden. ... Unter diesen Ausgangsbedingungen und auf der Ebene verwaltungstechnischer und ausbildungsorganisatorischer Absprachen haben sich über Jahrzehnte hinweg Verfahrensroutinen herausgebildet, die als Lernortkooperation angesehen werden⁸⁶.

Die Berufsschule nimmt solche Ansprachen der Betriebe dann positiv auf, wenn sie sich mit ihrem institutionellen Motiv treffen, der politisch geforderten Offenheit gegenüber 'der Praxis' bzw. den betrieblichen Ausbildungsbedürfnissen zu entsprechen.

⁸⁶ Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 140.

1.4.4 Einflußfaktoren für die Realisierung einer Lernortkooperation

Ausgehend von den skizzierten Erfahrungen können nun in einem weiterführenden Schritt die Einflußfaktoren herausgearbeitet werden, die als förderlich oder hinderlich für die Realisierung einer Lernortkooperation wirken. Dabei werden die aufgebauten Differenzierungen aufgenommen und zwei Perspektiven unterschieden: (a) In *institutioneller Perspektive* kommen die Ziele und Strukturen von Betrieb und Schule in den Blick, die einzelne Kooperationsaktivitäten fördern oder verhindern können. (b) In *personaler Perspektive* interessieren die Motive, Einstellungen und subjektiven Theorien der Ausbilder und Berufsschullehrer hinsichtlich der Aufnahme bzw. Unterlassung von Lernortkooperation.

(a) In der *institutionellen Perspektive* wird Kooperation in ihrem Nutzen als Mittel zur Verfolgung der eigenen Systemziele betrachtet. Sowohl der Betrieb als auch die Berufsschule sind grundsätzlich von einem utilitaristischen Grundverständnis von Kooperation geprägt. Der Nutzen des Auszubildenden, um den es letztendlich in der Ausbildung gehen sollte, kommt demgegenüber kaum in den Blick. Mit Bezug auf die empirisch erhobenen Anlässe einer Lernortkooperation kommt PÄTZOLD zu dem Urteil: „Maßgeblich für die einzelnen Lernorte ist also nicht die Erreichung eines berufspädagogisch formulierten, übergeordneten Ziels, welches gemeinsam angestrebt wird, sondern die Verfolgung der eigenen Systeminteressen.“⁸⁷ Eine solche Instrumentalität liegt beispielsweise aus Sicht von durchsetzungsfähigen Betrieben vor, wenn unangenehme oder kostenintensive Aufgaben an die Schule delegiert werden können. So wird unterstellt, daß insbesondere die Betriebe mit einer hohen Gestaltungsmacht die Fächerschwerpunkte und -inhalte der Berufsschule beeinflussen und i. S. von "lean education" insbesondere solche Ausbildungsbestandteile der Schule übertragen möchten, deren Vermittlung sehr kostenintensiv sind.⁸⁸ Eine komplementäre Zielstruktur läge dann vor, wenn die Schule bereitwillig auf diese Initiativen einginge, um das eigene Ansehen zu erhöhen und die Bestandslegitimation abzusichern. In diesem Zusammenhang wird auch auf das Ungleichgewicht zwischen den Lernorten hingewiesen.⁸⁹ Diesbezügliche Aussagen begründen eine Überlegenheit der betrieblichen Seite durch folgende Faktoren:

⁸⁷ Pätzold 1995, S. 137.

⁸⁸ Vgl. Pätzold / Drees / Thiele 1995, S. 440f.

⁸⁹ Vgl. exemplarisch Pütz 1995, S. 44.

- Die Arbeitgeber entscheiden autonom über das Ausbildungsstellenangebot bzw. über das Zustandekommen eines Ausbildungsverhältnisses.
- Die Arbeitgebervertreter haben in der Kammer ein faktisches Übergewicht dadurch, daß die Beschlüsse des Berufsbildungsausschusses durch die von den Arbeitgebern im Konfliktfall majorisierte Vollversammlung überstimmt werden können.⁹⁰ Zudem haben die Vertreter der Schule lediglich eine beratende Stimme.
- Die Berufsschulzeugnisse sind für den Erfolg der Ausbildung, aber auch als Bewerbungsgrundlage im Beschäftigungssystem, weitgehend bedeutungslos. Es zählt die Kammerprüfung, und dort übernimmt die Schule innerhalb der Prüfungsvorbereitung (zumindest für die meisten Betriebe) sowie in der Arbeit der Prüfungsausschüsse zwar einen Großteil der Kärnerarbeit, hat aber letztlich nur eine begrenzte Gestaltungsmacht. Die Prüfungszuständigkeit der Kammer läßt die Berufsschule in der Wahrnehmung der Auszubildenden häufig als nachgeordnet erscheinen. Politische Initiativen zur Veränderung der Prüfungszuständigkeit unter Einbeziehung der Berufsschulleistungen bzw. der Relativierung prüfungsökonomischer Gesichtspunkte blieben bislang erfolglos.⁹¹
- Insbesondere Großbetriebe haben die Möglichkeit, durch entsprechende Maßnahmen die Auszubildenden der Berufsschule zu entziehen. Sofern die Auszubildenden nicht mehr berufsschulpflichtig sind, steht für Betriebe die Überlegung an, ob sie (insb. für Abiturienten) für die schulische Seite nicht andere Formen präferieren (z. B. Berufsakademie, kooperative Studiengänge).⁹²
- Die Sozialisationskraft der betrieblichen Ausbildung (z. B. bedingt durch die Zahlung einer Ausbildungsvergütung, der Möglichkeit zur Übernahme nach der Ausbildung) führt in der Perspektive der Auszubildenden häufig zu einer ungleichen Bewertung zu Gunsten des Betriebes.

All dies sind Hinweise auf offene oder verdeckte Machtungleichgewichte, die sich als hinderliche Faktoren für die Intensivierung einer Lernortkooperation erweisen können. Sie können sich beispielsweise in

⁹⁰ Vgl. Koch / Reuling 1994, S. 177f.

⁹¹ Vgl. Seyfried 1997.

⁹² Vor diesem Hintergrund wird die Position des VLW verständlich, nach der dem drohenden Rückzug der Betriebe aus dem dualen System bzw. aus der Berufsschule durch eine stärkere Profilierung des 'oberen' Segments der Berufsausbildung entgegengewirkt werden muß.

Befürchtungen seitens der Schulen äußern, in einer Lernortkooperation für andere Zwecke vereinnahmt zu werden, sich beispielsweise „zum outgesourcten Ausbildungsbüro einflußreicher Unternehmungen zu machen“⁹³ oder sich allzusehr auf die Förderung von unmittelbar betriebsverwertbaren Kompetenzen konzentrieren und darüber hinausgehende pädagogische Ziele vernachlässigen zu müssen.

„Die Berufsschulen nehmen im Kooperationszusammenhang fast ausschließlich eine reaktive Haltung ein. Es besteht eine generelle Bereitschaft zur Zusammenarbeit, deren Zustandekommen aber von interessierten Betrieben initiiert werden muß.“⁹⁴ Eigeninitiativen seitens der Berufsschullehrer sind häufig mit Frustrationen verbunden. Während die Initiativen im Hinblick auf Betriebe mit geringstrukturierten Ausbildungsbereichen keine Anknüpfungspunkte für eine über punktuelle Aspekte hinausgehende Lernortkooperation besitzen, werden die Kontakte zu Betrieben mit hochstrukturierten Ausbildungsbereichen häufig durch deren Präferenzen dominiert. Vor diesem Hintergrund wächst die Wahrscheinlichkeit, daß Initiativen zur Lernortkooperation aus Sicht der Berufsschullehrer eher als ineffektive Zusatzbelastung denn als nützliche Entlastung in der Bewältigung ihrer Arbeitsaufgaben verstanden werden.

(b) Analog der institutionellen Ebene ließe sich in der *personalen Perspektive* fragen, welche persönlichen Ziele die Lehrer und Ausbilder motivieren könnten, sich auf eine intensivere Lernortkooperation einzulassen. Lernortkooperation würde auch hier als ein Mittel zur Verfolgung von als erstrebenswert bewerteten Zielen verstanden, die aus eigener Anstrengung nicht oder nur begrenzt erreichbar erscheinen. Die Ziele können entweder egoistisch motiviert sein (z. B. Arbeitserleichterung, Karriereförderung, Aufbau von Verbündeten, Beschaffung von praxisbezogenen Materialien für einen 'angenehmeren' Unterricht insbesondere mit 'lernmüden' Auszubildenden), oder sie verbinden sich mit dem Engagement für die Auszubildenden bzw. eine verbesserte Ausbildung.

Was wissen wir über die Motive von Lehrern und Ausbildern zur Lernortkooperation? Die Motivlage kann im Laufe der Kooperationsprozesse wechseln; zudem werden sich die Motivstrukturen bei Lehrern und Ausbildern aufgrund ihrer unterschiedlichen institutionellen und kulturellen Eingebundenheit zumindest teilweise unterscheiden:

- Bei Lehrern dominieren anfangs inhaltsbezogene Erwartungen an eine Lernortkooperation, wie „einen besseren Einblick in die betriebliche Praxis gewinnen“, „Möglichkeit zur persönlichen Weiterbildung über

⁹³ Schulz 1998, S. 482; ähnlich Pätzold / Drees / Thiele 1995, S. 440f.

⁹⁴ Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 139.

fachliche Zusammenhänge nutzen“, „Informationen für einen praxisnahen Unterricht verwerten“. Später sind beziehungsbezogene Faktoren wie „angenehme Gesprächsatmosphäre im Kontakt mit dem anderen Lernort“, „besserer Kontakt zu den Schülern durch einen praxisnahen Unterricht“ gleichermaßen wichtig, um die begonnene Kooperation fortzusetzen.⁹⁵ Darüber hinaus werden häufig sehr allgemein formulierte Gründe genannt wie etwa „mehr Verständnis für den dualen Partner“ gewinnen bzw. eine „größere Anerkennung der Arbeit der Berufsschule“ erreichen.⁹⁶ Hinsichtlich des Weiterbildungseffekts von lernortkooperativen Aktivitäten bleibt aufgrund der empirischen Befunde eine Unklarheit darüber, ob dieser Aspekt im Rahmen der Lernortkooperation schon deshalb eine Marginalie ist, weil es zumeist zahlreiche alternative Weiterbildungsmöglichkeiten gibt, die gezielter auf die Problemlage von Berufsschullehrern einzugehen vermögen.

- Bei Ausbildern spielen anfangs allgemeine Faktoren eine Rolle wie „Lernortkooperation als Möglichkeit der Außendarstellung des Betriebes“, „man wollte immer schon einmal mit der Schule näher in Kontakt treten“, „Möglichkeit der Einflußnahme auf die schulische Ausbildung, insbesondere auf den organisatorischen Rahmen der Ausbildung“. Später sind Faktoren bedeutsam wie „interessante Gespräche in fachlichen (nicht: didaktischen) Fragen mit Lehrern und Fachkollegen aus anderen Betrieben führen“, „angenehme Gesprächsatmosphäre“, „Impulse und Ansporn für Ausbildungsaktivitäten im eigenen Betrieb bekommen, z. T. um ein schlechtes Gewissen über die eigene Ausbildungspraxis zu beruhigen“.⁹⁷

In umgekehrter Betrachtung ließe sich nach den möglichen Gründen für die unterbleibende Kooperation fragen. Aus den untersuchten Quellen können hierzu die folgenden Thesen skizziert werden:

- Psychologische Distanz

Ausbilder und Lehrer wissen häufig nur wenig darüber, wie die andere Seite arbeitet. Dazu kommen sozialisationsgeprägte Unterschiede in Ausbildung, Denkhaltung, Selbstverständnis und Sprachstil. Des weiteren bestehen in sozialer Hinsicht Unterschiede in der Bezahlung, dem Grad an Arbeitsplatzsicherheit, dem Grad an Handlungsspielräumen und Zeitautonomie sowie den Zukunftsaspirationen. All dies kann Mißverständnisse und Abgrenzungen fördern, die auch eine Kooperation er-

⁹⁵ Vgl. KOLORIT 1994, S. 46ff.

⁹⁶ Vgl. Döring / Stahl 1998, S. 59f., 76.

⁹⁷ Vgl. KOLORIT 1994, S. 44ff., 48f., 53f.

schweren. Im Ergebnis entsteht dann eine Fixierung auf die Ansprüche der eigenen Institution, ein „Erledigungsdenken ..., (so) daß nur noch die planmäßige Abwicklung des Stoffpensums ... im Mittelpunkt von Unterricht und Ausbildung stehen“⁹⁸.

- Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen in die eigene Leistungskraft / Selbstverständnis von Ausbildung

Es wird die These vertreten, daß die Bereitschaft zur Kooperation nicht nur aus einem erwartbaren Nutzen genährt werden kann, d. h. im Extrem aus einer egoistisch-ausbeuterischen Haltung zur Maximierung der eigenen Vorteile resultiert. Vielmehr ist auf der Grundlage sozial-psychologischer Theorien eine gesteigerte Kooperation auch dann zu vermuten, wenn man selbst etwas in diese Kooperation einbringen kann, oder negativ formuliert: wenn man nicht befürchten muß, in der Kooperation die eigenen Defizite transparent zu machen. In diesem Sinne würde die Intensität der Kooperation mit einer positiven Selbsteinschätzung über die eigene Leistungskraft bzw. mit einem ausgeprägten Selbstbewußtsein wachsen.⁹⁹ Das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten (oder das Eingeständnis eigener Unzulänglichkeiten) macht es demnach leichter, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, Andersartigkeit zu akzeptieren, Konflikte auszutragen und aus der Kooperation einen Gewinn zu ziehen.

Hinsichtlich der Ausbilderrolle ist zu vermuten, daß mit zunehmendem Bemühen um eine qualifizierte Ausbildung auch die Bereitschaft zur Kooperation mit der Berufsschule wächst. Hinsichtlich der Lehrerrolle ist zu vermuten, daß die Bereitschaft zur Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben dann wächst, wenn Unterricht nicht als Abarbeitung eines zugewiesenen Lernstoffes verstanden wird, sondern die schulischen Lernprozesse aus motivationalen und / oder kognitiven Gründen auf die Praxiserfahrungen der Auszubildenden bezogen werden sollen.

⁹⁸ Friede 1990, S. 75.

⁹⁹ Ähnlich Schwiedrzik (1990, S. 19) mit Bezug auf die betriebliche Ausbildung: „Je selbstbewußter Auszubildende und Ausbilder sind, umso größer ist ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit der Berufsschule; je zweifelhafter die Qualität der Ausbildung, desto mehr neigen sie dazu, sich abzuschotten“.

- Unterstützende Hilfen im eigenen Kollegenkreis

Die Kooperation nach außen kann durch die fehlende Kooperation im Innenverhältnis erschwert werden. In diesem Zusammenhang wird häufig darauf hingewiesen, daß der Lehrer bei aller Eingebundenheit in die Regelungen und Dienstwege einer bürokratischen Verwaltung in erster Linie als 'Einzelkämpfer' agiert, der seine pädagogischen Aufgaben weitgehend isoliert von anderen wahrnimmt. Als Idealfall gilt ein Stundenplan ohne Spring- und Randstunden, damit die Präsenz in der Schule möglichst gering bleiben kann - damit aber auch die Kontakt- und Arbeitsmöglichkeiten im Kollegium reduziert werden, zumindest am Arbeitsplatz Schule. Und schaut man sich die Aussagen über die Arbeitszeitstrukturen von Lehrern in berufsbildenden Schulen an, so erkennt man auch quantitativ keine ausgeprägte Priorität im Hinblick auf die Gestaltung von Außenkontakten.¹⁰⁰

In einer solchen Kultur kann Lernortkooperation zunächst einmal ungewohnt, aus Sicht mancher Kollegen vielleicht sogar unverständlich erscheinen. Äußert sich ein solches Unverständnis in offenen und verdeckten ironischen Anspielungen oder gar Anfeindungen, so wird dies bestehende Bereitschaften zu einer Lernortkooperation zumindest nicht weiter fördern.¹⁰¹

- Kompetenzaspekt

Die Gestaltung einer Lernortkooperation etwa im Rahmen von Arbeitskreisen oder in Direktkontakten erfordert insbesondere sozial-kommunikative Kompetenzen, die im betrieblichen bzw. schulischen Arbeitsfeld in dieser Form nicht immer gefragt sind. In illustrativer Absicht hierzu einige Hinweise, hier formuliert aus Sicht eines Berufsschullehrers:

- Die Gestaltung von Kooperationsaktivitäten verlangt insbesondere bei dem Aufbau neuer Kontakte Zeit und Geduld - und damit Voraussetzungen, die der Hast des pädagogischen Alltags in Schule und Betrieb häufig widerstreben.

¹⁰⁰ Nach Vering (1992, S. 6) liegt der *jährliche* Umfang an Arbeitsbelastung für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen für „Gespräche mit Eltern, Betrieben“ u. a. bei ca. 20 Stunden.

¹⁰¹ Über die Kraft informeller Normen im Kollegium vgl. die Hinweise in Buschfeld 1994, S. 73ff.

- In der Kooperation wird die Kompetenz gefordert, Informationen aus dem anderen kulturellen Kontext zu interpretieren und auf die eigenen Gegebenheiten hin auszulegen. Betriebliche *Problematiken* müssen auf die *Thematiken* des Lehrplans bezogen werden, fachsystematische Abstraktionen müssen mit betriebs-spezifischen Konkretionen verbunden werden. Diese prinzipiell undramatisch erscheinende Grundsituation kann im konkreten Kontakt zu unterschiedlichen Schwierigkeiten führen: Lehrer oder Ausbilder finden keine Linie im Gespräch, eine Seite weiß nicht genau, was die andere wissen will und erzählt Dinge, die nicht so recht zu einem roten Faden führen. Häufig kommt es unter diesen Voraussetzungen nicht zu einem zielstrebigem Verlauf mit gezielten Fragen und genauen Antworten, sondern das Thema wird erst langsam eingekreist und erst mit der Zeit entstehen verwertbare Informationen.
- Dabei unterzieht sich der Lehrer einer angesichts seiner Berufsrolle häufig ungewohnten Gesprächsstruktur. Mit dem Anliegen, 'etwas von den Betrieben erfahren zu wollen', wird er in die Rolle eines Auszubildenden versetzt, der einer Fülle von Details ausgesetzt wird, die er zunächst nur schwer ordnen kann. Förderlich für die Initiierung und Etablierung von Kooperation ist vielfach die Bereitschaft, die Rolle des 'naiv Fragenden' anzunehmen und mit Beharrlichkeit zu vertreten. Der Lehrer kann dabei in eine Position geraten, die ihn als Fragenden und Nehmenden ausweist, und dies möglicherweise in Betrieben, die vielleicht ein geringeres Maß an Engagement in die Ausbildung investieren als er selbst - und die sich mit dem Kontakt zu ihm noch damit brüsten können, daß sie der Schule 'geholfen' haben.
- In einem Gespräch über fachliche Zusammenhänge der Betriebspraxis wird dem Lehrer die Bereitschaft abverlangt, sich auf Gebiete mit einem Vokabular einzulassen, das ihm zumeist unvertraut ist. Dies erfordert eine offene Grundhaltung und eine vielen Lehrern ungewohnte Fragetechnik: Fragen haben in diesem Kontext keine fragend-entwickelnde Funktion, sondern eher eine fragend-entdeckende. So erwerben Lehrer häufig Informationen über die Betriebspraxis, die Kontextcharakter besitzen und nicht unmittelbar unterrichtsverwertbar sind.

- Bei genauer Betrachtung erweisen sich viele Gespräche zwischen Ausbildern und Lehrern als eine Gratwanderung: Es müssen die Werte und Ansichten 'der anderen Seite' aufgenommen werden, ohne die eigenen Interessen aufzugeben; es muß eine Vertrautheit aufgebaut werden, ohne aufdringlich zu wirken; eigentlich will man in kürzester Zeit alle wesentlichen Informationen erschließen, doch erfordert die Einsicht in die hintergründigen Zusammenhänge auch Zeit und Umwege. Dies erfordert Beharrlichkeit und Hartnäckigkeit, Gesprächsdisziplin, Geduld und gelegentlich die Bereitschaft zum Einlassen auf das Darstellungsbedürfnis des Gegenübers, dazu aber auch Einfühlsamkeit und gegenseitige Akzeptanz.
- Da auch Kooperationsbemühungen nicht zwangsläufig erfolgreich verlaufen, ist die Kompetenz der Betroffenen verlangt, frustrierende Erfahrungen aus den Kooperationsversuchen verarbeiten zu können.

Vor diesem Hintergrund läßt sich die These vertreten, daß die Initiierung und Verlaufsgestaltung einer Lernortkooperation besonderer Aktivitäten der Teamentwicklung bedarf, etwa um mögliche psychologische Distanzen zu überwinden, das Selbstvertrauen in die eigene Leistungskraft auszubilden, die Bereitschaft zur offenen Thematisierung auch eigener Schwachpunkte zu entwickeln, die notwendigen Kompetenzen zur Gestaltung einer Lernortkooperation auszubilden u. a. m.

1.4.5 Impulse zur Veränderung der bestehenden Praxis einer Lernortkooperation

Die Analysen machen deutlich, daß aufgrund der utilitaristischen Betrachtungsweisen in den Lernorten die Bedingungen für eine intensive Lernortkooperation sowohl auf der institutionellen als auch auf der personalen Ebene i. d. R. nicht sehr günstig sind. PÄTZOLD / DREES / THIELE ziehen aus ihren Analysen den Schluß, daß sich Veränderungen erst dann ergeben, wenn sich die institutionellen Interessen und die individuellen Motive in Richtung auf eine didaktische bzw. bildungstheoretische Betrachtung von Ausbildung verändern. Demnach wäre es notwendig, die eigenen Interessen zugunsten einer übergeordneten Ausrichtung an der Förderung von beruflicher Handlungskompetenz zumindest zu relativieren.¹⁰² Damit wird die Frage der Lernortkooperation auf ein verändertes Bedingungsgefüge von dualer Ausbildung bezogen und die Kooperationsdiskussion faktisch von den bestehenden Aufgaben- und Zuständigkeitszuweisungen an die Lernorte gelöst. Lernortkooperation bekäme erst dann eine neue Legitimation, wenn es gelänge, „die Ausbildungsbedingungen für die Realisierung einer lernpsychologisch und berufspädagogisch sinnvoll gestalteten Ausbildung mit dem Ziel der beruflichen Bildung in langfristiger Perspektive weiterzuentwickeln.“¹⁰³

Eine solche Perspektivierung ließe sich angesichts der ernüchternden Analysen über den Status quo schnell als visionär, utopistisch oder auch idealistisch abtun. Es wäre jedoch zu untersuchen, inwieweit weniger grundsätzlich ansetzende, auf schrittweise Veränderungen abzielende Ansätze einer Intensivierung von Lernortkooperation eine Chance besitzen könnten. In diesem Sinne stellt sich die Frage, welche Impulse ggf. die bestehende Praxis verändern könnten. Im folgenden sollen drei mögliche *Impulse* aufgenommen und diskutiert werden:

- (a) Neuordnung von Ordnungsgrundlagen für die Ausbildungsberufe;
- (b) Formale Kooperationspostulate;
- (c) Anreize über die Gestaltung kooperationsförderlicher Rahmenbedingungen.

¹⁰² „Übergreifender Integrationsfaktor der Begründung von Lernortkooperation ist die berufspädagogische Aufgabe der Förderung von Handlungsfähigkeit der Auszubildenden in berufsbezogenen Bildungsprozessen. Aus der Definition dessen, was berufliche Ausbildung in dieser Perspektive zu leisten hat, ergeben sich die nur in den Schwerpunkten unterschiedlichen Aufgabenzuweisungen für die Lernorte und das dort tätige Lehr- und Ausbildungspersonal und die Notwendigkeit, Lernortkooperation aus der Bindung an aktuell revidierbare Bedarfe zu lösen.“ (Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 165)

¹⁰³ Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 166.

(a) Die Ausrichtung der Lernortkooperation auf die Förderung didaktisch bzw. bildungstheoretisch begründeter Ziele ließe sich in formaler Hinsicht wesentlich unterstützen durch die neugeordneten Ordnungsgrundlagen, die derzeit in nahezu allen größeren Ausbildungsbereichen mit dieser Zielausrichtung vorbereitet und erlassen werden. In diesem Sinne ließe sich vermuten, daß die Neuordnungen einen wesentlichen Impuls auch für eine Intensivierung der Lernortkooperation darstellen können. Die Erfahrungen aus den bereits vollzogenen Neuordnungen sind in dieser Hinsicht jedoch nicht allzu ermutigend.

Ein wesentlicher Grund ist darin zu sehen, daß Neuordnungen häufig einen Standard beschreiben, der für die betroffenen Ausbildungsbetriebe in sehr unterschiedlichem Maße relevant ist. Die Standards beziehen sich auf betriebliche Arbeitsrealitäten, die unter wesentlicher Einflußnahme von Top-End-Betrieben festgeschrieben wurden, aber nur in einem Teil der Ausbildungsbetriebe so gegeben sind bzw. erwünscht werden.¹⁰⁴ Die Standards sind aus Sicht vieler Betriebe viel zu hoch. In der Folge kommt es daher nicht zwangsläufig zu einer standardgemäßen, allgemeinen Anhebung des Niveaus, sondern entweder zu einem Rückzug aus der Ausbildung insgesamt oder zu dem Versuch, die Erfüllung der 'unlieb-samen' Ansprüche auf andere Lernorte abzuwälzen.

Aus Sicht der Berufsschullehrer wird im Kontext der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe berichtet, daß diese nicht beanstanden, in erheblichem Umfang neue Unterrichtsinhalte erarbeiten zu müssen. „Es wird auch nicht der Sinn neuer Fachinhalte, erst recht nicht die Neuorientierung der berufspädagogischen Maßgaben in Abrede gestellt. Vielmehr erscheint es vielen Lehrern so, als würden gleichzeitig mit den überwiegend als sinnvoll erachteten Reformen Bedingungen errichtet, unter denen man diese nicht verwirklichen kann.“¹⁰⁵ Sie empfinden eine ständige Ausweitung immer neuer Belastungen und gleichzeitig eine Einschränkung der Unterstützung. In der Folge resultiert aus diesem Gefühl der Überlastung eine Strategie, die in dem Neuen zunächst einmal das Bekannte identifiziert und die Implementationsbemühungen auf diese Aspekte konzentriert. Die neuen Anforderungen wurden „wegrationalisiert“ oder zumindest nach hinten verschoben. „In der Umbruchsituation, in der offiziell verstärkt Konzepte schüleraktivierenden und handlungsorientierten Lernens zur Durchsetzung gebracht werden sollten ..., erhöhte sich paradoxer Weise vielerorts der Anteil monologisierender, darbietend-

¹⁰⁴ Vgl. die Darstellung unterschiedlicher betriebswirtschaftlicher und darauf bezogener didaktischer Paradigmata bei Dubs (1998a), die die unterschiedlichen normativen Bezugspunkte des Handelns in Unternehmen zum Ausdruck bringen.

¹⁰⁵ Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 65.

gebender Lehraktivitäten. Vieles deutet darauf hin, daß sich diese als Übergangsverfahren entwickelte Strategien bewähren, in breiter Form verselbständigen und in einer Praxis durchsetzen konnte, die wider allen Scheins letztlich anderes nicht abverlangte.“¹⁰⁶ Neugeordnet wurden letztlich nicht die Ausbildungspraxis, sondern die Begrifflichkeiten auf und in den Skripten sowie die Rhetorik in der Beschreibung des eigenen Unterrichts. Selbst dort, wo Ausbildungsprojekte entwickelt und erprobt wurden, ließen diese die ursprünglich formulierten didaktischen Zielvorstellungen häufig aus den Augen verlieren, indem offene Lernplanungen wieder auf bis ins Detail vorstrukturierte Lösungswege verändert wurden.

Wenn die Implementationsbedingungen schlecht sind, kommt es schnell dazu, daß innovative Ansätze (wie eine neue Ausbildungsordnung) auf das Bekannte reduziert werden. Dieser Zusammenhang zwischen Innovation und Implementation ist zu berücksichtigen, wenn die aktuell vorgetragenen Innovationsideen mit Konsequenzen für eine Intensivierung der Lernortkooperation¹⁰⁷ auf ihre Umsetzung hin bedacht werden.

(b) In jüngster Zeit wurden vermehrt formale Kooperationsappelle in ausbildungsrelevante Dokumente integriert. So wird die Bedeutung der Lernortkooperation mehrfach in den Richtlinien und Lehrplänen für die neugeordneten Metall- und Elektroberufe angesprochen¹⁰⁸. In der „Rahmenvereinbarung über die Berufsschule“¹⁰⁹ wird die Lernortkooperation im Kontext der Ausbildungsabschlußprüfung hervorgehoben, und in Nordrhein-Westfalen gibt es in der Verordnung über die Ausbildungsgänge in der Berufsschule (AO-BS) einen eigenen Kooperationsparagrafen, der die Berufsschule (einseitig) in die Pflicht nimmt.¹¹⁰ Für die betriebliche Seite liegt derzeit die Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses zur Kooperation der Lernorte vor, die auf die Bedeutung der Lernortkooperation hinweist und nach einer Skizzierung der Kooperationspraxis perspektivisch einige Möglichkeiten zur Weiterentwicklung aufzeigt.¹¹¹

Insgesamt läßt sich auch für diese weitgehend unverbindlich bleibenden Appelle feststellen, daß von ihnen keine nachdrücklichen Wirkungen

¹⁰⁶ Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 67.

¹⁰⁷ Exemplarisch sei auf die in vielen Variationen vorgetragenen Überlegungen hingewiesen, nur noch einen Teil der Ordnungsmittel in einem ‘Gesamtcurriculum’ zentral zu regulieren, während der verbleibende Teil regional bzw. lokal zwischen den Beteiligten kooperativ vor Ort vereinbart wird. Vgl. beispielsweise KMK 1998; o.V. 1998; Bosse / Huppertz 1998, S. 19.

¹⁰⁸ Vgl. Pätzold / Drees / Thiele 1998, S. 23, 49.

¹⁰⁹ KMK 1991.

¹¹⁰ Vgl. KM-NRW 1989.

¹¹¹ Vgl. BIBB 1997.

ausgehen werden, wenn sie nicht durch aktive Implementationsanreize flankiert und ergänzt werden.

(c) Die Gestaltung der Implementationsbedingungen scheint demnach ein zentraler Faktor dafür zu sein, inwieweit sich im Kontext der Lernortkooperation die Potentialität in Aktualität umsetzt. In diesem Punkt bleiben die Aussagen in den untersuchten Materialien zumeist noch punktuell und unsystematisch. So wird beispielsweise darauf hingewiesen, daß zeitliche Freiräume vorhanden sein müssen, in denen Lehrer in die Betriebe und Ausbilder in die Schule fahren können, um gemeinsame Aktivitäten zu planen und umzusetzen. Dazu gehört, daß sie für diese Aktivitäten keine Sanktionen durch Kollegen und Vorgesetzte befürchten müssen, sondern Anreize erwarten können. Gerade die Unterstützung "von oben", d. h. die Förderung einer Kooperationskultur, erscheint bedeutsam, denn häufig ist Kooperation gegen den Zeitgeist von Konkurrenz, Einzelkämpfertum und strategischen Kommunikationsbeziehungen zu entwickeln. Im schulischen Bereich hängt die Förderung der Lernortkooperation wesentlich davon ab, welchen Stellenwert diese Fragen in der Prioritätenskala von Schule bzw. Schulleitung einnehmen. Ein wesentlicher Punkt bildet in diesem Zusammenhang die Zusammenstellung von Teams, die in einem Bildungsgang kontinuierlich tätig und verantwortlich sind und dabei u. a. eine feste Anlaufstelle für die Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben bilden. Die dauerhafte Verankerung von Kooperationsaktivitäten erfordert einen Rahmen bzw. eine Infrastruktur, auf die sich das individuelle Engagement der Lehrkräfte stützen kann.

Personale und institutionelle Rahmenbedingungen stehen nicht isoliert zueinander, sondern sie können sich gegenseitig bedingen. Im negativen Fall führt dies in ein „Schwarzer-Peter-Spiel“, in dem sich die verantwortlichen Pädagogen in den Lernorten und die für die institutionellen Rahmenbedingungen Verantwortlichen gegenseitig die Verantwortung zuschieben. Auf den Punkt gebracht vollzieht sich das Spiel dann so: Zwischen den politisch Verantwortlichen für die Rahmenbedingungen der Lernortkooperation (insbesondere Kultusbürokratie, Schul- und Unternehmensleitungen) und den pädagogisch Verantwortlichen für deren Umsetzung in den Lernorten vollzieht sich ein Wechselspiel von Exkulpation und Forderung nach mehr Engagement! Die politisch Verantwortlichen fordern mehr Engagement 'vor Ort' und exkulpieren sich zugleich von ihrer Verantwortung für die Schaffung kooperationsförderlicher Rahmenbedingungen. Die pädagogisch Verantwortlichen fordern mehr Engagement 'von oben' seitens der ressourcenvergebenden Stellen und exkulpieren sich zugleich von ihrer Verantwortung für die Realisierung potentieller Kooperationsmöglichkeiten. Abschließend einige erläuternde Hinweise zur Illustration dieses Szenarios.

Zunächst zu den Rahmengestaltern in Regierung, Administration, Schul- und Unternehmensleitungen. Mit etwas Fleißarbeit wäre es ein leichtes, eine lange Liste von appellativ formulierten Bekenntnissen zu mehr Kooperation zwischen Ausbildern und Lehrern anzufertigen. Entsprechende Verlautbarungen seitens der Kultusbürokratie, der Sozialpartner und anderer politischer Akteure unterscheiden sich in Diktion und Akzentuierung, nicht hingegen in ihrer Grundorientierung. Die geäußerten Erwartungen relativieren sich schnell, wenn im Gegenzug Ressourcen beansprucht werden. In einem solchen Falle kommt es schnell zu einem Hinweis auf die 'angespannte Finanzlage', auf die Konsolidierung der öffentlichen Haushalte oder auf die Notwendigkeit zu weiteren Kostensenkungen in den Erfolgsrechnungen der Unternehmen, um den Verbleib des 'Standorts Deutschland' in der ökonomischen Weltliga zu sichern. Und in Zeiten der „verkienbaumten Schule“ (VON HENTIG) und durchrationalisierten Betriebe erscheint es den so angesprochenen Ausbildungsverantwortlichen alles andere als naheliegend, unverbindlichen Appellen nach mehr Engagement für Lernortkooperation zu folgen. Selbst wenn die Diagnose einer unzulänglichen Lernortkooperation akzeptiert und die Notwendigkeit einer Veränderung als Zielvorstellung geteilt werden, so entlarvt sich der Appell nach mehr Engagement in den Augen vieler als eine durchsichtig angelegte Form des politischen Impressionsmanagements, weil die Diagnose in Forderungen mündet, die *andere* erfüllen müssen. Die Appelle nach mehr Engagement besitzen keine Chance auf eine große Resonanz, solange sie im Kontext der aktuell verbreiteten politischen Formel „mehr Aufgaben - weniger Ausgaben“ verkündet werden.

Die Haltung der pädagogisch Verantwortlichen liegt vor diesem Hintergrund fast schon auf der Hand. Diese verweisen auf die zunehmende Arbeitsverdichtung bis hin zur Überforderung und fordern ihrerseits eine Veränderung der Rahmenbedingungen. Der Kreislauf der gegenseitigen Einforderung von mehr Engagement bei gleichzeitiger Exkulpation der eigenen Untätigkeit wird somit geschlossen. Dabei können die betroffenen Lehrer und Ausbilder durchaus plausible Gründe vortragen, wie die oben skizzierten Ausführungen zeigen.

Zusammenfassung

Einordnungen

Ein Kooperationspostulat findet sich erstmals explizit formuliert im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1964, wenn auch noch recht allgemein und ohne operative Ausfüllung. Seitdem fungiert der Begriff häufig als sogenannter ‘Omnibusbegriff’, d. h. man lädt vieles an Wünschenswertem in ihn hinein und sieht ihn als Vehikel zur Beseitigung unterschiedlicher Probleme innerhalb der dualen Berufsausbildung.

Der Begriff der Kooperation wird dabei vielfach in undifferenzierter Weise verwendet: häufig ist eigentlich Koordination gemeint (i.S. eines abgestimmten Nebeneinanders), wenn von Kooperation (i.S. eines unmittelbaren Zusammenwirkens in gemeinsamen Projekten) gesprochen wird.

Neben den begrifflichen Unschärfen bestand zunächst eine weitgehende Uninformiertheit darüber, (a) wie die Praxis der Lernortkooperation jenseits punktueller Einzelschilderungen aussieht und (b) welchen Standort die Lernortkooperation konzeptionell und normativ innerhalb der organisatorischen und didaktischen Strukturen des dualen Systems besitzt bzw. besitzen soll. Oder prägnant gefragt: Welche didaktischen, bildungspolitischen, bildungsökonomischen u. a. Ziele können durch welche Formen einer Lernortkooperation gefördert werden?

Die Forschungsbemühungen um diese und andere Fragen begannen in den 70er Jahren, um dann im vergangenen Jahrzehnt eine gewisse Intensität zu bekommen.

Reflexionen zur Lernortkooperation bis Ende der 80er Jahre

Erste Ansätze einer Lernortkooperation konzentrierten sich auf die Realisierung einer engen Abstimmung schulischer und betrieblicher Ausbildungsinhalte i. S. eines „Gleichlauf-Curriculums“. Abgesehen von Einzelversuchen mit Großbetrieben (z. B. das Modell des „Betriebsbezogenen Phasenunterrichts“) scheiterte dieser Ansatz - in erster Linie aufgrund der heterogenen Ausbildungsvoraussetzungen und -möglichkeiten im Hinblick auf die in einer Berufsschulklasse vertretenen Ausbildungsbetriebe.

Die theoretischen Bemühungen konzentrierten sich in einem wesentlichen Strang darauf, die spezifischen Stärken und Schwächen der Lernorte herauszuarbeiten, um auf dieser Grundlage eine optimale Aufgabenzuordnung vornehmen zu können. Die Ergebnisse blieben insgesamt zu allgemein, um der Differenziertheit des dualen Systems in den unterschiedlichen Berufen und Branchen hinreichend gerecht werden zu können.

Einzelne Untersuchungen ließen die später differenzierter formulierte Grundaussage aufscheinen, nach der einerseits Betrieb und Schule i. d. R. weitgehend getrennt voneinander ausbilden, andererseits trotz des artikulierten Wunsches hinsichtlich einer Änderung dieses Zustands nur punktuell diesbezügliche Aktivitäten seitens der Ausbilder und Lehrkräfte unternommen werden.

Empirische Analysen zur Lernortkooperation im Rahmen einer quantitativen Sozialforschung

Obwohl die Mehrheit des Lehr- und Ausbildungspersonals in der einen oder anderen Form 'Kontakt' zum anderen Lernort besitzt, wird die Intensität und die Qualität dieser Kontakte als weitgehend unbefriedigend und verbesserungsbedürftig eingeschätzt. Dieser Befund korrespondiert mit der Einschätzung der Auszubildenden, die in der Mehrheit eine fehlende Lernortabstimmung konstatieren, wobei nur einen Teil von ihnen dies auch stört.

Betriebliche Ausbilder bemängeln an Lehrkräften insbesondere deren unzureichende „Kenntnis betrieblicher Abläufe“ und die fehlende „Aufgeschlossenheit für neue Entwicklungen“. Dabei wird häufig differenziert zwischen Lehrern unterschiedlicher Fächer, wobei die Akzeptanz für die berufsübergreifenden Fächer i. d. R. niedrig ausgeprägt ist. Berufsschullehrer schätzen im Hinblick auf die betrieblichen Ausbilder deren „Interesse für schulische Belange“, ihre „Kooperationsbereitschaft“ und „pädagogische Kompetenz“ häufig kritisch ein. Teilweise besteht auch die Befürchtung, als Schule insbesondere von größeren Ausbildungsbetrieben für deren Interessen instrumentalisiert zu werden.

Im Kern zeigt sich aus den deskriptiven Befunden ein interpretationsbedürftiger Widerspruch: So wird einerseits festgestellt, daß die überwiegende Mehrheit der Ausbilder und Lehrer eine Ausweitung der Kooperation befürwortet. Andererseits begründet dieser Zustand für die Mehrheit der beteiligten Seiten keinen Problem- oder gar Veränderungsdruck. Für viele der Befragten scheint die *fehlende* Kooperation durchaus funktional zu sein.

Wechselt man von der Meinungsäußerung zur Kooperationspraxis, so lassen sich grob folgende Unterscheidungen festhalten:

Ca. 60 % aller Ausbildungsbetriebe pflegen keine oder nur sporadische, ca. 40 % kontinuierliche Kooperationsaktivitäten. Die Kooperationsintensität ist in Großbetrieben stärker ausgeprägt als in Klein- und Mittelbetrieben, in gewerblich-technischen Berufsgruppen stärker als in handwerklichen und kaufmännischen. Insgesamt zeigt sich, daß insbesondere in Betrieben mit geringstrukturierten Ausbildungsbereichen Initiativen zur Lernortkooperation eher eine Ausnahme darstellen, zudem auf dem Engagement einzelner Personen basieren und sich inhaltlich zumeist auf organisatorische Fragen begrenzen.

Ein Zusammenwirken in didaktisch-methodischen Fragen zur Erhaltung oder Verbesserung der Ausbildungsqualität ist selten anzutreffen. Primärer Anlässe für eine Kooperation mit dem anderen Lernort sind i. d. R. organisatorische Fragen und Verhaltensauffälligkeiten des Auszubildenden.

Zielanbindungen und Wirkungsvermutungen einer Lernortkooperation

Auch wenn weitgehend Konsens darüber besteht, daß die Lernortkooperation eine instrumentelle Funktion zur Erreichung weitergehender Ziele besitzt, so bleibt die Zielausweisung häufig eher allgemein. Entsprechend schwierig ist eine fundierte Aussage über die Wirksamkeit konkreter Ansätze.

Im Rahmen einer berufsbildungspolitischen Zielanbindung wird Lernortkooperation als ein Mittel zur effektiven Implementation der neu geordneten Ausbildungsordnungen und Lehrpläne verstanden. Während sich jedoch die einen auf diese Weise eine Konzentration der Lernprozesse und in der Folge eine Verkürzung der Ausbildungszeit erhoffen, sehen die anderen in der Lernortkooperation ein Mittel zur erwünschten Verlagerung von Entscheidungskompetenzen auf regionale Netzwerke und Absprachen vor Ort.

Im Rahmen einer didaktischen Zielanbindung wird Lernortkooperation als ein Mittel zur effektiven Gestaltung von handlungs- und transferorientierten Lehr-Lernprozessen in Schule und Betrieb verstanden. Ausgehend von der Prämisse, daß im Rahmen einer handlungsorientierten Didaktik sowohl in der schulischen als auch in der betrieblichen Ausbildung Theorie- und Praxisanteile miteinander zu verzahnen sind, ergibt sich ein Koordinationsbedarf im Hinblick auf die Frage, auf welche inhaltlichen Aufgaben- und Problemstellungen die Ausbildungsschwerpunkte innerhalb und zwischen den Lernorten bezogen werden sollen. Und unter der Zielsetzung, daß die Ausbildungsinhalte an authentischen Praxisproblemen ausgerichtet sein sollen, begründet sich insbesondere für die Berufsschule ein erhöhter Koordinationsbedarf, um den Praxisbezug über die Betriebe zu erschließen und zu sichern.

Institutionelle und personelle Rahmenbedingungen von Lernortkooperation

In institutioneller Hinsicht können vielfältige Kriterien zur Erfassung der Heterogenität insbesondere der betrieblichen Ausbildung angelegt werden. Als wesentliche Bedingung für die Ermöglichung einer Lernortkooperation kann der Strukturierungsgrad des Ausbildungsbereichs betrachtet werden. Betriebe mit einem hochstrukturierten Ausbildungsbereich (u. a. sichtbar an einer faktischen Hochschätzung systematischer Ausbildungsaktivitäten, dem Einsatz hauptberuflichen Ausbildungspersonals und der Bereitstellung dedizierter Ressourcen) bieten vergleichsweise günstige Voraussetzungen für kontinuierliche Aktivitäten auch in pädagogischen Problembereichen. Unabhängig vom jeweiligen Betriebstypus kann unter institutionellen Kriterien festgestellt werden, daß sich die Lernorte Betrieb und Schule in ihren Zielausrichtungen, ihren Rechtsstellungen, den Arbeitssituationen der Lehrenden wesentlich voneinander unterscheiden.

In personeller Hinsicht ist zu berücksichtigen, daß die Motivation zur Intensivierung einer Lernortkooperation sowohl bei Lehrern als auch bei Ausbildern sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Die Heterogenität läßt sich auf beiden Seiten in prägnante Typologien fassen. Damit verbunden ist die Tatsache, daß Kooperationsaktivitäten in beiden Lernorten prinzipiell verzichtbar sind, mehr noch: zunächst als ein Mehraufwand erscheinen, dem ein ungewisser Nutzen gegenübersteht. Inwieweit ein solcher Mehraufwand geleistet wird, hängt somit von der Einschätzung darüber ab, inwieweit dieser zur Verfolgung eigener Präferenzen dienlich sein kann. Die Präferenzen können sich dabei sowohl auf egoistische Ziel (z. B. Arbeitserleichterung) als auch auf die Verfolgung überindividueller Interessen (z. B. didaktische Verbesserung der Ausbildung) beziehen.

Da eine Lernortkooperation formal von keiner Seite gefordert werden kann, entsteht die Frage nach der initiiierenden, organisierenden und impulsgebenden Instanz für mögliche Kooperationsaktivitäten.

Erfahrungen mit Ansätzen einer Lernortkooperation

Trotz zahlreicher Schwierigkeiten wird wiederholt auch über Positivbeispiele einer gelungenen Lernortkooperation berichtet. Diese vollziehen sich im Spektrum von gegenseitiger Information, punktueller oder kontinuierlicher Abstimmung sowie kooperativer Durchführung von didaktischen Maßnahmen.

Ansätze einer Lernortkooperation mit Betrieben mit geringstrukturierter Ausbildung bleiben punktuell und basieren häufig auf persönlichen Bekanntschaften. Da in den Betrieben zumeist keine ausbildungsorganisatorischen Grundlagen existieren (z. B. betriebliche Ausbildungspläne), fehlt ein unmittelbarer Anknüpfungspunkt insbesondere für eine

didaktisch ausgerichtete Lernortkooperation. Häufig ist die Haltung der Betriebe durch eine gewisse Distanz der Schule gegenüber gekennzeichnet: Die Berufsschule wird dann geschätzt, wenn sie entweder möglichst praxisbezogen (i.S. von betriebsbezogen) unterrichtet oder wenn sie die Auszubildenden auf die Prüfungen vorbereitet. Demgegenüber werden die berufsübergreifenden Fächer als weitgehend überflüssig bewertet.

In Betrieben mit hochstrukturierter Ausbildung vollzieht sich i. d. R. ein kontinuierlicher Austausch mit der Berufsschule sowohl auf der Leitungs- als auch auf der Ausführungsebene. Häufig ist dabei erkennbar, daß insbesondere verhandlungsmächtige Großbetriebe die Berufsschule als verlängerten Arm einer 'schlanken' betrieblichen Ausbildung verstehen; über Formen der Lernortkooperation soll die Vermittlung spezifischer Ausbildungsinhalte an die Schule delegiert werden. Die Berufsschule nimmt solche Ansprachen der Betriebe dann positiv auf, wenn sie sich mit ihrem institutionellen Motiv treffen, der politisch geforderten Offenheit gegenüber 'der Praxis' bzw. den betrieblichen Ausbildungsbedürfnissen zu entsprechen.

Einflußfaktoren für die Realisierung einer Lernortkooperation

In institutioneller Perspektive kann die Realisierung einer Lernortkooperation dann beeinträchtigt werden, wenn mindestens eine der beiden Seiten die eigenen Systemziele einseitig durchzusetzen versucht und sich einem verständigungsorientierten Interessenausgleich entzieht. Dabei ist zu berücksichtigen, daß in der aktuellen Verfassung der dualen Berufsausbildung die betriebliche Seite eine Machtüberlegenheit besitzt. Wird diese Überlegenheit ausgespielt, so wächst die Wahrscheinlichkeit, daß Lernortkooperation aus Sicht der Berufsschullehrer als Zusatzbelastung empfunden wird, der man sich zu entziehen versucht.

In personaler Perspektive sind zwei Gruppen von Einflußfaktoren zu berücksichtigen: Zum einen muß die individuelle Motivlage angesprochen werden können und die Aktivitäten einer Lernortkooperation einen Beitrag zur Verfolgung individueller und überindividueller Interessen erwarten lassen. Das Wissen über verbreitete Motivlagen zur Lernortkooperation seitens der Berufsschullehrer und Ausbilder ist derzeit noch unzureichend. Zum anderen bedarf die Initiierung und Verlaufsgestaltung einer Lernortkooperation besonderer Aktivitäten der Teamentwicklung, etwa um mögliche psychologische Distanzen zu überwinden, das Selbstvertrauen in die eigene Leistungskraft auszubilden, die Bereitschaft zur offenen Thematisierung auch eigener Schwachpunkte zu entwickeln, die notwendigen Kompetenzen zur Gestaltung einer Lernortkooperation auszubilden u.a.m.

Impulse zur Veränderung der bestehenden Praxis einer Lernortkooperation

Als ein möglicher Impuls für eine Intensivierung der Lernortkooperation wird häufig die Kodifizierung erhöhter Ausbildungsstandards im Rahmen der Neuordnungsverfahren angeführt. Erfahrungen zeigen hingegen, daß neue Zielvorgaben nur dann in eine innovative Umsetzung münden, wenn der Implementationsprozeß aktiv unterstützt wird. Allein der Appell, die Umsetzung durch verstärkte Formen der Lernortkooperation zu realisieren, reicht i. d. R. nicht aus. Ansonsten besteht die Gefahr, daß nicht die Praxis, sondern allein die Rhetorik neugeordnet wird.

Auch formale Kooperationsappelle im Rahmen von Verordnungen und Empfehlungen bleiben zumeist ohne nachdrückliche Wirkung, wenn sie nicht durch aktive Implementationsanreize flankiert werden.

Prinzipiell wird der Gestaltung günstiger Implementationsbedingungen eine förderliche Wirkung zugesprochen, wobei die Aussagen meist allgemein bleiben. Erwähnt werden in diesem Zusammenhang beispielsweise die Gewährung zeitlicher Freiräume, die Sicherung einer kooperationsförderlichen Infrastruktur und die aktive Unterstützung entsprechender Initiativen seitens der Schul- bzw. Unternehmensleitungen.

Pointiert ließe sich zusammenfassen, daß nach den bisher vorliegenden Befunden Lernortkooperation erst dann einen nachdrücklichen Schub nach vorne bekäme, wenn sowohl auf der institutionellen als auch auf der personalen Ebene konzertierte Initiativen in Gang gebracht werden können. Erst dann wäre die Voraussetzung für eine Grundhaltung geschaffen, in der nicht schon das Erzählte reicht, sondern erst das Erreichte zählt.

2 Ausgangspunkte und methodische Vorgehensweise der vorgelegten Untersuchung (K. BERGER, I. HÖPKE, G. WALDEN)

Im Bereich der beruflichen Bildung werden seit längerem Modellversuche in berufsbildenden Schulen und in der außerschulischen beruflichen Bildung durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Die Modellversuche im Bereich der berufsbildenden Schulen, für die zusätzlich Fördermittel der Bundesländer bereit gestellt werden, werden in der 1971 gegründeten Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) beraten. Für die außerschulische Berufsbildung nimmt seit 1977 das Bundesinstitut für Berufsbildung die Aufgaben der Förderung und Betreuung für die sogenannten Wirtschaftsmodellversuche nach dem Berufsbildungsförderungsgesetz auf Weisung des Bundesministeriums wahr.

In den letzten Jahren sind verstärkt Aspekte einer Verbesserung der Lernortkooperation Gegenstand der Arbeit von Modellversuchen geworden. In der Praxis der Modellversuchsarbeit hat sich hierbei herausgebildet, daß in den beiden Modellversuchsarten häufig auch der jeweils andere Lernort berücksichtigt wird. Für Modellversuche, die den Aspekt der Lernortkooperation in herausgehobener Weise zum Gegenstand haben, wurde in jüngster Zeit häufiger die Konstruktion sogenannter Zwillingsmodellversuche benutzt. Neben einem Wirtschaftsmodellversuch mit einem außerschulischen Träger wird in diesen Fällen ein korrespondierender BLK-Modellversuch mit einem schulischen Träger durchgeführt.

Ende 1997 wurde von der BLK-Projektgruppe 'Innovationen im Bildungswesen' eine Auswahl von 36 Modellversuchen vorgenommen, in denen Kooperationsaspekte als Haupt- oder Nebenanliegen untersucht wurden und werden. Zu einem wesentlichen Teil handelt es sich um Modellversuche, die in jüngerer Zeit durchgeführt wurden und um solche, die noch nicht abgeschlossen sind. Der Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg (Prof. Dieter Euler) wurde mit einer Auswertung der betreffenden Modellversuche beauftragt. Für drei der ausgewählten Modellversuche stellte sich nachträglich heraus, daß Kooperationsfragen keine Rolle gespielt hatten. Auf eine Aufnahme dieser Modellversuche in die Untersuchung wurde deshalb verzichtet, es verblieben somit 33 Modellversuche in der Auswertung.

Unter den ausgewählten schulischen Modellversuchen befinden sich 9 sogenannte Zwillingsmodellversuche, d.h. zu den betreffenden schulischen Versuchen werden bzw. wurden korrespondierende Wirtschaftsmodellversuche durchgeführt. Diese Wirtschaftsmodellversuche hätten in einer umfassenden Auswertung mit berücksichtigt werden müssen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat deshalb das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) gebeten, diese Modellversuche und andere Wirtschaftsmodellversuche mit kooperationsrelevanten Fragestellungen ebenfalls auszuwerten. Vom Ministerium und vom Bundesinstitut gemeinsam wurden insgesamt 26 Modellversuche für eine Auswertung ausgewählt.

Insgesamt wurden 59 Modellversuche (33 Schul- und 26 Wirtschaftsmodellversuche) ausgewählt (siehe Anlage). Vom Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und vom Bundesinstitut für Berufsbildung wurde - in Absprache mit dem Bundesministerium - ein gemeinsames Erhebungskonzept für die durchzuführende Modellversuchsevaluation entwickelt. Die Ergebnisse sollten in einem gemeinsamen Analysebericht dargestellt werden.

In die Modellversuche einbezogene Lernorte sind Betriebe, Berufsschulen und überbetriebliche Berufsbildungsstätten. Gegenstand der Untersuchung ist ausschließlich die berufliche Ausbildung, Kooperation im Weiterbildungsbereich wurde nicht einbezogen. Die Auswertung sollte im wesentlichen folgenden Zielen dienen:

- Insgesamt sollen aus den Ergebnissen Anregungen zur Verbesserung der Ausbildungspraxis gewonnen werden und
- Hinweise gegeben werden auf Fragen, die noch nicht hinreichend untersucht worden sind und in weiteren Modellversuchen berücksichtigt werden sollten .

Zur Durchführung der Modellversuchsauswertung wurde ein schriftlicher Erhebungsbogen (siehe Anlage) entwickelt und Ende 1997 an alle Modellversuchsträger versendet. Dieser Erhebungsbogen enthält im wesentlichen offene Fragen, die den Antwortenden sehr viel Gestaltungsspielraum einräumen. So bestand die Möglichkeit, weitergehende Ausführungen auf gesonderten Blättern zu machen. Zu einzelnen Komplexen wurden von einzelnen Befragten sehr ausführliche Angaben gemacht. Zusätzlich wurden die Modellversuchsträger darum gebeten, im Modellversuch erarbeitete Materialien, Zwischen- und Abschlußberichte zur Verfügung zu stellen. Im wesentlichen sind die folgenden Auswertungskomplexe Gegenstand der Erhebung:

- Lernortkooperation
- Auslöser, zugrundeliegende Ausbildungsprobleme
- Ziele, die über LOK erreicht werden sollen
- praktizierte Organisationsformen und durchgeführte Vorhaben
- Bedeutung von Medien
- Bedeutung der Kammer
- wesentliche MV-Ergebnisse
- wesentliche Schwierigkeiten für LOK
- wesentliche Erfolgsfaktoren für LOK

Praktische Fragen der Modellversuchsarbeit

(z.B. Initiatoren des MV, Zusammenarbeit zwischen wiss. Begleitung und Praxis)

Wissenschaftliche Fragen der Modellversuchsarbeit

(z.B. Nutzung vorliegender Erkenntnisse, Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung)

- Transfermaßnahmen
- Maßnahmen der Verbreitung der MV-Ergebnisse
- Maßnahmen Ausbilder-/Lehrerfortbildung
- Konsequenzen für Ordnungsgrundlagen
- Fortführung der MV-Ansätze
- zentrale Erfolgsfaktoren für den Transfer.

Der Fragebogen zu den schulischen Modellversuchen wurde vom Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, derjenige zu den Wirtschaftsmodellversuchen vom Bundesinstitut für Berufsbildung an die Modellversuchsträger versendet. Um spezifische Gesichtspunkte der beiden unterschiedlichen Modellversuchsformen berücksichtigen zu können, wurde der Fragebogen zu den Wirtschaftsmodellversuchen bei einigen Fragen leicht abgeändert.

Die Modellversuchsträger wurden gebeten, den ausgefüllten Fragebogen und weitere Materialien an den Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik (Schulmodellversuche) bzw. das Bundesinstitut für Berufsbildung (Wirtschaftsmodellversuche) zurückzusenden. Rücksendefrist für Schulmodellversuche

war Ende Januar 1998, für Wirtschaftsmodellversuche Ende Februar 1998. Insgesamt zog sich der Rücklauf über einen längeren Zeitraum bis zum Spätsommer 1998 hin. Einige Modellversuchsträger wurden telefonisch kontaktiert und um ergänzende Ausführungen im Fragebogen sowie um Zusendung weiterer Materialien gebeten.

Auf der Grundlage eines gemeinsamen Auswertungskonzeptes wurden die Schulmodellversuche vom Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und die Wirtschaftsmodellversuche vom Bundesinstitut für Berufsbildung ausgewertet. Diese Auswertung stellt dabei keine Evaluation im strengen Sinne dar, da sie sich auf Selbstbewertungen und Selbsteinstufungen der Befragten stützt. In einer ersten fallbezogenen Betrachtung wurden für jeden Modellversuch auf der Grundlage der Fragebogengliederung die relevanten Merkmale und Ergebnisse aufgenommen. Hierzu wurden neben dem Fragebogen alle zur Verfügung stehenden Materialien wie Zwischen- und Abschlußberichte gesichtet und einbezogen. Die Informationen für jeden Modellversuch wurden zusätzlich in Listen für alle Auswertungskomplexe übernommen.

Das so aufbereitete Datenmaterial bildete die Grundlage für die beiden Analyseteile zu den beiden Modellversuchsformen. Hierzu wurden für jeden Untersuchungskomplex Typisierungsmerkmale formuliert und beiden Modellversuchsauswertungen zugrunde gelegt. In einem Auswertungs-Manual wurden diese Typisierungsmerkmale zusammengestellt; für die einzelnen Untersuchungskomplexe wurden darüber hinaus mögliche sinnvolle Querverbindungen bestimmt. Die zur Verfügung stehenden Modellversuchsinformationen wurden auf dieser Grundlage verdichtet und analysiert. In einem besonderen Analyseschritt wurden in Strukturanalysen die einzelnen Untersuchungsfelder in größeren Zusammenhängen beleuchtet. Hierbei ging es um Aussagen über

- den Begründungskontext von Lernortkooperation
- das Wirkungspotential von Kooperation und
- die Einflußfaktoren von Kooperation.

Die Ergebnisse aus diesen Strukturanalysen sind für die schulischen Modellversuche gesondert dargestellt worden, bei den Wirtschaftsmodellversuchen sind sie in die Beschreibung der in den Modellversuchen durchgeführten Aktivitäten integriert worden.

Der Berichtsteil zu den schulischen Modellversuchen wurde vom Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik erstellt, die Formulierung des Berichtsteils zu den Wirtschaftsmodellversuchen erfolgte durch das Bundesinstitut für Berufsbildung. Die Ergebnisse der Berichtsteile wurden zwischen beiden Projektteams diskutiert und man verständigte sich auf wesentliche übergreifende

Einschätzungen und Bewertungen. Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lernortkooperation und der Modellversuchspraxis werden von beiden Projektteams gemeinsam getragen.

3 Auswertung der Modellversuche

3.1 Auswertung der Schulmodellversuche

(D. Euler, H.-D. Hertel, T. Krafczyk, H. Weber)

3.1.1 Übergreifende Auswertungen

Mit den folgenden allgemeinen Angaben zu den Modellversuchen soll zunächst ein Bild aus der Vogelperspektive der ausgewerteten Modellversuche gezeichnet werden. Die aufgegriffenen Aspekte bilden im weiteren Verlauf der Auswertung die Grundlage für die differenziertere Betrachtung einzelner Fragestellungen zur Lernortkooperation.

Es werden zunächst folgende Fragen aufgenommen:

- a) Wie lang wurden die Modellversuche und die wissenschaftliche Begleitung gefördert?
- b) Wer war als Initiator an den Modellversuchen beteiligt?
- c) Inwieweit war die Lernortkooperation in den Modellversuchen zentral?
- d) Welche Schularten waren in die Modellversuche einbezogen?
- e) Welche Kooperationsbeziehungen wurden in den Modellversuchen aufgebaut und gepflegt?
- f) Welche Betriebsgrößen und Wirtschaftsbereiche waren in die Modellversuche einbezogen?
- g) Welche Berufsfelder waren von den Modellversuchen betroffen?

Für die Analyse wurden zunächst 27 rein schulische Modellversuche und 10 schulische Teile von Zwillingsmodellversuchen ausgewählt. 4 schulische Modellversuche erwiesen sich als für die Analyse ungeeignet, so daß letztlich 33 Modellversuche in die Auswertung einbezogen wurden. Von diesen 33 Modellversuchen waren 15 zum Stichtag 1. Juli 1998 noch nicht beendet.

a) Förderzeiträume der Modellversuche

Betrachtet man die Förderzeiträume der einzelnen Modellversuche, so ergibt sich der Schwerpunkt mit 28 Modellversuchen in der Merkmalsklasse '3 bis 6 Jahre'. 4 Modellversuche liefen kürzer als 3 Jahre und einer länger als 6 Jahre.

27 der 33 Modellversuche fanden mit einer wissenschaftlichen Begleitung statt. In 6 Fällen nahm die wissenschaftliche Begleitung ihre Arbeit erst 6 – 12 Monate nach Modellversuchsbeginn auf. In einem Modellversuch wurde der wissenschaftlichen Begleitung eine „Nachlauffrist“ gewährt.

b) Initiatoren

Den einen Initiator eines Modellversuchs gibt es offensichtlich nicht, da für nahezu alle Modellversuche Gruppen von Initiatoren genannt wurden, so daß im Rahmen der Auswertung Mehrfachnennungen berücksichtigt wurden.

Lehrern wird häufig per se eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Reformfeindlichkeit unterstellt. Dieses Postulat läßt sich mit den Antworten auf die Frage nach den Initiatoren der Modellversuche nicht vereinbaren. Immerhin werden in 21 von 33 Modellversuchen Lehrer als Initiatoren genannt. Daneben spielen auch Bundes- und Landesministerien (13 Nennungen) sowie Universitätsinstitute, private und staatliche Institute (14 Nennungen) eine wichtige Rolle.

Unternehmen wurden in neun Modellversuchen als Initiatoren genannt. Verbände, Kammern und Innungen waren in 6 Modellversuchen als Initiatoren beteiligt.

c) Stellenwert der Lernortkooperation im Modellversuch

In einem ersten Analyseschritt wurde untersucht, inwieweit Lernortkooperation als ein zentrales Anliegen innerhalb des Modellversuchs gesehen wurde. Zur Operationalisierung wurden drei Indikatoren herangezogen:

- Titel des Modellversuchs
- Ziele des Modellversuchs (Frage 2.3)
- Zugrundeliegende Ausbildungsprobleme des Modellversuchs (Frage 2.1)

Die nachfolgende Tabelle faßt die Auswertung zusammen; je nach Wahl des Indikators kommt man zu recht unterschiedlichen Ergebnissen:

	LOK ist zentral	LOK ist nachgeordnet
Titel	11	22
Ziele	21	12
Auslöser	11	22

Darstellung 1: Stellenwert der Lernortkooperation

Eine detaillierte Detailanalyse führte zu dem Ergebnis, daß lediglich in 7 Modellversuchen in Hinblick auf alle 3 Indikatoren die Lernortkooperation als ein zentrales Anliegen ausgewiesen ist.

d) Einbezogene Schularten

Die Frage nach den am Modellversuch beteiligten Schulen wurde unter zwei Blickwinkeln betrachtet:

1. Wieviele Schulen waren jeweils in den Modellversuch einbezogen?
2. Welche Schularten waren in den Modellversuch einbezogen?

Die Antwort auf die erste Frage zeigt ein Spektrum von einer bis zu 56 beteiligten Schulen.

Zahl der beteiligten Schulen	Anzahl der Modellversuche
1	11
2-10	19
10 und mehr	3

Darstellung 2: Anzahl der beteiligten Schulen

Auffallend ist die große Anzahl an Modellversuchen, die nur an einer Schule durchgeführt wurden. Das Hauptgewicht in der Klasse '2-10 Schulen' liegt bei 2 und 3 beteiligten Schulen. Die 3 Modellversuche, in die mehr als zehn Schulen einbezogen waren, wurden auf Landesebene durchgeführt. Sie umfassen jeweils zwischen 27 und 56 Schulen.

Die Bandbreite der beteiligten Schularten reicht von Wirtschaftsschulen in der Sekundarstufe I über Berufsschulen im Dualen System, Berufsgrundschuljahr und Berufsfachschulen in der Sekundarstufe II bis hin zu weiterführenden beruflichen Schulen, beispielsweise Fachoberschulen und beruflichen Gymnasien. Es waren darüber hinaus auch Institutionen der beruflichen Weiterbildung, wie beispielsweise Fachschulen, aber auch Lehrerfortbildungsstätten in die Modellversuche einbezogen. Einen Sonderfall stellt der Modellversuch „Förderung Lernschwacher der beruflichen Ausbildung“ dar, da hier auch allgemeinbildende Schulen (Haupt- und Förderschulen) in die Kooperation mit einbezogen wurden.

Schulart	
Berufsschule im dualen System	31
Berufsfachschule	4
Weiterführende berufliche Schulen	13
Fachoberschule	8
Berufsoberschule	1
Kollegschule	2
Berufliches Gymnasium	2
Allgemeinbildende Schulen	3
Weiterbildungsinstitutionen	7
Fachschule	4
Lehrerfortbildungsstätte	2
Meisterschule	1

Darstellung 3: Schularten

Die Auswertung zeigt, daß es sich bei den beteiligten Schulen in erster Linie um Berufsschulen im Dualen System handelt; sie waren an 31 von 33 Modellversuchen beteiligt. Mit weitem Abstand folgen dann, in der Klasse der weiterführenden Schulen, Fachoberschulen, die immerhin an 8 Modellversuchen beteiligt waren. Eine nachgeordnete Rolle spielten die anderen weiterführenden Schulen wie Berufsoberschulen, Fachschulen und berufliche Gymnasien.

Im Rahmen der Weiterbildungsinstitutionen sind vor allem Fachschulen von Bedeutung, die in 4 Modellversuchen beteiligt waren.

e) Kooperationsbeziehungen

Kooperation hat sowohl eine institutionelle als auch eine personelle Dimension. Deshalb wird zunächst die Ebene der kooperierenden Institutionen betrachtet. Anschließend wird die personelle Ebene der Kooperation untersucht.

Ausgehend von der Perspektive einer Berufsschule ergeben sich die nachfolgenden Kooperationsbeziehungen:

Berufsschule mit	
Betrieb	27
anderen beruflichen Schulen (insb. Berufsfachschulen und Fachoberschulen)	15
anderen Institutionen (Schulträgern/Gewerkschaften)	5
Überbetrieblichen Ausbildungsstätten	3
anderen Berufsschulen	2
Kammern	2
Lehreraus- und Fortbildungsstätten	2
allgemeinbildenden Schulen	1

Darstellung 4: Institutionelle Kooperationsbezüge

Lernortkooperation konzentriert sich hier im wesentlichen auf die Kooperation zwischen Schule und Betrieb. Die verstärkte Einbindung anderer beruflicher Schulen ergibt sich vor allem aus den Modellversuchen zur Doppelqualifikation. Interessant erscheint die Vernachlässigung der überbetrieblichen Ausbildungsstätte in den Kooperationsbezügen.

In Anbetracht der Tatsache, daß ca. 20% der Modellversuche als Zielkategorie „gemeinsame Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrer und Ausbilder angibt“, überrascht zudem die seltene Einbindung der Aus- und Fortbildungsstätten für Lehrer in die Kooperationen.

Geht man davon aus, daß bei Entwicklungsaktivitäten Machtpromotoren eine wichtige Rolle spielen können, so wirken auch Institutionen wie beispielsweise Schulträger und Gewerkschaften sowie die Kammern etwas unterrepräsentiert.

Lehrer mit	
Ausbildern	25
Berufsschullehrern	21
Ausbildungsberatern/Kammernvertretern	3
Auszubildenden	3
Lehrern beruflicher Schulen	2
ÜBS-Ausbildern	1
Lehrern allgemeinbildender Schulen	1

Darstellung 5: Personelle Kooperationsbezüge

Betrachtet man die personelle Ebene der Kooperation, so ergibt sich ein ähnliches Bild. Am häufigsten werden Kooperationsbezüge zwischen Lehrern und Ausbildern angesprochen, dicht gefolgt von der Kooperation zwischen Lehrern, wobei auch die Zusammenarbeit im Rahmen von Arbeitsgruppen als interner Aspekt von Lernortkooperation mitberücksichtigt wurde.

Die seltene Einbindung der Kammern und der Überbetrieblichen Ausbildungsstätten findet auch auf personeller Ebene ihren Ausdruck. Auffallend ist ferner die geringe Nennungshäufigkeit von Kooperationsbezügen mit Auszubildenden.

f) Einbezogene Betriebsgrößen und Wirtschaftsbereiche

Die zentralen Kooperationspartner der Schulen stellen erwartungsgemäß die Betriebe dar. Im einzelnen wurden hierzu

- die Anzahl der beteiligten Betriebe,
- die Größe der beteiligten Betriebe sowie
- die Art der einbezogenen Betriebe erhoben.

Die Anzahl der einbezogenen Betriebe schwankt zwischen einem Betrieb und 160 Betrieben. In 6 Modellversuchen waren weniger als 5, in weiteren 6 Modellversuchen waren mehr als 10 Betriebe beteiligt. Die Klasse ‘5 bis 10 beteiligte Betriebe‘ bildet den Schwerpunkt mit 10 Nennungen. 11 Modellversuche machen keine Angaben zur Anzahl der beteiligten Betriebe.

Betrachtet man die Größe der beteiligten Betriebe (Indikator: Beschäftigtenzahl), so ergibt sich die folgende Verteilung:

Anzahl der Beschäftigten	Anzahl der Modellversuche (Mehrfachnennungen)
Kleinbetriebe (bis zu 50)	12
Mittelbetriebe (50-500)	17
Großbetriebe (mehr als 500)	17

Darstellung 6: Betriebsgrößen

Der Großteil liegt, wie in der Tabelle ersichtlich, im Bereich der Mittel- und Großbetriebe, wobei eine Tendenz in der Klasse ‘50-500 Beschäftigte‘ zur Obergrenze besteht. Dies läßt vermuten, daß in den Modellversuchen größtenteils Betriebe mit hochstrukturierten Ausbildungsbereichen beteiligt sein dürften.

Interessant ist auch der Vergleich der beiden Variablen ‘Anzahl der beteiligten Betriebe‘ und ‘Größe der beteiligten Betriebe‘. In den 6 Modellversuchen, in die maximal 5 Betriebe einbezogen waren, handelt es sich ausnahmslos um Groß- bzw. große Mittelbetriebe. Im Gegensatz dazu waren an den 6 Modellversuchen, die sehr viele Betriebe einbezogen haben, schwerpunktmäßig Klein- und Mittelbetriebe beteiligt.

Zur Art der einbezogenen Betriebe liegen nur spärliche Angaben vor. Der Schwerpunkt zeichnet sich, auch unter Berücksichtigung der beteiligten Ausbildungsberufe, bei Industriebetrieben ab, gefolgt von Handwerksbetrieben. Bemerkenswert erscheint, daß im Rahmen der Ausbildung zur Hauswirtschafterin auch private Haushalte als Kooperationspartner in einen Modellversuch eingebunden waren.

In Verbindung mit Kooperationsaktivitäten ist die Anzahl der Betriebe je Schulklasse von Bedeutung, da sie nicht unerheblich die Organisationsformen und die Auswahl der Vorhaben beeinflusst. Bedauerlicherweise liegen zu dieser Frage lediglich aus 16 der 33 Modellversuche entsprechende Daten vor.

Für die Auswertung wurden 3 Größenklassen gebildet, deren Besetzung die nachfolgende Tabelle zeigt:

Betriebe je Schulklasse	Nennungen
1 - 2 Betriebe	8
3 - 9 Betriebe	10
10 und mehr Betriebe	9

Darstellung 7: Betriebe je Schulklasse

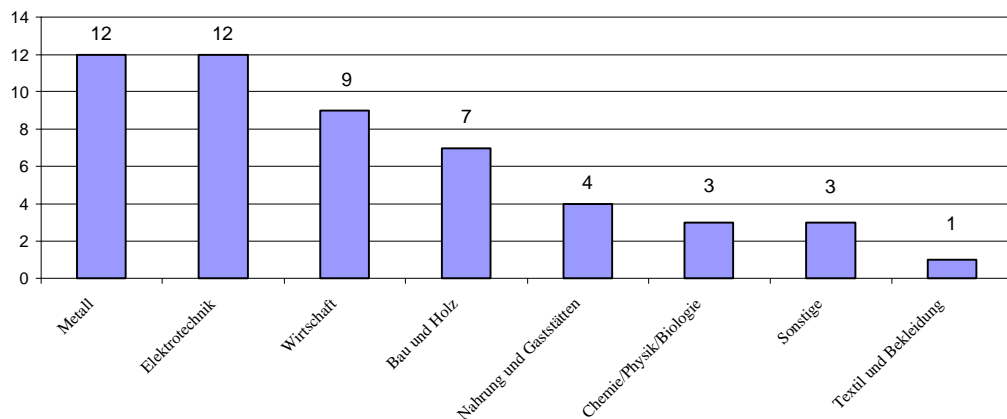
Die Anzahl der Nennungen liegt über 16, da im Rahmen einzelner Modellversuche mehrere Unterrichtsklassen unterschiedlicher Struktur berücksichtigt wurden.

Die erste Klasse wird in erster Linie von den Modellversuchen angegeben, die in Verbindung mit wenigen, großen Industriebetrieben durchgeführt wurden. In der Klasse ‘mehr als 9 Betriebe je Schulklasse‘ sind vor allem Handwerksbetriebe vertreten. Der Schwerpunkt liegt hier zwischen 16 und 24 Betriebe je Schulklasse.

g) Berufsfelder

Für die Auswertung der einbezogenen Berufe wurden Berufsfelder in Anlehnung an die „Berufsfachschul-Anrechnungs-Verordnung gewerbliche Wirtschaft“ gebildet, wobei dort nicht aufgeführte Ausbildungs- und Weiterbildungsberufe der Modellversuche entsprechend zugeordnet wurden.

In den gebildeten Berufsfeldern ergibt sich folgende Verteilung:



Darstellung 8: Häufigkeiten der Berufsfelder

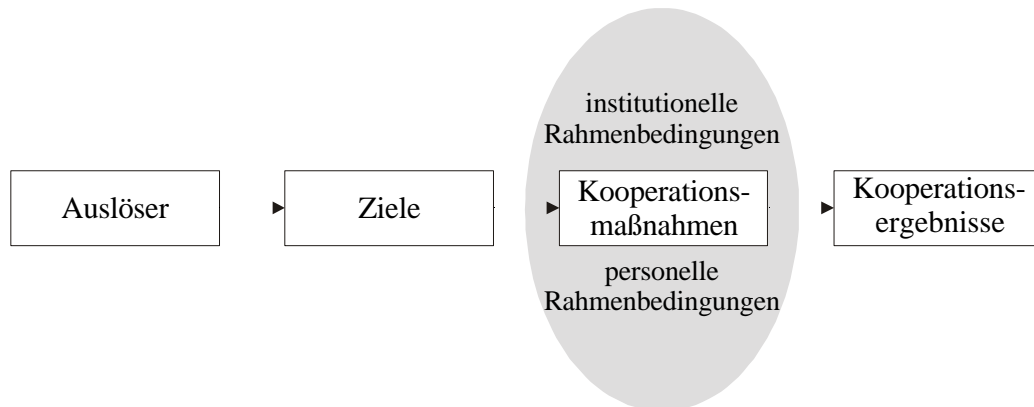
Der größte Anteil entfällt auf Berufe der Metall- und Elektrotechnik (z.B. Industriemechaniker und Energieelektroniker). Im Berufsfeld Wirtschaft sind im wesentlichen die stark besetzten Ausbildungsberufe (z.B. Büroberufe, Industrie-, Handels-, Bankkaufleute) vertreten. Das Berufsfeld Bau und Holz enthält etwa die Berufe Beton- und Stahlbetonbauer, Maurer, Maler und Tischler. Im Bereich Nahrung und Gaststätten sind neben Bäckern und Fleischereifachverkäuferinnen auch die Hauswirtschaftlerinnen berücksichtigt. Die Klasse „Sonstige“ enthält den Ausbildungsberuf „Friseur“ sowie den Weiterbildungsberuf Ver- und Entsorger.

Zusammenfassung:

- Der Großteil der Modellversuche läuft über einen **Zeitraum** von ‘3 – 6 Jahren’, meist in Verbindung mit einer wissenschaftlichen Begleitung, deren Förderungsdauer eng an den Modellversuchszeitraum gekoppelt ist.
- Als **Initiatoren** werden neben den Lehrern am häufigsten Ministerien, Universitätsinstitute sowie private und staatliche Institute genannt.
- Die Frage nach der **Bedeutung der Lernortkooperation** in den Modellversuchen wird in Abhängigkeit von dem gewählten Indikator (bspw. zugrundeliegende Ausbildungsprobleme) unterschiedlich beantwortet. Dabei weisen 7 Modellversuche über alle drei untersuchten Indikatoren hinweg Lernortkooperation als zentrales Anliegen aus.
- In mehr als der Hälfte der ausgewerteten Modellversuche waren zwischen 2 und 10 **Schulen** beteiligt. Neben Berufsschulen im dualen System wurden weiterführende berufliche Schulen sehr häufig in die Modellversuche einbezogen.
- Auf institutioneller Ebene kooperieren meist berufliche Schulen mit Betrieben und anderen berufsbildenden Schulen. Dies spiegelt sich auch auf der personellen Ebene der Kooperation wider, wo die **Kooperationsbeziehungen** ‘Lehrer - Ausbilder‘ und ‘Lehrer – Lehrer‘ am häufigsten anzutreffen sind.
- Die Anzahl der einbezogenen **Betriebe** schwankt in den Modellversuchen zwischen einem Betrieb und 160 Betrieben, wobei neben Industriebetrieben die Handwerksbetriebe den Hauptanteil ausmachen.
- **Berufe** der Metall- und Elektrotechnik standen meist im Mittelpunkt der Modellversuchsaktivitäten, mit weitem Abstand folgen die Berufsfelder Wirtschaft und Verwaltung sowie Bau und Holz; ca. 50 % der Modellversuche waren berufsfeldübergreifend angelegt.

3.1.2 Aussagen über die Lernortkooperation

In dem folgenden ersten Auswertungsschritt zur Lernortkooperation wird die Fülle der vorliegenden Informationen zu einzelnen Aspekten der Lernortkooperation verdichtet und analysiert. Die Befunde zur Lernortkooperation werden dabei in den nachstehenden Bezugsrahmen gestellt und interpretiert:



Darstellung 9: Bezugsrahmen der Auswertung zur Lernortkooperation

Die Maßnahmen der Lernortkooperation werden differenziert nach der Organisationsform, der Intensität der Maßnahmen und den eingesetzten Medien und Materialien. Die möglichen Rahmenbedingungen auf institutioneller Ebene konkretisieren sich in der Auswahl der am Modellversuch beteiligten Betriebe, der Rolle der Kammern bei der Gestaltung von Lernortkooperation sowie über die Einschätzung bezüglich der geeigneten Institution zur Initiierung und Koordination von Lernortkooperation. Als personale Rahmenbedingungen der Lernortkooperation gehen Fragen in Hinblick auf die Auswahl der Modellversuchsmitarbeiter und die Vergünstigungen für Modellversuchsmitarbeiter in den Bezugsrahmen ein.

3.1.2.1 Auslöser für das Modellversuchsvorhaben

Die Auslöser wurden analytisch in drei Ebenen getrennt:

1. Die Makroebene faßt Auslöser zusammen, die primär außerhalb der Lernorte liegen. Veränderte Qualifikationsanforderungen durch die Wirtschaft, gesellschaftliche Probleme mit Relevanz für die Berufsbildung und mangelnde Ausbildungsbereitschaft der Ausbildungsbetriebe sind beispielsweise Kategorien auf dieser Ebene.
2. Die Mesoebene betrifft Auslöser, die primär auf der institutionell-organisatorischen Ebene der Lernorte liegen. Mängel in der Qualität schulischer und betrieblicher Ausbildung, unzulängliche Differenzierung und die Notwendigkeit einer verstärkten Weiterbildung finden sich hier ebenso wie unbefriedigende Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb im didaktischen und zeitlich-organisatorischen Bereich.
3. Die Mikroebene greift diejenigen Auslöser auf, die auf der Seite der Lehrenden und Lernenden liegen, so etwa Ausbildungsabbrüche oder mangelnde Leistungsbereitschaft und Lernerfolge der Auszubildenden.

Die folgende Tabelle nimmt die drei Ebenen auf und stellt die ausgewerteten Häufigkeiten der Nennungen aus den Erhebungsbögen dar.

Makro-Ebene		Meso-Ebene		Mikro-Ebene
Veränderte Qualifikationsanforderungen durch die Wirtschaft (incl. Neuordnungen)	17	Mängel in der Qualität der schulischen Ausbildung	9	Zahl der Ausbildungsabbrüche 1
Brisanz gesellschaftlicher Probleme mit Relevanz für die Berufsbildung	4	Unzulängliche Differenzierung der Lehrangebote für leistungsschwächere und -stärkere Schüler	4	Mangelnde Leistungsbereitschaft/Lernerfolge der Auszubildenden 4
Mangelnde Attraktivität der Dualen Ausbildung	7	Unbefriedigende Integration allgemeinbildender Inhalte in die berufsbezogene Fachbildung	2	Sonstige 2
Mangelnde Ausbildungsbereitschaft der Betriebe	2	Notwendigkeit einer verstärkten Weiterbildung der Lehrkräfte	2	
Sonstige	8	Bedarf einer schulischen Organisationsentwicklung	1	
		Mängel in der Qualität der betrieblichen Ausbildung	6	
		Defizite in der Prüfungspraxis	1	
		Notwendigkeit zur Implementation von neuen Bildungsgängen	1	
		Unbefriedigende Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb im didaktischen Bereich	9	
		Unbefriedigende Abstimmung zwischen Schule und Betrieb im zeitlich-organisatorischen Bereich	11	
		Sonstige	3	

Darstellung 10: Auslöser für das Modellversuchsvorhaben

Über die aus der Tabelle ablesbaren konkreten Zuordnungen hinaus kann zusammenfassend festgehalten werden, daß die Auslöser einer Lernortkooperation in erster Linie auf der Makro- und Mesoebene fixiert werden, wobei die Mikro-Ebene etwas vernachlässigt erscheint. In vielen Fällen werden Auslöser benannt, die außerhalb der Berufsbildung bzw. der jeweiligen Lernorte stehen. Allen voran stehen die zumeist global angesprochenen Veränderungen in Wirtschaft, Technik und Gesellschaft, auf die die Berufsbildung zu reagieren habe.

3.1.2.2 Ziele der Modellversuche

Die Ziele der Modellversuche wurden in der gleichen Struktur typologisiert wie die Auslöser, wobei die einzelnen Kategorien sprachlich in eine Zielformulierung überführt wurden. Die folgende Darstellung gibt einen Überblick über die Nennungen:

Makro-Ebene	Meso-Ebene	Mikro-Ebene
Anpassung an die veränderten Qualifikationsanforderungen durch die Wirtschaft (incl. Neuordnungen)	14 Qualitätsverbesserung in der schulischen Ausbildung	5 Erhöhung der Leistungsbereitschaft/Lernerfolge der Auszubildenden
Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Probleme mit Relevanz für die Berufsbildung	1 Stärkere Differenzierung der Lehrangebote für leistungsschwächere und -stärkere Schüler	3
Erhöhung der Attraktivität der Dualen Ausbildung	2 Integration Allgemeinbildender Inhalte in die berufsbezogene Fachbildung	1
Erhöhung der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe (auch Arbeitsplätze)	6 Verstärkte Weiterbildung der Lehrkräfte	6
Sonstige	3 Schulische Organisationsentwicklung	3
	Erhöhung des Status der Schule in Wirtschaft und Öffentlichkeit	1
	Qualitätsverbesserung in der betrieblichen Ausbildung	2
	Beseitigung von Defiziten in der Prüfungspraxis	4
	Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb im didaktischen Bereich	20
	Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb im zeitlich-organisatorischen Bereich	16
	Sonstige	1

Darstellung 11: Ziele der Modellversuche

Insgesamt ist bei der Interpretation zu berücksichtigen, daß die Aussagen zu den Auslösern der Modellversuche und den Zielen der Lernortkooperation nicht immer trennscharf sind.

Deutlich im Vergleich „Auslöser - Ziele“ ist die Verschiebung hin zu einer verbesserten Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb auf der didaktischen und zeitlich-organisatorischen Bereich. Zahlreiche Nennungen heben dabei auf die Abstimmung von schulischen (i.S.v. theoretischen) und betrieblichen (i.S.v. praktischen) Inhalten ab, was darauf schließen läßt, daß sich vielerorts noch die Vorstellung eines Abstimmungs- bzw. Gleichlaufcurriculums hält.

Aus den Verschiebungen ließe sich zunächst interpretieren, daß Lernortkooperation mit zwei wesentlichen Gestaltungsfeldern verbunden wird. Sie soll zum einen zu einer verbesserten Umsetzung der in neu geordneten Lehrplänen und Ausbildungsordnungen fixierten veränderten Qualifikations-/Kompetenzziele beitragen. Zum anderen soll die Lernortkooperation generell zu einer Qualitätsverbesserung in der schulischen sowie seltener der betrieblichen Ausbildung beitragen. Ein häufig vertretenes Argumentationsmuster besteht ferner darin, daß ausgehend von der Annahme veränderter Qualifikationsanforderungen in den Lernorten verstärkt handlungsorientierte Lehr-Lernprozesse auf- und ausgebaut werden sollen, deren Realisierung durch Formen der Lernortkooperation gestützt werden kann.

3.1.2.3 Kooperationsmaßnahmen

Nachdem nun Auslöser und Ziele betrachtet wurden, rücken im nächsten Schritt die konkreten Kooperationsmaßnahmen in den Mittelpunkt der Betrachtung. In diesem Rahmen werden insbesondere die *Organisationsformen*, die *durchgeführten Vorhaben* sowie die entwickelten *Medien und Materialien* näher beleuchtet. Während der Fokus bei den Organisationsformen auf den strukturellen Aspekten liegt, bezieht sich der Analyse-schwerpunkt bei den durchgeführten Vorhaben sowie den Medien und Materialien auf die inhaltlichen Aspekte der Kooperation.

Organisationsformen

Die häufigste Form der Zusammenarbeit sind Arbeitskreise, die in 25 der 33 Modellversuche eingesetzt werden. In diesen Arbeitskreisen geht es zu- meist um die Verfolgung von Projektvorhaben, sei es im Hinblick auf die Abstimmung von Ausbildungsinhalten bzw. in Organisationsfragen oder sei es zur Entwicklung didaktischer Projekte wie Lern- und Arbeits- aufgaben, didaktischer Konzepte u.a.m. Eine etwas differenziertere Be- trachtung der Arbeitskreise zeigt, daß sie

- meist lernortübergreifend,
- unter Beteiligung von Lehrern und Ausbildern,
- regelmäßig und mehrmals pro Jahr stattfinden.

In den Arbeitskreisen findet häufig auch Kooperation zwischen Lehrern statt, da meist unterschiedliche Fachbereiche, Klassen und Schularten in die Arbeitskreise einbezogen wurden. Des weiteren werden gelegentlich auch Schulleitung, Betriebsleitung und Vertreter unterschiedlicher Verbände als Kooperationspartner genannt. Teilweise hatten die Arbeitskreise eine sehr komplexe Binnenstruktur, woraus sich die Frage stellt, inwieweit sich solche Konstruktionen zur Organisation einer Lernortkooperation auf den Alltag des dualen Systems übertragen lassen.

Eine weitere wichtige Organisationsform der Lernortkooperation stellen gemeinsame Weiterbildungen in Form von Seminaren, Tagungen und Workshops dar (17 Nennungen). An dritter Stelle stehen mit 14 Nennungen Konferenzen und Informationstreffen.

Die folgende Abbildung zeigt die Kooperationsformen mit den jeweiligen Häufigkeiten:

Kooperationsformen	Anzahl der Nennungen
Arbeitsgruppen	25
Seminare, Tagungen, Fortbildung	17
Konferenzen, Informationstreffen	14
Persönliche Gespräche	7
Betriebspraktika/ -besichtigungen	7
Gemeinsamer Unterricht von Lehrern und Ausbildern	5
Hospitationen in der Schule	2
Begleitbogen	2
Lehrplankommissionen	2
Rundschreiben	1
Einzelinitiativen	1

Darstellung 12: Organisationsformen der Lernortkooperation

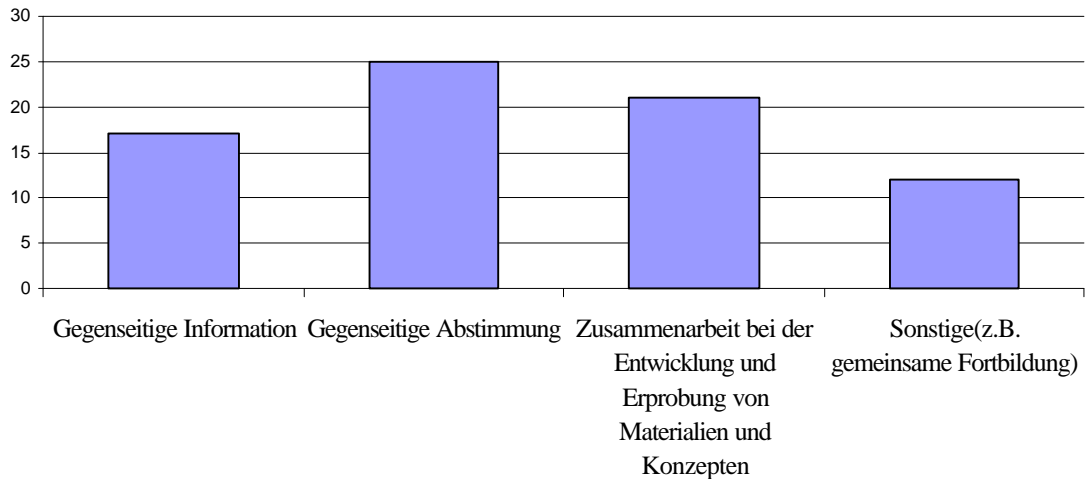
In diesem Zusammenhang wurde weitergehend nach der Einschätzung bezüglich der effizientesten Organisationsform gefragt.

Diese Frage blieb häufig unbeantwortet, nicht zuletzt aufgrund der Unbestimmbarkeit des Ertrags. „Erst wenn man die Zielperspektive der Zwecksetzung und der Umsetzung für Kooperation definiert hat und diese in Zusammenhang mit der unmittelbaren Arbeit zum Beispiel der Ausbilder und Lehrer verknüpft, stellt sich die Aufgabe, wie Einsatz und Ertrag zueinander zu bewerten sind.“ Nach den Erfahrungen eines anderen Modellversuchs „muß der organisatorische Aufwand für die Lernortkooperation minimiert werden, zugunsten einer wirklichen Verknüpfung des Vorhabens mit den originären Qualifizierungsaufgaben.“

Darüber hinaus erscheint jede Form von Lernortkooperation vertretbar zu sein, wenn „sie nicht als Anhängsel der regulären Aufgaben von Lehrkräften bzw. als Freizeitaktivität gesehen wird.“

Durchgeführte Vorhaben

Die Vorhaben wurden unter dem Aspekt der Intensität der Kooperation zusammengefaßt und ausgewertet. Grundlegend für die Bildung der Typologie war dabei der Vorschlag von BUSCHFELD/EULER (vgl. 1.1 dieses Berichts).



Darstellung 13: Intensität der Vorhaben

In 17 Modellversuchen werden Kooperationsvorhaben aufgegriffen, die auf einen gegenseitigen Informationsaustausch abzielen. Aktivitäten zur gegenseitigen Abstimmung bilden den Schwerpunkt der Kooperationsaktivitäten. Die Abstimmung erfolgt vor allem auf der inhaltlichen Ebene (22), daneben steht die zeitlich-organisatorische Abstimmung (18), wohingegen die Abstimmung über Fragen der Prüfung in nur 2 Modellversuchen genannt wird. Die kooperative Zusammenarbeit bei der Entwicklung und Erprobung von Materialien besitzt ebenfalls einen sehr hohen Stellenwert (21), bezieht sich jedoch in den meisten Fällen auf die isolierte Entwicklung von Lehr-Lernarrangements, ohne dabei die didaktische Gesamtkonzeption im Auge zu behalten (5). Es stellt sich die Frage, inwieweit Lern- und Arbeitsaufgaben bzw. gemeinsame Projekte als Selbstzweck der Kooperation entwickelt werden, ohne dabei den Gesamtrahmen der Ausbildung, insbesondere auch die Prüfungen, zu berücksichtigen. Die Entwicklung von Leitfäden für die Ausgestaltung spielt nur in einem Modellversuch eine Rolle.

Im Gesamtbild zeigt sich in den untersuchten Modellversuchen eine Verfolgung von Kooperationsvorhaben, die hinsichtlich der Kooperationsintensität weit über die Kooperationspraxis im dualen System hinausgeht (vgl. 1.3). In diesem Sinne kann die immanente Zielsetzung von Modellversuchen, über die Alltagspraxis hinaus Wege einer innovativen Praxis aufzuzeigen, als weitgehend erfüllt gesehen werden. Unabhängig davon steht die Frage im Raum, wie die Erfahrungen der Modellversuchspraxis in die Regelpraxis des dualen Systems transferiert werden können.

Medien und Materialien

Vor allem in den Zwischen- und Abschlußberichten der Modellversuche zeigte sich, daß sich die Ergebnisse der Lernortkooperation häufig in den entwickelten Materialien und Unterrichtskonzeptionen niederschlagen.

Das besondere Interesse bei der Entwicklung von Materialien und Konzepten richtete sich dabei auf die Möglichkeiten zur praxisnäheren Ausbildung bzw. zur besseren Verbindung von theoretischen und praktischen Inhalten. Diesen Aufgaben nahmen sich häufig Lehrer und Ausbilder gemeinsam an. Die so entstandenen Lern- und Arbeitsaufgaben bildeten die Grundlage für die schulische Unterrichtsgestaltung. Oft waren die Materialien auch so angelegt, daß bestimmte Teile von den Auszubildenden im Schulunterricht und andere im Betrieb bearbeitet werden mußten.

In einigen wenigen Fällen bezogen sich die entwickelten Materialien und Dokumente nicht auf den Unterrichts- bzw. Ausbildungsprozeß. Hier ging es vor allem darum, den Informationsfluß (und die Abstimmung) zwischen Schule und Betrieb oder allgemein zwischen den an der Lernortkooperation beteiligten Institutionen zu gewährleisten. Das Spektrum reichte hier von einer Raumbenutzungsordnung zwischen IHK und Schule über eine regelmäßig erscheinende, modellversuchinterne Informationsschrift (sog. „LOK-Info“), die alle Modellversuchs-Beteiligten über die geplanten Vorhaben und Termine informierte bis hin zu einem Beratungsbogen, der u.a. zu Beginn der Berufsausbildung die schnelle und effektive Einleitung von Fördermaßnahmen für lernbeeinträchtigte Jugendliche ermöglichen sollte.

3.1.2.4 Rahmenbedingungen

Institutionelle und personale Gegebenheiten bilden die Rahmenbedingungen der Lernortkooperation.

Institutionelle Rahmenbedingungen von Schule und Betrieb

In die Analyse wurden hierbei folgende Items einbezogen:

- a) Auswahl der Betriebe
- b) Bedeutung der Betriebsgrößen
- c) Organisation der Ausbildung in Schule und Betrieb
- d) Rolle der Kammern
- e) Geeignete Institutionen für die Koordination von Lernortkooperation

a) Auswahl der Betriebe

Die Ergebnisse der Modellversuche sind auch abhängig von den Kompetenzen und Strukturen, die in den einbezogenen Lernorten vorhanden sind. Besonders der Lernort Betrieb stellt sich in der Praxis sehr heterogen dar. Welche Gesichtspunkte waren ausschlaggebend für die Einbeziehung der jeweiligen Unternehmen in die Modellversuchsaktivitäten?

In die Auswertung zu dieser Frage konnten 26 der insgesamt 33 Modellversuche aufgenommen werden. Zum weitaus größten Teil bezogen sich die Aussagen auf die Auswahl von Wirtschaftsunternehmen. Nur in einem Fall aus dem hauswirtschaftlichen Bereich handelte es sich um Privathaushalte.

Als zentrale Auswertungsgesichtspunkte wurden die Kriterien „Kompetenz“ und „Bereitschaft“ genannt. Der Begriff „Kompetenz“ bezieht sich in diesem Kontext primär auf die Ausbildungsbefähigung in bestimmten Berufen. Etwa ein Viertel der einbezogenen Äußerungen (8 von 31 Nennungen) führte dieses Auswahlkriterium an.

Daneben wurden die Kooperationsbereitschaft der Unternehmen sowie das Interesse „an bildungspolitischen Innovationen“ als wichtige Aspekte angesehen (4 Nennungen). Die Nennung dieses Kriteriums deutet darauf hin, daß es sich in diesen Fällen bei der Auswahl der Betriebe um eine Positivauswahl handelt. Insgesamt herrscht jedoch der Eindruck vor, daß die Auswahlentscheidung nicht durch strenge Kriterien, sondern eher durch die pragmatische Suche nach Gelegenheiten gekennzeichnet war.

Nur bei drei Modellversuchen gab es mehr oder weniger konkrete technische (Inselfertigung usw.), organisatorische, pädagogische bzw. allgemein fachliche Auswahlkriterien. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang der bereits erwähnte Modellversuch aus dem Bereich der Hauswirtschaft, bei dem sich deutliche Hinweise auf eine bewußte, von fachlichen und pädagogischen Anforderungen getragene Auswahl finden lassen.

b) Bedeutung der Betriebsgrößen

Die Frage nach der Bedeutung der Betriebsgröße für die Lernortkooperation wurde nur etwa von der Hälfte der Modellversuche aufgenommen. In der Tendenz wurden Großbetriebe eher positiv, Klein- und Mittelbetriebe hingegen skeptisch in Hinblick auf die Ermöglichung einer Lernortkooperation betrachtet. Als Gründe wurden schwerpunktmäßig angeführt:

- Großbetriebe bieten aufgrund bestehender Ausbildungsstrukturen die Bedingungen für eine kontinuierliche und kompetente Kommunikation.
- Großbetriebe senden mehr Auszubildende in eine Berufsschule, was zur Folge hat, daß häufig sehr wenig Betriebe auf die einzelne Klasse entfallen. Der Abstimmungsaufwand wird damit reduziert.
- Kleinbetriebe unterwerfen das Ausbildungsgeschehen verstärkt den Arbeitsprozessen und bieten für die Eigenanforderungen einer Ausbildung und somit auch der Lernortkooperation wenig Zeit und Raum.

Ausgehend von der Annahme, daß Lernortkooperation innerhalb eines Großbetriebs bspw. mit der Produktionsabteilung unter anderen Bedingungen stattfindet wie eine Kooperation mit dem betrieblichen Ausbildungszentrum, fällt bei den Stellungnahmen auf, daß im Hinblick auf Großbetriebe nicht differenziert wird zwischen den unterschiedlichen Lernorten eines Betriebs. Einschränkend zur tendenziell positiven Gesamtbewertung der Großbetriebe wird im übrigen angeführt, daß dort zuweilen aufgrund der „lang erprobten“ Ausbildungskonzepte und der organisatorischen Regelungen auch eine gewisse Schwerfälligkeit gegenüber Veränderungen existiere.

Ebenfalls relativierend äußert sich ein Modellversuch, der auf die Bedeutung des persönlichen Engagements hinweist:

„Die Größe des Ausbildungsbetriebs ist keine Garantie für eine inhaltliche Kooperation. Sie erhöht aber die Wahrscheinlichkeit einer Zusammenarbeit, weil die Ausbilder im allgemeinen ihre Tätigkeit hauptamtlich ausführen. Bei Klein- und Mittelbetrieben nimmt umgekehrt die Wahrschein-

lichkeit einer kontinuierlichen Zusammenarbeit eher ab, weil die Ausbilder ihre Funktion nebenamtlich wahrnehmen. Hier ist also der erforderliche Zeitrahmen ein wesentlicher Faktor.

Darüber hinaus ist die persönliche Bereitschaft und die Einschätzung über einen aus der Kooperation resultierenden Nutzen von Bedeutung. Wenn diese persönliche Bereitschaft vorhanden ist, beteiligen sich auch Vertreter von kleineren und Mittelbetrieben sehr intensiv an der Kooperation. Voraussetzung dafür ist allerdings, daß man das Interesse dieser Personen erreicht. Diese Interessen sind nach dem derzeitigen Stand der Erkenntnisse sehr breit gefächert.“

c) Organisation der Ausbildung in Schule und Betrieb

Die organisatorische Gestaltung von schulischer und betrieblicher Ausbildung stellt eine wichtige Rahmenbedingung (18 von insgesamt 95 Nennungen) für erfolgreiche Lernortkooperation dar. Schule und Betrieb müssen flexibel reagieren können und bereit sein, eingefahrene Strukturen neu zu überdenken. Starre Ausbildungsabläufe blockieren kooperative Aktivitäten und verhindern Innovationen.

Dazu muß auch die jeweilige Schul- und Betriebsleitung ihren Beitrag leisten (14 Nennungen). Sie sollte Experimenten und Veränderungen gegenüber aufgeschlossen gegenüberstehen und Lernortkooperation fördern und fordern. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, daß die an Lernortkooperation beteiligten Personen aus Schule und Betrieb über dispositive und zeitliche Freiräume verfügen.

Dies hängt wahrscheinlich im wesentlichen davon ab, welchen Nutzen die einbezogenen Institutionen (18 Nennungen) in den kooperativen Aktivitäten erkennen können. „Ist Kooperation nur wünschenswert, unterbleibt sie bei vielbeschäftigten Menschen. Zur Kooperation muß man sich Zeit nehmen – auf Kosten anderer Ziele“. Bringt Lernortkooperation keinen für die beteiligten Betriebe konkret erfahrbaren Nutzen, engagieren sich die Unternehmen häufig nur halbherzig und überlassen die Verfolgung der einzelnen Aktivitäten meist der schulischen Seite.

Ein sichtbarer Nutzen läßt sich nur erzielen, wenn auch an konkreten und sinnvollen Aufgabenstellungen (9 Nennungen) gearbeitet wird. Vage Zielvorgaben für Lernortkooperation führen meist nicht zu erkennbaren Ergebnissen. So fordern viele Befragte konkrete Kooperationsinhalte und klare Aufgabenstellungen, die von allen Beteiligten akzeptiert werden. Insgesamt bestätigt sich in diesen Aussagen die Bedeutung der materiellen und ideellen Unterstützung, die den an der Kooperation beteiligten Personen aus dem institutionell-organisatorischen Umfeld zuteil wird (vgl. 1.4.2 und insbesondere 1.4.5).

d) Rolle der Kammern

26 der einbezogenen 33 Modellversuche haben sich zur Rolle der Kammern im Modellversuch geäußert und über ihre Erfahrungen mit der jeweiligen Kammer bzw. in zwei Fällen mit der zuständigen Innung berichtet. Dabei ergab sich folgendes Bild:

Über die Hälfte (15 von 27 Nennungen, da sich bei einem der 26 einbezogenen Modellversuche die Aussagen über die Rolle der Kammern bei Industrie und Handwerk unterschieden und daher getrennt aufgenommen wurden) der Modellversuche erfuhr durch die Kammern eine positive Unterstützung. Diese äußerte sich u. a. darin, daß Vertreter der Kammern Unternehmen und Lehrstellenbewerber auf die Möglichkeiten des Modellversuchs hinwiesen, auf Elternabenden und Fachtagungen zu den geplanten oder durchgeführten Projekten sprachen, die organisatorische Betreuung für Veranstaltungen übernahmen bzw. teilweise selbst Fortbildungsseminare durchführten oder in Gremien und Projektgruppen ihr Fachwissen einbrachten. Größtenteils förderte die gemeinsame Arbeit auch die Gestaltung der Lernortkooperation.

Die Zusammenarbeit mit den Kammern war häufig in den institutionellen Rahmen von verschiedenen, übergeordneten Ausschüssen (Prüfungsausschuß, Beirat des Modellversuchs, Koordinierungsausschuß) eingebunden.

Für die andere Hälfte der Modellversuchsvorhaben spielte die Kammer, auch in Bezug auf ihren Einfluß auf die Gestaltung der Lernortkooperation, eine mehr oder weniger untergeordnete Rolle (10 Nennungen). Dies ist zum Teil darauf zurückzuführen, daß die Kammern nicht „konstruktiv im Modellversuch eingebunden“ waren, in einigen Fällen allerdings wirkten die IHK- und HWK-Vertreter in den entsprechenden Gremien und Arbeitsgruppen mit - jedoch ohne „innovative Resultate“. Relativ selten (2 Nennungen) stießen die Modellversuche auf Ablehnung und Protest seitens der Kammer bzw. Innung, was allerdings keinen allzu großen Einfluß auf die Modellversuchsaktivitäten hatte: „Ein als Konkurrenz zu den MV-AKs gegründeter Ausbilder-AK „Büroberufe“ bei der Kammer stellte die Arbeit aufgrund mangelnder Beteiligung bald wieder ein.“ Insgesamt läßt sich die Rolle der Kammer in den Modellversuchen so beschreiben, daß sie mehr oder weniger in den Kreis der Akteure aufgenommen wurde, ohne eine koordinierende Funktion wahrzunehmen, die über den Modellversuch hinaus zur Verstetigung der Kooperationsaktivitäten beigetragen hätte.

e) Geeignete Institution für die Koordination von Lernortkooperation

Knapp ein Viertel (8 von 33) aller Modellversuche gab auf die Frage: „Welche Institution ist am besten dazu geeignet, Ansätze der Lernortkooperation einzuleiten und zu koordinieren?“ keine verwertbare Antwort. Die restlichen Nennungen verteilten sich folgendermaßen:

Geeignete Institutionen	Nennungen
Koordination von LOK durch eine Institution	
Schule	10
Kammer	3
Überbetriebl. Ausbildungsstätte	2
Koordination von LOK durch einen Verbund mehrerer Institutionen	
Verbund aus Schule und Kammer	2
Verbund aus Schule und Betrieb	3
Kooperationsnetzwerk (z. B. Schule-Betrieb-ÜAS)	2
Keine bestimmte Institution	5

Darstellung 14: Geeignete Institutionen für die Koordination von Lernortkooperation

Die beruflichen Schulen stellen nach Auffassung der Beantworter einen Knotenpunkt im dualen System dar. Hier treffen die Interessen aller Ausbildungsakteure zusammen und können gebündelt werden. Kontakte zu den Betrieben können leichter geknüpft und gepflegt werden. Daneben verfügt die Schule über didaktische Kompetenzen und das nötige Wissen zur systematischen Ausbildung. Aufgrund dieser als günstig angesehenen Voraussetzungen zeichnet sich bei den einbezogenen Antworten eine recht deutliche Favorisierung der Schule ab. Bei zehn Nennungen wird die Schule allein als geeignete Institution zur Koordinierung und Initiierung von Lernortkooperation genannt. Dabei wird in den Antworten häufig darauf hingewiesen, daß die Schule hierbei ihre Aufgabe in enger Zusammenarbeit mit den jeweiligen Ausbildern bzw. Betrieben, Kammern oder Innungen wahrnehmen sollte. So verwundert es kaum, daß sich manche der Befragten (7 Nennungen) darüber hinaus dafür aussprechen, Lernortkooperation in einem Verbund von Schule und Betrieb bzw.

Kammern oder Innungen zu institutionalisieren. Diese Konstellation würde insbesondere zu einem effektiven Ressourceneinsatz und damit möglicherweise zu Kosteneinsparungen beitragen, wenn sich die beteiligten Institutionen auf ihre originären Aufgabenbereiche konzentrierten.

Auffällig ist weiterhin, daß sich fünf der einbezogenen Befragten nicht auf eine bestimmte Institution festlegen möchten. Ihrer Ansicht nach kann man nicht pauschal urteilen, sondern muß die organisatorischen und personellen Gegebenheiten vor Ort in die Überlegungen mit einbeziehen. Als wichtige Indizien für die Eignung einer Institution wurden hierbei genannt:

- Informelle Organisationsstruktur
- Engagement, Kompetenz und Professionalität in der Ausbildung
- Aufgeschlossenheit zum Experiment und innovatives Potential.

Personale Rahmenbedingungen

Die Analyse der personalen Rahmenbedingungen erstreckt sich auf folgende Aspekte:

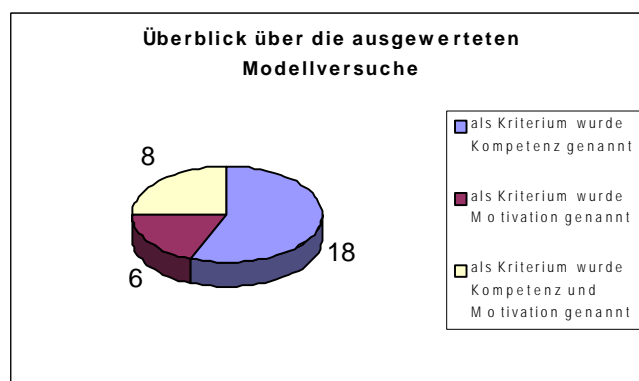
- a) Auswahl der Modellversuchsmitarbeiter
- b) Vergünstigungen
- c) Personale Erfolgsfaktoren der Lernortkooperation

a) Auswahl der Modellversuchsmitarbeiter

Modellversuchsaktivitäten zur Lernortkooperation können nicht losgelöst von den beteiligten Personen betrachtet werden. Ihre fachlichen und sozialen Kompetenzen, ihr Ideenreichtum, ihre Motivation und ihr Engagement tragen entscheidend zur konkreten Ausgestaltung, Umsetzung und letztendlich auch zum Erfolg der in Angriff genommenen Aufgaben bei. Es stellt sich deshalb die Frage, ob diesem Umstand bereits im Vorfeld der Modellversuchsarbeiten bei der Auswahl der Mitarbeiter Rechnung getragen wurde. Suchte man die beteiligten Personen sorgfältig aus oder spielten besondere Auswahlkriterien keine Rolle?

Auf die Originalfrage des Erhebungsbogens: „Nach welchen Kriterien wurden die Mitarbeiter für den Modellversuch ausgewählt?“ haben nahezu alle Befragten (32 Modellversuche) geantwortet. Die Aussagen beziehen sich zu einem großen Teil speziell auf die Auswahl der involvierten Lehrkräfte (19 von 38 Nennungen), was nicht verwunderlich ist, da im Rahmen dieser Auswertung hauptsächlich schulische Modellversuche betrachtet wurden.

Bei der näheren Betrachtung der Äußerungen zeichnet sich ein recht klares Bild über die Auswahlkriterien ab:



Darstellung 15: Auswahlkriterien für Modellversuchsmitarbeiter

Der überwiegende Anteil der Befragten (18 Modellversuche) gab die fachliche Kompetenz als alleiniges Auswahlkriterium an. Gemeint war damit hauptsächlich die fachliche Qualifikation in den jeweils in den Modellversuch einbezogenen Berufen bzw. Berufsfeldern. Daneben spielte die Motivation der Mitarbeiter für den Einbezug in Modellversuchsaktivitäten eine Rolle. Sechs Modellversuche ließen sich bei der Auswahl der Mitarbeiter hauptsächlich von deren Motivation leiten. Für ein weiteres Viertel (8 Modellversuche) stand dieses Kriterium gleichberechtigt neben der fachlichen Kompetenz. Als besonders wichtig wurde in diesem Kontext das Interesse an der Sache und vor allem ein überdurchschnittliches Engagement für die geplanten Vorhaben angesehen.

Dieses Auswertungsergebnis vermittelt den Eindruck, daß fachlich kompetente und motivierte Mitarbeiter die Modellversuchsaktivitäten tragen und umsetzen. Führt man die Prämisse ein, daß mit der Auswahl auch genau jene Lehrkräfte angesprochen werden sollten, die die als wesentlich erachteten personalen Voraussetzungen für eine Lernortkooperation mitbringen, so können die Aussagen auch als wesentliche Rahmenbedingungen für die Gestaltung einer Lernortkooperation betrachtet werden. Bei einer näheren Betrachtung der einzelnen Nennungen

müssen hier jedoch Einschränkungen gemacht werden, denn nicht immer erfolgte die Teilnahme auf freiwilliger Basis. In über einem Drittel (11 von 32 Nennungen) der Modellversuche findet man Antworten wie „Lehrkräfte, die in den Modellversuchsklassen eingesetzt sind, nehmen am Modellversuch teil“ oder „Die Auswahl der mitarbeitenden Lehrer basierte darauf, daß die Kollegen in den für den MV vorgesehenen Klassen bereits mit einer größeren Stundenzahl unterrichteten.“. In diesen Fällen kann man also weniger von einer Auswahl der Mitarbeiter sprechen. Es handelte sich vielmehr wohl eher um eine Zuteilung. Derartige Äußerungen lassen zudem offen, inwieweit diese Lehrkräfte die Modellversuchsvorhaben mit ihrer fachlichen Kompetenz und ihrem Engagement mitgetragen haben.

b) Vergünstigungen

Der überwiegende Anteil der Befragten (27 Modellversuche) hat sich zu dieser Thematik geäußert. Die Auswertung aller relevanten Antworten brachte folgendes Ergebnis:

Fast vier Fünftel aller ausgewerteten schulischen Modellversuche (23 Modellversuche) gewährten den an Lernortkooperation Beteiligten, in diesem Fall fast ausschließlich den Lehrern, in irgendeiner Form Vergünstigungen.

Besonders verbreitet war die Bewilligung von Entlastungs- bzw. Mehrarbeitsstunden für die mitwirkenden Lehrkräfte. Wenn auch in unterschiedlichem Umfang so wurde doch in allen Modellversuchen, die Vergünstigungen gewährten, auf diese Form der Entlastung zurückgegriffen. Da sich allerdings nur wenige Befragte (Nennungen bei 8 Modellversuchen) zu der konkreten Höhe geäußert haben, kann nur eine vorsichtige Einschätzung vorgenommen werden: Im Durchschnitt erhielt eine Lehrkraft für die Mitarbeit im Rahmen der Lernortkooperation wöchentlich ca. drei Entlastungs- bzw. Mehrarbeitsstunden. Darin inbegriffen war häufig auch die Freistellung für Tagungen, Seminare sowie für die gemeinsamen Arbeitstermine mit den Ausbildern. In einigen Antworten lassen sich in diesem Zusammenhang allerdings Hinweise finden, daß der Arbeitsaufwand der Lehrer bei weitem den Umfang der wöchentlichen Ermäßigungsstunden überstieg.

Inwieweit auch die an Lernortkooperation beteiligten Ausbilder für die zusätzlich übernommenen Aufgaben zeitlich oder finanziell entlastet wurden, läßt sich mit Hilfe der hier vorliegenden Antworten nicht feststellen.

c) Personale Erfolgsfaktoren der Lernortkooperation

Lernortkooperation wird von den Kompetenzen (13 von 45 Nennungen) der einbezogenen Mitarbeiter unterstützt. Dabei handelt es sich auf der einen Seite um Kompetenzen zur Organisation von Kooperationsformen (7 Nennungen), beispielsweise Qualifikationen im Gebiet der Projektmanagementmethoden. Die ausgewerteten Modellversuche haben gezeigt, daß hier teilweise Defizite bestanden, die zu Problemen führten und individuelle Fortbildungsmaßnahmen erforderlich machten. Man gewinnt den Eindruck, daß sich in diesem Punkt die häufig fehlenden Auswahlkriterien der Modellversuchs-Mitarbeiter bemerkbar machten.

Zum anderen stellt der Abstimmungsprozeß bei kooperativen Aktivitäten der Lernorte erhöhte Anforderungen an die sozial-kommunikativen Fähigkeiten (6 Nennungen) der Beteiligten. In den gemeinsamen Arbeitskreisen treten nicht selten „unterschiedliche soziale Gruppen im Hinblick auf Selbstverständnis, Profession und Status zueinander in Dialog“. Es gilt unterschiedlichen Sprachgebrauch, Berührungspunkte sowie Abwehrhaltungen der beteiligten Gruppen im konstruktiven Dialog zu überwinden.

Ein weiterer, eng damit verbundener Erfolgsfaktor von Lernortkooperation sind erfolgreiche Teamentwicklungsprozesse (10 Nennungen). Die erste Kontaktaufnahme zum anderen Partner ist häufig von Skepsis, Vorurteilen, Argwohn und Ängsten, sich zu öffnen, geprägt. Ein ‘Teamedanke‘ ist oft noch völlig fremd. Die Qualität der Lernortkooperation hängt wesentlich von der Überwindung dieser Einstellungen ab. Offenbar werden die Beteiligten mit diesen Problemen ‘allein gelassen‘: Die Äußerungen der Befragten geben keinen Hinweis auf eine professionelle Unterstützung der Teamentwicklung. Zur Lösung dieser Schwierigkeiten bzw. zur erfolgreichen Umsetzung der Modellversuchsvorhaben ist es deshalb sehr wichtig, daß die an Lernortkooperation beteiligten Mitarbeiter den geplanten Aktivitäten positiv gegenüberstehen und darüber hinaus, auch nach ersten Enttäuschungen, bereit sind, sich dafür zu engagieren (13 Nennungen).

3.1.2.5 Kooperationsergebnisse

In den Fragebögen, Zwischen- und Abschlußberichten fand sich eine fast unüberschaubare Menge an Informationen zu den Ergebnissen bzw. Erkenntnissen der jeweiligen Modellversuchsaktivitäten.

Wie nicht anders zu erwarten, betrafen die meisten diesbezüglichen Aussagen die Meso- (Ebene der Lernorte) und die Mikroebene (Ebene der Auszubildenden, Lehrer und Ausbilder). Bei den folgenden Aussagen (insbesondere der Mikroebene) ist zu berücksichtigen, daß es sich zumeist um Einschätzungen verantwortlicher Mitarbeiter aus den Modellversuchen handelt.

Ergebnisse der Mesoebene

Im Vordergrund stand hier die didaktische Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb.

Dazu mußten in vielen Fällen Kooperationsstrukturen zwischen den beiden Lernorten entwickelt oder ausgebaut werden, was auch gelang (19 Modellversuche nennen dies als ein wesentliches Ergebnis): Sowohl der Informationsfluß, wie auch die gemeinsamen Aktivitäten zwischen Schule und Betrieb verbesserten sich.

In vielen Fällen (Nennungen bei 12 Modellversuchen) trugen die Modellversuchsaktivitäten insbesondere zu einer Verbesserung der Abstimmung der schulischen mit den betrieblichen Ausbildungsinhalten bei. Überschneidungen bzw. Doppelvermittlungen konnten vermieden werden, so daß zum einen durch die Zeitersparnis „Freiräume in der Ausbildung entstanden sind“, zum anderen die „Lerneffektivität“ bei den Auszubildenden durch besser aufeinander abgestimmte Lehrinhalte“ erhöht werden konnte.

Darüber hinaus erstreckten sich die kooperativen Modellversuchsaktivitäten auf die Zusammenführung von Theorie und Praxis (Nennungen bei 13 Modellversuchen). Das Resultat dieser Bemühungen spiegelte sich vor allem in der verstärkten Berücksichtigung praktischer und betrieblicher Belange im schulischen Unterricht wider. Auffallend ist, daß die untersuchten schulischen Modellversuche sich auch fast ausschließlich auf die Anreicherung bzw. Ausschöpfung der schulischen Lernpotentiale konzentrieren. Man findet vergleichsweise wenige Aussagen über Möglichkeiten einer veränderten Gestaltung der betrieblichen Ausbildung. Arbeitsplatz und Ausbildungsmodalitäten der Unternehmen sollten von schulischer Seite her offensichtlich unangetastet bleiben.

Von der verbesserten Qualität des Schulunterrichts profitierten auf der

Mesoebene nach Meinung der Befragten mittelbar auch die Betriebe (Nennungen bei 13 Modellversuchen), indem ihnen kompetentere und damit flexibler einsetzbare Facharbeiter zur Verfügung stünden.

Als weitere wichtige Ergebnisse der Modellversuche sehen die Befragten die erstellten Ausbildungs- bzw. Unterrichtskonzepte an (Nennungen bei 18 Modellversuchen). Dabei handelt es sich im wesentlichen um didaktische Konzepte, Planspiele, Projekte und Arbeitsaufgaben. Inwieweit es sich hierbei um die Ergebnisse aus erfolgreicher Lernortkooperation handelt, läßt sich nicht mit Sicherheit sagen. Allerdings deuten die Aussagen bei gut einem Drittel (7 von 18 Nennungen) der erstellten Konzepte auf einen gemeinsamen Entwicklungsprozeß hin.

Die geschilderten Ergebnisse lassen sich bei einer Vielzahl von Modellversuchen feststellen. Weitaus seltener konnten beispielsweise Erfolge in der schulischen Organisationsentwicklung (Nennungen bei 6 Modellversuchen) oder Erkenntnisse in Bezug auf die Prüfungspraxis (Nennungen bei 4 Modellversuchen) nachgewiesen werden. Interessanterweise zählten diese Bereiche meist nicht zur Zielperspektive der betroffenen Modellversuche. Die Ergebnisse entstanden sozusagen als ‚Nebenprodukt‘ der Kooperationsaktivitäten.

Ergebnisse der Mikroebene

Auf der Mikroebene wurden erwartungsgemäß vor allem (Nennungen bei 26 Modellversuchen) positive Ergebnisse für die Auszubildenden festgestellt. Die praxisnahe und innovative Gestaltung des Unterrichts „wirkt motivierender und interessanter als die Vermittlung von abstraktem Buchwissen.“.

Darüber hinaus trägt die enge Verzahnung von theoretischen und praktischen Inhalten zum besseren Verständnis der Zusammenhänge und zum Transfer bei. Die Praxiskompetenz der Lehrer und die veränderte Unterrichtsgestaltung erleichtern zudem das individuelle Eingehen auf Probleme des Schülers. Die neu erworbenen Kompetenzen tragen nach Auffassung vieler Befragten zu einer Verbesserung der zukünftigen Arbeitsmarktchancen des Auszubildenden bei.

Die teilweise enge didaktische Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb trug in einigen Fällen darüber hinaus dazu bei, daß sich das „Klima“ zwischen Ausbildern und Lehrern entscheidend verbesserte. Vorurteile auf beiden Seiten wurden abgebaut.

Zusammenfassung

- Meist liegen die **Auslöser** der Lernortkooperation außerhalb der Lernorte oder im Bereich der institutionell-organisatorischen Ebene der Lernorte, wohingegen Auslöser auf Seiten der Lehrenden und Lernenden seltener genannt werden. Häufigster Anknüpfungspunkt sind Veränderungen in Technik, Wirtschaft und Gesellschaft, auf die die Berufsbildung zu reagieren habe.
- Die Betrachtung der **Ziele** zeigt, daß Lernortkooperation vor allem zur verbesserten Umsetzung der in neugeordneten Lehrplänen und Ausbildungsordnungen fixierten Ausbildungsziele beitragen soll. Darüber hinaus wird eine generelle Qualitätsverbesserung in der schulischen und zum Teil in der betrieblichen Ausbildung angestrebt.
- Die bedeutsamste **Form der Zusammenarbeit** zwischen Schule und Betrieb sind Arbeitskreise, die sich meist lernortübergreifend unter Beteiligung von Ausbildern und Lehrern mit der konkreten Abstimmung von Ausbildungsinhalten sowie der Entwicklung didaktischer Konzepte befaßen.
- Die erstellten **Medien und Materialien** lagen häufig in Form von Lern- und Arbeitsaufgaben für die Auszubildenden vor. In diesem Rahmen sollen insbesondere die Möglichkeiten zur praxisnäheren Ausbildung bzw. zur besseren Verbindung von theoretischen und praktischen Inhalten ausgeschöpft werden.
- Bei der Betrachtung der **Intensität der Kooperationsvorhaben** zeigt sich, daß diese in den Modellversuchen weit über die alltägliche Kooperationspraxis im dualen System hinausgeht.
- Die **Auswahl der Modellversuchsunternehmen** wurde häufig von pragmatischen Gesichtspunkten, wie etwa der Ausbildungsbefähigung und der Bereitschaft zur Mitarbeit im Modellversuch, geleitet.
- In der Frage nach der **Bedeutung der Betriebsgrößen** für die Umsetzung kooperativer Vorhaben zeichnet sich eine Tendenz dahingehend ab, daß Klein- und Mittelbetriebe eher skeptisch, Großbetriebe (ohne nach einzelnen betrieblichen Lernorten zu differenzieren) eher positiv betrachtet werden.
- Die schulische und betriebliche **Ausbildungsorganisation** sollte flexibel ausgestaltet sein. Dies bedeutet unter anderem, daß die beteiligten Lehrer oder Ausbilder über entsprechende dispositive und zeitliche Freiräume verfügen und darüber hinaus von der jeweiligen Schul- bzw. Betriebsleitung eine positive Unterstützung erfahren.

- Für den **Erfolg der Lernortkooperation** ist es wichtig, daß die einbezogenen Institutionen den Nutzen der gemeinsamen Aktivitäten erkennen können. Ein sichtbarer Nutzen läßt sich nur erzielen, wenn an konkreten und sinnvollen Aufgabenstellungen gearbeitet wird.
- Teilweise wurden Vertreter der Kammern in den Kreis der **Modellversuchsakteure** aufgenommen, ohne jedoch eine koordinierende Funktion wahrzunehmen, die über den Modellversuch hinaus zur Verstetigung der Kooperationsaktivitäten beigetragen hätte.
- Als **geeignete Institution für die Koordination** von Lernortkooperation wurde die Schule favorisiert. Sie wird als ein Knotenpunkt im dualen System gesehen, wo die Interessen der Ausbildungsakteure gebündelt und Kontakte zu den Betrieben leichter geknüpft und gepflegt werden können.
- Bei der **Auswahl der Modellversuchsmitarbeiter** waren die fachliche Qualifikation in den jeweils in den Modellversuch einbezogenen Berufen und die persönliche Motivation ausschlaggebend.
- Häufig erhielten die im Modellversuch beteiligten Lehrer **Vergünstigungen** in Form von Entlastungsstunden.
- Als **personale Erfolgsfaktoren** der Lernortkooperation wurden Kompetenzen zur Organisation von Kooperationsformen sowie sozial-kommunikative Fähigkeiten genannt. Weiterhin sind erfolgreiche Teamentwicklungsprozesse für die Qualität von Lernortkooperation von besonderer Bedeutung.
- **Ergebnisse** der kooperativen Aktivitäten sind meist auf der Meso- oder auf der Mikroebene zu finden. Auf der Mesoebene wurden insbesondere Verbesserungen bei der Abstimmung der schulischen und betrieblichen Inhalte sowie bei der Zusammenführung von Theorie und Praxis erzielt. Auf der Mikroebene profitierten hauptsächlich die Auszubildenden (Motivation, besseres Verständnis der Zusammenhänge, bessere Arbeitsmarktchancen) von Lernortkooperation. Darüber hinaus konnte auch das Klima zwischen Ausbilder und Lehrer durch die enge Zusammenarbeit verbessert werden.

3.1.3 Strukturanalysen zur Lernortkooperation

3.1.3.1 Begründungskontext der Lernortkooperation

In einem eigenen Schwerpunkt wurden die Schulmodellversuche im Hinblick auf ihren Begründungskontext untersucht. Analysegegenstand war der *Zusammenhang* zwischen den drei Kategorien

- *Auslöser* bzw. zugrundeliegende Ausbildungsprobleme des Modellversuchs (Frage 2.1 des Erhebungsbogens);
- angestrebte *Ziele* des Modellversuchs (Frage 2.3);
- praktizierte *Kooperationsmaßnahmen* im Modellversuch (Fragen 3.1, 3.2, 3.3 und 6.1).

Im einzelnen konzentrierten sich die Auswertungen auf die folgenden Fragestellungen:

- a) Über welche Problem- und Ziellanbindungen werden Maßnahmen einer Lernortkooperation begründet?
- b) Welche Zusammenhänge zwischen den verfolgten Ausbildungsproblemen und den Organisationsformen einer Lernortkooperation sind erkennbar?
- c) Inwieweit wird in den Schulmodellversuchen eine Nutzenbalance zwischen schulinternen und -externen Bereichen angestrebt?

a) Problem- und Ziellanbindungen einer Lernortkooperation

Die insgesamt 33 in die Auswertung einbezogenen Schulmodellversuche, von denen 10 in Verbindung mit korrespondierenden Wirtschaftsmodellversuchen gesehen werden müssen, können hinsichtlich ihrer Problem- bzw. Ziellanbindung in drei Gruppen eingeteilt werden:

- 13 dieser Modellversuche¹¹² stellen die Lernortkooperation in den Kontext einer durch veränderte Qualifikationsanforderungen als notwendig erachteten didaktischen Innovation von curricularen Ordnungsgrundlagen, Lehr-Lernarrangements und diese unterstützende Medien und Materialien. Die Argumentation kann prototypisch in folgender Aussage zusammengefaßt werden: Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft (Arbeitsorganisation, Technologie, Wertvorstellungen u.

¹¹² Im einzelnen sind dies die Schulmodellversuche 2, 3, 5, 8, 11, 18, 22, 23, 27, 28, 31, 35 und 37. (interne Codierung)

- a.) bedingen eine Neuordnung der Ausbildungsordnungen und Lehrpläne, die über veränderte Lehr-Lernkonzepte und darauf abgestimmte Medien in der Ausbildungspraxis umgesetzt werden soll. Lernortkooperation stellt in diesem Kontext ein Mittel zur Entwicklung praxisbezogener Lehr-Lernkonzepte dar. Für die Schule wird erwartet, daß über die kooperative Einbeziehung der betrieblichen Praxis der Unterricht praxisbezogener und daher interessanter gestaltet werden kann. Die unter diesen Vorzeichen initiierten Kooperationsaktivitäten konzentrieren sich im Schwerpunkt auf die kooperative Entwicklung von Lehr-Lernarrangements (in 9 der 13 Fälle) sowie auf Fragen der koordinativen Abstimmung der Ausbildungsinhalte zwischen den Lernorten (in 6 Fällen). Fragen der zeitlich-organisatorischen Abstimmung (4 Fälle) und des Informationsaustauschs (3 Fälle) werden seltener verfolgt. Probleme der Ausbilder-/Lehrerweiterbildung (2 Fälle) und Prüfungsgestaltung (1 Fall) treten in den Hintergrund. Hinsichtlich der Kooperationsausrichtung ergibt sich ein Schwerpunkt bei Maßnahmen des kooperativen Zusammenwirkens und der koordinativen Abstimmung, während Ansätze des gegenseitigen Informationsaustauschs eher nachgeordnet bleiben.
- 6 der Modellversuche¹¹³ stellen Lernortkooperation in den instrumentellen Kontext der Entwicklung eines doppeltqualifizierenden Ausbildungsgangs, wobei als wesentlicher Auslöser die Attraktivitätssteigerung spezifischer Ausbildungsberufe (im einzelnen: Metall- und Elektroberufe, Bäcker, Bauberufe, Bürokaufleute) des dualen Systems angeführt wird. Da der Ansatz auf die Ansprache von 'leistungstärkeren' Auszubildenden zielt, kann auch eine Verbindung zu den Bemühungen um eine stärkere Differenzierung des dualen Systems gezogen werden. Die prototypische Argumentation lautet in diesem Fall: Zur Steigerung der Attraktivität eines bestimmten Ausbildungsberufs wird die duale Ausbildung in einen doppeltqualifizierenden Bildungsgang integriert, dessen didaktisch-methodisches Profil im kooperativen Zusammenwirken unterschiedlicher Schulformen sowie ggf. unter Einbeziehung der Berufspraxis entwickelt wird. Lernortkooperation stellt somit ein Mittel zur praxisbezogenen Entwicklung des Ausbildungsgangs dar. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, wenn sich die Kooperationsvorhaben primär auf die inhaltliche (6 Fälle) und zeitlich-organisatorische Abstimmung (4 Fälle) der Ausbildung konzentrieren. Eine Entwicklung konkretisierender Lehr-Lernarrangements wird in 3 Fällen angestrebt, während die Prüfungsgestaltung nur in einem Fall angesprochen wird und somit auch in diesem Kontext vernachlässigt bleibt.

¹¹³ Es sind dies die Schulmodellversuche 4, 7, 16, 20, 21, 34. (interne Codierung)

- Neben diesen insgesamt 19 Modellversuchen stehen 14 weitere, in denen die Ansätze einer Lernortkooperation in sehr unterschiedliche instrumentelle Bezüge gestellt werden. So wird Kooperation beispielsweise als Mittel gesehen für
 - ... eine gezielte Diagnose der Lernvoraussetzungen von lernschwachen Jugendlichen im Übergang von Hauptschule und Berufsausbildung (Kooperation Haupt- und Berufsschule);
 - ... die Entwicklung praxisbezogener, handlungsorientierter Lehr-Lernarrangements ohne den Anlaß extern induzierter Veränderungen (Kooperation Schule - Betrieb);
 - ... die Verbindung von Ausbildungseinheiten bei gering frequentierten Ausbildungsberufen zu einem differenzierten Bildungsangebot (Kooperation im Schulkollegium);
 - ... die Verbesserung der Prüfungspraxis durch Aktivierung der latenten Kooperationsmöglichkeiten im Prüfungsausschuß;
 - ... den Aufbau eines Lernortverbunds zur Erhöhung von Ausbildungskapazitäten und der Nutzung spezifischer didaktischer Potentiale (Kooperation im Rahmen eines regionalen Berufsbildungsnetzwerks);
 - ... die gemeinsame Nutzung von aufwendigen Fachräumen (Kooperation zwischen Schule und IHK);
 - ... den Transfer eines Ausbildungskonzepts in ein anderes Bundesland (Kooperation zwischen Schulen unterschiedlicher Bundesländer);
 - ... die Schaffung von Kontakten zu potentiellen Arbeitgebern von / für Absolventen eines vollzeitschulischen Bildungsgangs.

Die skizzenhafte Darstellung verdeutlicht die Vielfalt an potentiellen Zielbezügen und die instrumentelle Funktion, die eine Kooperation zwischen unterschiedlichen Lernorten zur Erreichung entsprechender Ziele einnehmen kann. In der überwiegenden Zahl der ausgewerteten Schulmodellversuche (insg. 30) steht die Kooperation in einem solchen, mehr oder weniger plausibel nachvollziehbaren instrumentellen Bezug, d. h. im Vordergrund des Modellversuchs steht die Bewältigung einer spezifischen Problemsituation der Berufsbildung. In drei Fällen wird über diese instrumentelle Betrachtung hinaus dem Aufbau einer Kooperationsstruktur und -kultur eine eigenständige Bedeutung zugemessen.

b) Zusammenhänge zwischen Ausbildungsproblemen und Organisationsformen einer Lernortkooperation

Kooperationsbeziehungen können sich in festen oder flexiblen Organisationsformen niederschlagen. Feste Organisationsformen sind beispielsweise institutionalisierte Gremien (z. B. dauerhafte Arbeitskreise, regelmäßige Informations- oder Weiterbildungsveranstaltungen, Bildungsgangkonferenz), in denen wiederkehrende Probleme kooperativ bewältigt werden sollen. Feste Organisationsformen können zudem über 'Formulare' verankert werden, über die sich ein kontinuierlicher Informationsaustausch realisiert (z. B. Beratungsbogen zwischen Haupt- und Berufsschule, Bildungspaß). Demgegenüber sind flexible Organisationsformen auf die Bewältigung singulärer Aufgaben gerichtet - mit der Erfüllung der Aufgabe löst sich die aufgebaute Kooperationsbeziehung wieder auf. Beispiele sind etwa Projektarbeitsgruppen oder informelle Gespräche bzw. Kontaktgespräche zur Klärung aufgetretener Fragen und Probleme.

In der weit überwiegenden Zahl der Modellversuche vollzogen sich die Kooperationsaktivitäten in flexiblen Organisationsformen. Lediglich in 7 der 33 Fälle wurden feste Organisationsformen vorgesehen, die teilweise aus bereits bestehenden Zusammenhängen heraus existierten (z. B. Prüfungsausschuß, schulische Gremien). In der Gesamtschau lassen sich die Modellversuchserfahrungen auf drei Konstellationen verdichten:

- Für die Bewältigung eines singulären Problems (z. B. Entwicklung einer Unterrichtseinheit zu einem neuen Lehrplanbereich) werden flexible Organisationsformen gewählt, die nach Abschluß der Arbeiten wieder aufgelöst werden.
- Für die Bewältigung eines Dauerproblems (z. B. Informationsaustausch über Auszubildende zwischen verschiedenen Institutionen) werden feste Organisationsformen gewählt, die zu einer routinisierten Praxis führen können.
- Wird die Kooperation aus der unmittelbaren Anbindung an spezifische Ausbildungsprobleme gelöst und soll über sie weitergehend ein Potential für kontinuierliche Verbesserungsprozesse im Hinblick auf wechselnde Berufsbildungsprobleme geschaffen werden, so bietet sich durch die Etablierung institutionalisierter Kooperationsstellen der Aufbau fester Organisationsformen an. Diese hätten dann jedoch die Aufgabe, noch unbestimmte Problemsituationen aufzunehmen und zu verfolgen.

Die Unterscheidung verdeutlicht, daß die Frage nach einer geeigneten Organisationsform (fest, flexibel) unmittelbar mit der Klärung des

zugrundeliegenden Problemtyps (singulär, dauerhaft, unbestimmt) verbunden ist.

c) Nutzenbalance in Schulmodellversuchen

Eine Betrachtung der Nutzenbalance in den Schulmodellversuchen ist insofern von besonderem Interesse, als aufgrund der prinzipiellen Zielausrichtung von Schulmodellversuchen auf eine Verbesserung der schulischen Berufsbildungspraxis die Frage naheliegt, warum schulexterne Institutionen und Personen sich zum Wohle der Schule im Rahmen einer Kooperation engagieren sollten. Die Auswertungen zeigen, daß bei etwa der Hälfte der Schulmodellversuche (16 von 33) der erkennbare Nutzen weitgehend auf die schulische Seite begrenzt bleibt (z.B. Aktualisierung der Unterrichtsmaterialien). In 13 Fällen (7 davon betreffen Zwillingsmodellversuche) kann aus der Kooperation begründet werden, daß der Nutzen mittelbar oder unmittelbar über die Schule hinaus reicht, in 4 Fällen bleiben die Zusammenhänge in diesem Punkt unklar.

Insgesamt kann insbesondere im Hinblick auf den ersten Typus die modellversuchspolitisch, aber auch für die Berufsbildungspraxis insgesamt interessante Frage gestellt werden, inwieweit ein Kooperationsansatz mit einer einseitigen Nutzenverteilung eine dauerhafte Erfolgsaussicht besitzt.

3.1.3.2 Zusammenhänge zwischen Kooperationsmaßnahmen, Kooperationsergebnissen und Rahmenbedingungen

In einem weiteren Schwerpunkt wurden die Schulmodellversuche hinsichtlich des Wirkungspotentials ihrer Kooperationsmaßnahmen bzw. der Einflußfaktoren für deren Wirkung untersucht. Analysegegenstand waren also *Zusammenhänge*¹¹⁴ in und zwischen den Kategorienfeldern *Kooperationsmaßnahmen, Kooperationsergebnisse und Rahmenbedingungen*. Als Basis der Analyse dienten die in Darstellung 16 aufgelisteten Kategorien und Unterkategorien, die ihrerseits aufgrund von Relevanz- und Plausibilitätsüberlegungen aus einem Pool von über 200 Einzelkategorien extrahiert bzw. gebündelt wurden.

Die Auswertungen orientierten sich zunächst an den folgenden Fragestellungen:

- a) Welche Zusammenhänge sind zwischen den Kategorienfeldern *Kooperationsmaßnahmen* und *Kooperationsergebnisse* (Wirkungspotential) zu erkennen?
- b) Welche Zusammenhänge sind zwischen den Kategorienfeldern *Rahmenbedingungen* und *Kooperationsmaßnahmen* bzw. *Kooperationsergebnisse* zu erkennen?

Diese zunächst bewußt weit gehaltenen Fragestellungen wurden im Verlauf der Auswertungen noch eingengt, wobei sich diese Fokussierung zum einen aufgrund der Auswertungsergebnisse selbst, zum anderen aber durch die Möglichkeit des Anschlusses an zentrale Aspekte der Strukturanalyse zum Begründungskontext (Kapitel 3.1.3.1) bzw. der Ausführungen zum Erkenntnisstand zur Lernortkooperation (insbesondere Kapitel 1.4) angeboten hat.

¹¹⁴ Sie sind hier nicht als strenge Ursache-Wirkung-Relationen zu verstehen, sondern als 'auffällige' Konstellationen der Nennungshäufigkeiten bei den einzelnen Kategorien bzw. Unterkategorien.

Code	Kategorie/ Unterkategorie	Nennungs- häufig- keit*	Auswertungs- bogen	Erhebungs- bogen
A	Kooperationsmassnahmen			
A.1	Praktizierte Organisationsformen der LOK		II.3	3.1/6.1
A.11	Arbeitsgruppen	25		
A.12	Konferenzen/Informationstreffen	14		
A.13	Seminare/Tagungen	17		
A.14	Betriebspraktika/Betriebsbesichtigungen	7		
A.15	Gemeinsamer Unterricht von Lehrern und Ausbildern	5		
A.16	Persönliche Gespräche	7		
A.2	Durchgeführte Vorhaben im Rahmen der LOK		II.4	3.2
A.21	Gegenseitige Information	17		
A.22	Gegenseitige Abstimmung	25		
A.23	Kooperative Erarbeitung von Materialien/Konzepten	21		
A.3	Bedeutung von Medien und Materialien für LOK		II.5	3.3
A.31	Aufgaben für Auszubildende	12		
A.32	Kooperationshilfe für LOK-Partner	11		
B	KOOPERATIONSERGEBNISSE			
B.1	Ergebnisse auf der Meso-Ebene		II.8/9/10	3.6/7/8
B.11	Qualität schulischen Unterrichts	15		
B.12	Qualität betrieblicher Ausbildung	5		
B.13	Abstimmung schulischer und betrieblicher Inhalte	12		
B.14	Zusammenführung von Theorie und Praxis	14		
B.15	Erarbeitung von Unterrichts-/Ausbildungskonzepten	20		
B.16	Aufbau/Ausbau von Kooperationsbeziehungen	19		
B.17	Schulische Organisationsentwicklung	6		
B.2	Ergebnisse auf der Mikro-Ebene		II.8/9/10	3.6/7/8
B.21	Verbesserte Beziehungen zwischen Lehrern und Ausbildern	8		
B.22	Verändertes Unterrichtsverhalten von Lehrern und Schülern	23		
B.23	Höhere Motivation der Auszubildenden	15		
B.24	Verbesserte Kompetenzen/Arbeitsmarktchancen	17		
C	RAHMENBEDINGUNGEN			
C.1	Zentrale Schwierigkeiten und Erfolgsfaktoren der LOK		II.11/12/13; III.6	3.9/6.2/6.3/ 2.4
C.11	<i>Aus personaler Sicht</i>			
C.111	Bereitschaft/Fähigkeit zur LOK	18		
C.112	Unterstützung der Teamentwicklung	10		
C.12	<i>Aus institutioneller Sicht</i>			
C.121	Nutzen für Schule	8		
C.122	Nutzen für Betrieb	11		
C.123	Zeitbedarf der beteiligten Lehrer	9		
C.124	Zeitbedarf der beteiligten Ausbilder	12		
C.125	Schulorganisation	10		
C.126	Ausbildungs-/Arbeitsorganisation	8		
C.127	Schulleitung/Schulkultur	10		
C.128	Betriebsleitung/Betriebskultur	5		
C.129	Geeignete Kooperationsthemen	9		
C.2	Bedeutung der Kammer für Gestaltung der LOK		II.6	3.4
C.21	Unterstützung von MV/LOK	14		
C.22	Ohne Bedeutung für MV/LOK	11		
C.3	Auswahl der MV-Mitarbeiter		III.2	2.5
C.31	nach (fachlicher) Kompetenz	26		
C.32	nach (besonderer) Motivation	14		
C.4	Besondere Vergünstigungen für MV-Mitarbeiter		III.3	3.10
C.41	Entlastungstunden	23		

* Anzahl der Modellversuche mit Nennung der jeweiligen Kategorie/Unterkategorie

Darstellung 16: Kategorien zur Strukturanalyse von Zusammenhängen zwischen Kooperationsmassnahmen, Kooperationsergebnissen und Rahmenbedingungen

Der in der Darstellung zum Ausdruck kommende Variablenzusammenhang bildet in der Sozialforschung den Ausgangspunkt zur Durchführung multivariater Analysen, die Aufschluß über mögliche Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen geben sollen. Die zugrundeliegende geringe Fallzahl und die daraus resultierende, statistisch begründete, begrenzte Aussagekraft läßt eine solche Analyse jedoch nicht sinnvoll erscheinen. Vor diesem Hintergrund begrenzen sich die nachfolgenden Aussagen auf relativ global ansetzende Betrachtungen.

Die folgenden Analysen zum Wirkungspotential und zu den Rahmenbedingungen werden jeweils differenziert nach den Modellversuchsgruppen durchgeführt, die bei der Analyse des Begründungskontextes herausgearbeitet wurden.¹¹⁵

a) Wirkungspotential der Kooperationsmaßnahmen

Diese Strukturanalyse betrifft die beiden Kategorienfelder *Kooperationsmaßnahmen* und *Kooperationsergebnisse* und bezieht folgende Kategorien ein:

- Praktizierte Organisationsformen der Lernortkooperation (A.1)
- Durchgeführte Vorhaben im Rahmen der Lernortkooperation (A.2)
- Ergebnisse auf der Meso-Ebene (B.1)
- Ergebnisse auf der Mikro-Ebene (B.2)

Für jede der nach den unterschiedlichen Problem- und Zielanbindungen gebildeten Modellversuchsgruppen (Lehr-Lernkonzepte, Doppelqualifizierung, Sonstige)¹¹⁶ wurde jeweils eine separate Analyse erstellt, doch werden zur Vermeidung von Redundanzen die Ergebnisse hier übergreifend präsentiert.

In allen drei Modellversuchsgruppen liegen bei den praktizierten *Organisationsformen* die Arbeitsgruppen (A.11) an der Spitze der Nennungen. Durchgängig auf den hinteren Plätzen der Nennungshäufigkeiten zu finden sind Betriebspraktika/-besichtigungen (A.14), der gemeinsame Unterricht von Lehrern und Ausbildern (A.15) und

¹¹⁵ Es handelt sich hierbei (vereinfachend umschrieben) um die Gruppen (interne Codierung)
- LEHR-LERNKONZEPTE (Schulmodellversuche 2, 3, 5, 8, 11, 18, 22, 23, 27, 28, 31, 35, 37),
- DOPPELQUALIFIZIERUNG (Schulmodellversuche 4, 7, 16, 20, 21, 34) und
- SONSTIGE (Schulmodellversuche 1, 9, 10, 13, 14, 17, 19, 24, 25, 26, 29, 30, 33, 36).

¹¹⁶ Zum Erkennen möglicher Gemeinsamkeiten oder Abweichungen wurden innerhalb dieser Gruppen die einzelnen Modellversuche jeweils noch in Untergruppen zusammengefaßt, die nach bestimmten Kriterien (Berufsfelder, Ausbildungsinhalte usw.) gebildet wurden.

persönliche Gespräche (A.16).¹¹⁷ Dies wirkt zumindest bei der Gruppe „Lehr-Lernkonzepte“ etwas überraschend, da im Kontext dieser Modellversuche Lernortkooperation ausdrücklich als Mittel zur Entwicklung praxisbezogener Konzepte gesehen wird und insofern auch solche Organisationsformen häufiger zu erwarten gewesen wären.

Bei den im Rahmen der Lernortkooperation durchgeführten *Vorhaben* ist übereinstimmend eine hohe Nennungshäufigkeit bei der gegenseitigen Abstimmung (A.22) festzustellen; sie wird lediglich in der Gruppe „Lehr-Lernkonzepte“ noch von der kooperativen Erarbeitung von Materialien /Konzepten (A.23) übertroffen. Dies läßt eigentlich auf eine beträchtliche Intensität der Kooperationsvorhaben schließen.

Bei den *Ergebnissen* auf Meso- und Mikro-Ebene fallen ebenfalls durchgängig die oft erheblichen Unterschiede hinsichtlich der Anzahl der je Modellversuch genannten Kategorien auf; dies schlägt sich auch in der nun folgenden Analyse der Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Feldern bzw. Kategorien nieder.

Der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den Kategorienpaaren *Organisationsformen/Vorhaben* (A.1/A.2) einerseits und *Kooperations-ergebnisse auf der Meso-/Mikroebene* (B.1/B.2) andererseits liegt die These zugrunde, daß eine breite Palette eingesetzter Kooperationsmaßnahmen („konzertierte Aktion“) auch eher mehrfach ‘Wirkung zeigen’ dürfte als der nur sparsame Einsatz solcher Maßnahmen. Die Analyse der Häufigkeiten hoher bzw. niedriger Nennungen¹¹⁸ innerhalb der genannten Kategorienpaare führt zu dem in Darstellung 17 verdeutlichten Ergebnis. Bei knapp zwei Drittel aller Modellversuche kann demnach die Ausgangsthese bestätigt werden, bei den restlichen Modellversuchen trifft sie nicht zu. Im übrigen lassen die einzelnen Modellversuchsgruppen diesbezüglich recht unterschiedliche Konstellationen erkennen.

¹¹⁷ Möglicherweise ist die niedrige Nennung der persönlichen Gespräche auch darauf zurückzuführen, daß diese ohnehin als selbstverständlich und daher als nicht besonders erwähnenswert eingeschätzt wurden.

¹¹⁸ Als „niedrig“ wurde die Nennung von 0 - 3 Nennungen bei den Einzelkategorien des jeweiligen Kategorienpaares eingestuft, als „hoch“ die Nennung von vier und mehr Kategorien.

Modellversuchsgruppe	Anzahl MV	Organisationsformen/ Vorhaben	Ergebnisse auf der Meso-/ Mikroebene	Fälle
		Nennungshäufigkeit*	Nennungshäufigkeit*	
LEHR-LERNKONZEPTE	13	hoch	→ hoch	7
		niedrig	→ niedrig	-
		hoch	↘ niedrig	2
		niedrig	↗ hoch	4
DOPPELQUALIFIZIERUNG	6	hoch	→ hoch	3
		niedrig	→ niedrig	2
		hoch	↘ niedrig	-
		niedrig	↗ hoch	1
SONSTIGE	14	hoch	→ hoch	4
		niedrig	→ niedrig	3
		hoch	↘ niedrig	3
		niedrig	↗ hoch	4
INSGESAMT	33	hoch	→ hoch	14
		niedrig	→ niedrig	5
		hoch	↘ niedrig	5
		niedrig	↗ hoch	9

* Anzahl der genannten Einzelkategorien je Modellversuch im betreffenden Kategorienpaar

Darstellung 17: Vergleich der Nennungen bei Kooperationsmaßnahmen und Kooperationsergebnissen

b) Rahmenbedingungen für die Wirkung der Kooperationsmaßnahmen

Diese Strukturanalyse¹¹⁹ betrifft die drei Kategorienfelder *Rahmenbedingungen*, *Kooperationsergebnisse* und *Kooperationsmaßnahmen*; sie bezieht folgende Kategorien/Unterkategorien ein:

- Zentrale Schwierigkeiten und Erfolgsfaktoren der Lernortkooperation (C.1)
- Nutzen für Schule bzw. für Betrieb (C.121 und C.122)
- Auswahl der Modellversuchs-Mitarbeiter nach (besonderer) Motivation (C.32)
- Entlastungsstunden (C.41)
- Ergebnisse auf der Meso-Ebene (B.1)
- Ergebnisse auf der Mikro-Ebene (B.2)
- Praktizierte Organisationsformen der Lernortkooperation (A.1)
- Durchgeführte Vorhaben im Rahmen der Lernortkooperation (A.2)

Anhaltspunkte für eine „Balance“ des *Nutzens* einer Lernortkooperation zwischen schulischer und betrieblicher Seite sind aus der Analyse der betreffenden Kategorien hier kaum abzuleiten. Insgesamt gesehen überwiegt nämlich die alleinige Betonung des Nutzens für den Betrieb (7 x) gegenüber Hinweisen auf den Nutzen für die Schule (4 x) bzw. für Schule und Betrieb (4 x). Aufgrund der relativ geringen Nennungszahlen könnte allerdings auch vermutet werden, daß die Frage des „institutionellen“ Nutzens generell von eher untergeordneter Bedeutung war.

Häufiger - wenngleich kaum leichter zu interpretieren - sind die Nennungen zur Auswahl der Mitarbeiter nach deren *Motivation* (C.32) bzw. zur Gewährung von *Entlastungsstunden* (C.41) für die Modellversuchs-Mitarbeiter. Das Überwiegen der Nennungen bei den Entlastungsstunden gegenüber den motivationsbezogenen Nennungen ist vielleicht als Indiz dafür zu werten, daß für die Lernortkooperation Motivation allein nicht ausreicht, sondern etwa eines gewissen 'Trostpflasters' für die zusätzlichen Mühen bedarf.

¹¹⁹ Die technischen Hinweise zur vorangegangenen Analyse des Wirkungspotentials von Kooperationsmaßnahmen gelten hier analog.

Die Gegenüberstellung der Kategorienpaare *Schwierigkeiten* und *Erfolgsfaktoren* aus personaler/institutioneller Sicht (C.11/C.12) einerseits und *Ergebnisse* auf der Meso-/Mikro-Ebene (B.1/B.2) andererseits beruht auf der Überlegung, daß sich eine bestimmte Rahmenbedingung meist auf mehrere Ergebnisaspekte auswirken dürfte ('Schrotschußprinzip') oder daß umgekehrt die einzelnen Ergebnisse jeweils mehrere 'Mitverursacher' haben können. Insofern dürfte die These plausibel sein, daß innerhalb eines Modellversuchs bei multiplen Rahmenbedingungen auch multiple Ergebnisse zu erwarten sind. Wie aber Darstellung 18 zeigt, kann diese These wiederum nur teilweise bestätigt werden. Dies gilt ähnlich für das zuvor genannte 'Schrotschußprinzip' oder die Vermutung, daß auch hier der Erfolg (also ein bestimmtes Ergebnis) meist 'mehrere Väter' habe.

Modellversuchsgruppe	Anzahl MV	personale/institut. Schwierigkeiten und Einflußfaktoren Nennungshäufigkeit*	Ergebnisse auf der Meso-/ Mikroebene Nennungshäufigkeit*	Fälle
LEHR-LERNKONZEPTE	13	hoch	→ Hoch	5
		niedrig	→ Niedrig	1
		hoch	↘ Niedrig	3
		niedrig	↗ Hoch	4
DOPPELQUALIFIZIERUNG	6	hoch	→ Hoch	2
		niedrig	→ Niedrig	2
		hoch	↘ Niedrig	-
		niedrig	↗ Hoch	2
SONSTIGE	14	hoch	→ Hoch	5
		niedrig	→ Niedrig	6
		hoch	↘ Niedrig	-
		niedrig	↗ Hoch	3
INSGESAMT	33	hoch	→ Hoch	12
		niedrig	→ Niedrig	9
		hoch	↘ Niedrig	3
		niedrig	↗ Hoch	9

* Anzahl der genannten Einzelkategorien je Modellversuch im betreffenden Kategorienpaar

Darstellung 18: Vergleich der Nennungen bei Rahmenbedingungen und Kooperationsergebnissen

Ferner sollen noch die Kategorienpaare *Schwierigkeiten* und *Erfolgsfaktoren* aus personaler/institutioneller Sicht (C.11/C.12) einerseits und *Organisationsformen/Vorhaben* andererseits (A.1/A.2) gegenübergestellt werden. Hierfür spricht, daß Einflußfaktoren möglicherweise nicht direkt auf die Ergebnisse der Lernortkooperation wirken, sondern über die Kooperationsmaßnahmen ‘vermittelt’ bzw. ‘gebrochen’ werden. Das Ergebnis der Analyse wird in Darstellung 19 ausgewiesen.

Modellversuchsgruppe	Anzahl MV	personale/institut. Schwierigkeiten und Einflußfaktoren Nennungshäufigkeit*	Organisationsformen/Vorhaben Nennungshäufigkeit*	Fälle	
LEHR-LERNKONZEPTE	13	hoch	→	hoch	7
		niedrig	→	niedrig	3
		hoch	↘	niedrig	1
		niedrig	↗	hoch	2
DOPPELQUALIFIZIERUNG	6	hoch	→	hoch	2
		niedrig	→	niedrig	3
		hoch	↘	niedrig	-
		niedrig	↗	hoch	1
SONSTIGE	14	hoch	→	hoch	5
		niedrig	→	niedrig	6
		hoch	↘	niedrig	-
		niedrig	↗	hoch	3
INSGESAMT	33	hoch	→	hoch	14
		niedrig	→	niedrig	12
		hoch	↘	niedrig	1
		niedrig	↗	hoch	6

* Anzahl der genannten Einzelkategorien je Modellversuch im betreffenden Kategorienpaar

Darstellung 19: Vergleich der Nennungen bei Rahmenbedingungen und Kooperationsmaßnahmen

Es lassen sich zunächst doch einige, zumindest grobe Übereinstimmungen erkennen; bei der Modellversuchsgruppe „Sonstige“ sind die ausgewiesenen Häufigkeiten sogar völlig identisch mit denen der Darstellung 18. Doch ist diese formale Kongruenz bzw. Ähnlichkeit trügerisch, da die betreffenden Zahlen – wie eine nähere Überprüfung zeigt – mitunter ganz andere Modellversuche repräsentieren.

Deshalb wird abschließend die (hypothetische) „Wirkungskette“ (Rahmenbedingungen → Kooperationsmaßnahmen → Ergebnisse) nochmals als Ganzes analysiert, um zusätzliche Anhaltspunkte für die gleiche oder unterschiedliche Ausrichtung der Häufigkeitskonstellationen zu gewinnen. Das in Darstellung 20 ausgewiesene Analyseergebnis zeigt nunmehr, daß bei rund der Hälfte der Modellversuche die Nennungshäufigkeiten dem Schema „hoch/hoch/hoch“ (11 x) oder „niedrig/niedrig/niedrig“ (5 x) entsprechen.¹²⁰ Neben diesen ‘gleichgerichteten‘ Wirkungstypen sind dann aber häufig noch Mischtypen (17 x) zu finden.

¹²⁰ Dem Wirkungstyp 1 (hoch/hoch/hoch) sind folgende Modellversuche zuzuordnen (interne Codierung): 2, 4, 8, 23, 24, 25, 29, 31, 33, 34, 35. Zum Wirkungstyp 3 (niedrig/niedrig/niedrig) zählen: 7, 16, 17, 30, 36.

Modellversuchsgruppe	Anzahl MV	Personale/institut. Schwierigkeiten und Erfolgsfaktoren		Organisationsformen/Vorhaben		Ergebnisse auf der Meso-/Mikroebene		Fälle	Wirkungstypen
		Nennungshäufigkeit*	Nennungshäufigkeit*	Nennungshäufigkeit*	Nennungshäufigkeit*				
LEHR- LERN- KONZEPTE	13	Hoch	→	hoch	→	hoch	5	1	
					↘	niedrig	2	2	
		niedrig	→	niedrig	→	niedrig	-	3	
					↗	hoch	4	4	
		hoch	↘	niedrig	→	niedrig	-	5	
			↗	hoch	-	6			
		niedrig	↗	hoch	→	hoch	2	7	
					↘	niedrig	-	8	
DOPPEL- QUALI- FIZIERUNG	6	hoch	→	hoch	→	hoch	2	1	
					↘	niedrig	-	2	
		niedrig	→	niedrig	→	niedrig	2	3	
					↗	hoch	1	4	
		hoch	↘	niedrig	→	niedrig	-	5	
			↗	hoch	-	6			
		niedrig	↗	hoch	→	hoch	1	7	
					↘	niedrig	-	8	
SONSTIGE	14	hoch	→	hoch	→	hoch	4	1	
					↘	niedrig	-	2	
		niedrig	→	niedrig	→	niedrig	3	3	
					↗	hoch	3	4	
		hoch	↘	niedrig	→	niedrig	-	5	
			↗	hoch	1	6			
		niedrig	↗	hoch	→	hoch	-	7	
					↘	niedrig	3	8	
INSGESAMT	33	hoch	→	hoch	→	hoch	11	1	
					↘	niedrig	2	2	
		niedrig	→	niedrig	→	niedrig	5	3	
					↗	hoch	8	4	
		hoch	↘	niedrig	→	niedrig	-	5	
			↗	hoch	1	6			
		niedrig	↗	hoch	→	hoch	3	7	
					↘	niedrig	3	8	

* Anzahl der genannten Einzelkategorien je Modellversuch im betreffenden Kategorienpaar

**Darstellung 20: Vergleich der Nennungen bei
Rahmenbedingungen, Kooperationsmaßnahmen und
Kooperationsergebnissen**

Zusammenfassung

Der Versuch, über die Analyse ‘auffälliger‘ Konstellationen der Nennungshäufigkeiten Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen, Maßnahmen und Ergebnissen von Lernortkooperation aufzuspüren, führt zu einem eher ernüchternden Gesamteindruck. So bestätigt sich bei der Betrachtung des „*Wirkungspotentials*“ von Kooperationsmaßnahmen nur bedingt die Vermutung, daß der ‘konzertierte‘ Einsatz von Kooperationsmaßnahmen auch mit entsprechend vielfältigen Kooperationsergebnissen verbunden ist. Auch bei der Analyse des möglichen Einflusses der Rahmenbedingungen auf Maßnahmen und Ergebnisse der Kooperation zeigt sich kein klares Bild. Zumindest ist aber erkennbar, daß die hypothetische „*Wirkungskette*“ (Rahmenbedingungen → Kooperationsmaßnahmen → Kooperationsergebnisse) keineswegs immer ‘gleichgerichtet‘ oder einheitlich verläuft, sondern des öfteren ‘Brechungen‘ aufweist.

Die Mehrdeutigkeit bzw. Widersprüchlichkeit der Befunde könnte allerdings auch darauf hindeuten, daß – um eine vielleicht etwas ‘kühne Hypothese‘ zu wagen – es für die *Weiterentwicklung der Lernortkooperation* erfolgversprechender sein dürfte, unterschiedliche Konzepte zuzulassen als nach ‘dem‘ guten Kooperationskonzept zu suchen.

3.1.4 Aussagen über die wissenschaftliche Begleitung

Ein weiterer wesentlicher Analysestrang der Untersuchung konzentriert sich auf die Rolle der wissenschaftlichen Begleitung in den Modellversuchen. Dieser Fragestellung wird eine übergreifende Bedeutung zugemessen, da sich in der Fachdiskussion mit der wissenschaftlichen Begleitung recht gegensätzliche Bewertungen verbinden, deren Begründung häufig nur auf Einzelbeispiele gestützt ist. Das Spektrum der Bewertungen reicht von einer Sichtweise, die in der wissenschaftlichen Begleitung den Garanten für eine theoretisch fundierte Praxisgestaltung und praxisbezogene Erkenntnisgewinnung in Modellversuchen sieht, bis hin zu der gegenläufigen Perspektive, nach der die wissenschaftliche Begleitung sowohl im Hinblick auf eine innovative Praxisgestaltung als auch hinsichtlich der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung hinter professionellen Standards zurückbleibt. Vor diesem Hintergrund erscheinen einige fallübergreifende Auswertungen zur Versachlichung der Diskussion durchaus hilfreich.

Die nachfolgenden Auswertungen nehmen die folgenden Fragestellungen auf:

- a) Nach welchen Kriterien wird die wissenschaftliche Begleitung ausgewählt?
- b) Welche formalen Qualifikationen bringt die wissenschaftliche Begleitung in den Modellversuch ein?
- c) Welche Probleme treten in der Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlicher Begleitung und dem Praxisfeld auf?
- d) Inwieweit werden zu Beginn des Modellversuchs bereits verfügbare relevante Erkenntnisse aufgenommen und in die Modellversuchsarbeiten eingebunden?
- e) Welche Aufgaben übernimmt die wissenschaftliche Begleitung in den Bereichen
 - ... Entwicklung innovativer Konzepte;
 - ... praktische Erprobung der entwickelten Konzepte;
 - ... wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung?
- f) Inwieweit ist hinsichtlich der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung eine Anbindung an die Methoden und Standards der Sozialforschung erkennbar?

Vorweg sei darauf hingewiesen, daß von den untersuchten 33 Schulmodellversuchen in 6 Fällen keine wissenschaftliche Begleitung vorgesehen war, so daß sich die nachfolgenden Aussagen auf insgesamt 27 der ausgewerteten Modellversuche stützen.

a) Auswahl der wissenschaftlichen Begleitung

Die Frage nach den Kriterien bei der Auswahl der wissenschaftlichen Begleitung wurde zumeist recht allgemein beantwortet. In 18 der 27 Modellversuche wurden Hinweise auf die ausgewiesene Kompetenz angeführt, wobei sich diese Kompetenz teilweise auf fachlich-inhaltliche, teilweise auf wissenschaftlich-methodische Aspekte bezieht. In 4 Fällen wurde der Modellversuch durch die wissenschaftliche Begleitung (mit-) initiiert, in anderen Fällen spielten organisatorisch-technische Kriterien (z. B. regionale Nähe, Kostengünstigkeit) eine Rolle. Insgesamt entsteht aus den Antworten der Eindruck, daß die Rekrutierung der wissenschaftlichen Begleitung nicht als Ergebnis eines intensiven, durch die inhaltlichen Anforderungen des Modellversuchs gesteuerten Auswahlprozesses erfolgt, sondern vielmehr als eine Pflichtaktivität des Modellversuchsträgers verstanden wird, die pragmatisch und arbeitsökonomisch zu handhaben ist („irgendwie findet man schon zueinander“).

b) Formale Qualifikation der wissenschaftlichen Begleitung

Die formale Qualifikation der wissenschaftlichen Begleitung wurde über die fachdisziplinäre Herkunft ermittelt und typologisiert. Da in einigen Modellversuchen die wissenschaftliche Begleitung durch mehrere Personen getragen wurde, überstieg die Zahl der Nennungen die Gesamtzahl der 27 ausgewerteten Modellversuche. Im einzelnen ergab sich folgende Zuordnung und Verteilung:

Berufspädagogik	16
Soziologie, Sozialwissenschaften	9
Allgemeine Pädagogik	6
Wirtschaftspädagogik	6
Gewerblich-technische Wissenschaften	4
Psychologie	3

Darstellung 21: Formale Qualifikation der wissenschaftlichen Begleitung

Die Übersicht dokumentiert eine hohe Präsenz der Berufspädagogik, die auch in der Aufschlüsselung nach dem Kriterium der institutionellen Verankerung der wissenschaftlichen Begleitung zum Ausdruck kommt:

Universitäre Einrichtungen:	
- Berufspädagogik	12
- Wirtschaftspädagogik	2
- Sonstige	6
Landesinstitute	3
Privatwirtschaftliche Institute	4
Keine wissenschaftliche Begleitung	6

Darstellung 22: Institutionelle Verankerung der wissenschaftlichen Begleitung

Da bei allen Modellversuchen eine fachliche Affinität der wissenschaftlichen Begleitung zu der Modellversuchsproblematik erkennbar ist, kann die offensichtliche Dominanz der Berufspädagogik weitgehend als Spiegelbild der überproportional hohen Gewichtung von gewerblich-technischen Förderschwerpunkten verstanden werden.

c) Probleme in der Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Praxis

Gelegentlich wird die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und (Schul-) Praxis als latent konfliktreich bezeichnet, wobei die möglichen Probleme über die persönliche Dimension hinaus auch struktureller Natur sein können. Diese Sichtweise wird durch die hier vorgelegte Untersuchung prinzipiell bestätigt. Zwar wird für etwa die Hälfte der in diesem Punkt ausgewerteten Modellversuche (14 von 27) berichtet, daß es keine Probleme gegeben habe. Die Hinweise aus der anderen Hälfte deuten jedoch auf konfliktäre Rollendefinitionen für die wissenschaftliche Begleitung, die zumindest punktuell Anlaß zur Klärung gegeben haben.

In 6 Fällen stand die Klärung des im Arbeitsprofil der wissenschaftlichen Begleitung bereits spannungsvoll angelegten Verhältnisses von Evaluation auf der einen und Unterstützung der Praxisgestaltung auf der anderen Seite im Vordergrund. Pointiert formuliert kann gesagt werden, daß gelegentlich einzelne Evaluationsbefunde von der Praxis als Kritik ihrer Arbeit wahrgenommen werden und damit auch die Beteiligung der wissenschaftlichen Begleitung an den praktischen Entwicklungsaktivitäten beeinträchtigen können. Symptomatisch erscheint hier die Aussage aus einem der Modellversuche: Das „Verhältnis von ‘Service’ und Kritik i.S.e. kritisch-

beratenden Unterstützung des Modellversuchs führte punktuell zu Spannungen, insbesondere zu einzelnen Lehrkräften, die sich durch die z. T. kritischen Kommentare der wissenschaftlichen Begleitung angegriffen fühlten. Kritik wurde nicht als Rollenbestandteil, sondern z. T. als Mäkelei und Geringschätzung der geleisteten Praxisarbeit verstanden.“ In einem Fall entstand ein Konflikt dadurch, daß sich die wissenschaftliche Begleitung dem Bestreben der Praxis an einer Positivdarstellung des Modellversuchs entzog. In einem anderen Fall konkretisierte sich der Konflikt in der Frage, wer für die Dokumentation der Modellversuchsprozesse zuständig sei.

Andere Stellungnahmen definieren das Spannungsverhältnis nicht über die Kategorien ‘(kritische) Evaluation vs. (engagierte) Unterstützung’, sondern über andere Merkmale des Rollenprofils. In 3 Fällen wurde das Konfliktpotential über die gegensätzlichen Erwartungen präzisiert, die der wissenschaftlichen Begleitung bei der Unterstützung der Praxisgestaltung entgegengebracht wurden. So erwartete die Praxis beispielsweise problemrelevante, passende (‘wissenschaftlich geprüfte’) Theorien und Konzepte (i.S.v. Anleitungen), während die wissenschaftliche Begleitung sich eher in einer kritisch-begleitenden Anregungsfunktion sah. Wie in einem Fall angeführt, kann sich der Konflikt auch aus einer umgekehrten Erwartungsstruktur ergeben: So drängte die wissenschaftliche Begleitung in diesem Fall auf eine Nutzung der ihrer Ansicht nach gegebenen Potentiale, während die Praxis die Potentialität zwar sah, aber mit Hinweis auf die bestehenden Rahmenbedingungen der Praxis eher defensiv agierte.

Zusammengefaßt läßt sich festhalten, daß die Rolle der wissenschaftlichen Begleitung insbesondere im Hinblick auf die Merkmale ‘Evaluation / Umgang mit Kritik’, ‘Unterstützung bei der praktischen Entwicklung neuer Konzepte’, ‘Erwartungen im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit wissenschaftlicher Theorien’ und ‘Dokumentation der Modellversuchserfahrungen’ gelegentlich konflikträchtig ist und sich daher eine ausdrückliche Klärung empfehlen könnte.

Darüber hinaus wird in 3 Fällen deutlich, daß eine Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis nicht nur aufgaben-, sondern auch beziehungsorientiert betrachtet werden muß. In diesen Fällen wird darauf hingewiesen, daß in Teilen der Praxis eine durchaus distanzierte Haltung gegenüber Wissenschaft bzw. theoriegeleiteten Reflexionen besteht. Hier scheint sich die Erfahrung aus der Teamentwicklung zu bestätigen, nach der zumindest in bestimmten Gruppensituationen vor der Erreichung eines Gruppenvorteils Phasen des Beziehungsaufbaus erforderlich sind. In diesem Sinne lassen sich die Überlegungen hinsichtlich einer Kooperation zwischen den Lernorten auf die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis übertragen.

d) Nutzung verfügbarer Erkenntnisse zu Beginn des Modellversuchs

Soll das Rad in Modellversuchen nicht immer wieder neu erfunden werden bzw. sollen die Modellversuchserfahrungen in einen konstruktiven Progressionszusammenhang gestellt werden, so wäre es erforderlich, daß vorgängige Erkenntnisse mit Relevanz für die Modellversuchsproblematik zu Beginn des Modellversuchs nutzbar gemacht werden. Insbesondere die wissenschaftliche Begleitung hätte dabei die Aufgabe, die bestehenden Erfahrungen aufzubereiten und in den Entwicklungsprozeß 'einzuspeisen'.

Auch wenn angesichts der untersuchungsmethodischen Anlage einige Einschränkungen angebracht sind ¹²¹, so bleiben die Auswertungen in diesem Punkt doch eher enttäuschend. Selbst wenn einzuräumen ist, daß der Theoriebegriff in Wissenschaft und Praxis unterschiedliche Verständnisse besitzt, so fällt doch auf, daß in 12 der 27 Fälle keine substantiellen Hinweise auf die Berücksichtigung relevanter Theorieangebote erkennbar sind. In drei weiteren Fällen wurde angemerkt, es habe in dem Modellversuch keinen Vorlauf für die wissenschaftliche Begleitung gegeben, so daß anstelle einer sorgfältigen theoretischen Fundierung schon sehr schnell operative Entwicklungsaktivitäten gefordert waren und die an sich notwendige Anbindung an den bestehenden Erkenntnisfundus nicht stattfinden konnte.

In 12 Fällen wurde die Frage nach der Berücksichtigung verfügbarer Befunde über die Lernortkooperation durch Verweis auf Literaturquellen beantwortet, wobei die Hinweise in fünf dieser Fälle sehr global blieben und teilweise nur entfernte Bezugspunkte zu Fragen der Lernortkooperation aufwiesen.¹²² Lediglich in 7 Fällen wurden spezifische Hinweise auf konkrete Theorien angeführt, so beispielsweise auf veröffentlichte Untersuchungen über die Lernortkooperation oder einzelne Forschungsprojekte.

¹²¹ Die Frage nach der Einbringung verfügbarer Erkenntnisse zu Beginn des Modellversuchs wurde zumeist von Personen beantwortet, die nicht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs angehörten. Insofern ist es denkbar, daß entsprechende Bezüge keinen Ausdruck fanden, obwohl sie durch die wissenschaftliche Begleitung zumindest implizit berücksichtigt wurden.

¹²² Die Referenzen bezogen sich beispielsweise auf „Systemtheorie“, „Organisationssoziologie“, „Innovationsforschung“, „systemisch-evolutionäre Managementtheorie“ oder - noch allgemeiner - „wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Bildungsforschung“.

e) Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung

Vor dem Hintergrund des oben bereits angesprochenen potentiellen Spannungsfeldes im Spektrum der von der wissenschaftlichen Begleitung auf- und wahrgenommenen Aufgaben erscheint es von besonderer Bedeutung, welche Handlungsschwerpunkte in den Schulmodellversuchen *faktisch* durch die wissenschaftliche Begleitung ausgefüllt werden. Von den 27 ausgewerteten Schulmodellversuchen mit einer wissenschaftlichen Begleitung machten 22 hierzu eine substantielle Aussage.

Legt man in einer ersten groben Annäherung die drei Handlungsbereiche

- ... Entwicklung innovativer Konzepte;
- ... praktische Erprobung der entwickelten Konzepte;
- ... wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung

zugrunde, so ist als ein erstes Ergebnis festzuhalten, daß die Mehrzahl der wissenschaftlichen Begleitungen nicht nur in dem naheliegenden Schwerpunkt der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung (in 20 Fällen) aktiv waren, sondern auch in der Entwicklung innovativer Konzepte (in 19 Fällen). Dies dokumentiert recht eindeutig, daß sich die wissenschaftlichen Begleitungen i. d. R. mit der spannungsvoll angelegten Rollendefinition 'engagierte Entwicklung vs. distanzierte Theoriebildung' konfrontieren. Zudem findet sich nur in einem Fall eine Aussage, die auf eine aktive Rolle der wissenschaftlichen Begleitung bei der praktischen Erprobung der entwickelten Konzepte abhebt.

Welche Aktivitäten werden nun seitens der wissenschaftlichen Begleitung im einzelnen im Rahmen der Unterstützung bei der *Entwicklung innovativer Konzepte* übernommen? Innerhalb der 19 Fälle werden - bei Mehrfachnennungen - unterschiedliche Schwerpunkte und Akzente deutlich, wie die nachfolgende Übersicht belegt:

Berater-, Gutachter-, Moderator-, Katalysatortätigkeiten	14
Aktive Eigenentwicklungen (Curricula, Medien u. ä.)	8
Erstellung von Expertisen, Literaturrecherchen zu geplanten Konzepten	7
Entwicklung von Planungshilfen, Konzeptpapieren u. ä.	6
Beteiligung an der Fortbildung der Modellversuchsmitarbeiter	3

Darstellung 23: Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung bei der Entwicklung innovativer Konzepte

Worin wurde seitens der Praxis der Nutzen der wissenschaftlichen Begleitung für die Praxis in diesem Handlungsschwerpunkt gesehen? In nahezu allen Fällen wurde positiv vermerkt, daß durch die Beteiligung der wissenschaftlichen Begleitung neue, erweiternde Perspektiven, Konzepte und Ideen in den Entwicklungsprozeß eingebracht werden konnten. Vereinzelt wurde auf den Fortbildungseffekt für die Praxis hingewiesen; in je einem Fall wurde positiv angeführt, daß durch die wissenschaftliche Begleitung Schwachstellen der Praxis aufgedeckt werden konnten bzw. die Innovationen eine konzeptionelle Ausrichtung bekommen hätten.

Welche Aktivitäten kennzeichnen demgegenüber die Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen der *wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung*? Innerhalb der 20 Fälle werden - bei Mehrfachnennungen - im Kern drei Schwerpunkte deutlich:

Durchführung von formativen / summativen Evaluationen, zumeist im Rahmen didaktischer Fragestellungen	17
Dokumentation der Modellversuchserfahrungen; Beschreibung des Modellversuchsverlaufs	6
Aufbereitung der Modellversuchsergebnisse für den Transfer	4

Darstellung 24: Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung

Positivbewertungen über den Nutzen der wissenschaftlichen Begleitung in diesem Schwerpunkt wurden seitens der Praxis auf zwei Aspekte konzentriert: Zum einen wurde hervorgehoben (in 7 Fällen), daß über die wissenschaftliche Begleitung eine stärkere Einbettung des Modellversuchs in die Fachöffentlichkeit gelungen und auf diese Weise der Transfer unterstützt worden sei. Zum anderen (in 4 Fällen) hätten die Evaluationsaktivitäten eine wertvolle Rückmeldefunktion für die Praxis wahrgenommen und einen Impuls zur Reflexion des eigenen Handelns gegeben.

In einem weitergehenden Schritt wurde der Frage nachgegangen, inwieweit in dem Modellversuch Erkenntnisse gewonnen werden konnten, die über das Modellversuchsfeld hinausweisen und insofern der Berufsbildungsforschung in einem fallübergreifenden Sinne zugute kommen. In 10 Fällen gab es zu dieser Frage substantielle Hinweise auf entsprechende Erkenntnisse, in weiteren 3 Fällen zumindest einige Ansatzpunkte. Neben Aussagen über den in dieser Untersuchung besonders interessierenden Bereich der Lernortkooperation hinaus beziehen sich viele Befunde auf die verfolgten thematischen Schwerpunkte des Modellversuchs. Die nachfolgenden Skizzierungen mögen die angesprochenen Theoriebereiche der

Berufsbildungsforschung verdeutlichen:

Förderung von lernbeeinträchtigten Schülern und Auszubildenden; Schulsozialarbeit;

Handlungsorientierter Unterricht; Planspieldidaktik; Möglichkeiten der Unterrichtsdifferenzierung; Lehr-Lernforschung;

Organisationsentwicklung in der Schule;

Informationstechnische Bildung;

Modularisierte Organisation von Berufsschulunterricht; fächerübergreifender Unterricht;

Umweltbildung in der Berufsschule.

f) Anbindung an die Methoden und Standards der Sozialforschung

Neben den thematischen Anbindungen der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung an die Berufsbildungsforschung wurde in der Untersuchung die Frage aufgenommen, welche forschungsmethodischen Ansätze in den Modellversuchen seitens der wissenschaftlichen Begleitung verfolgt wurden. Auch wenn die kompetente Methodenhandhabung nicht im einzelnen beurteilt werden kann - dazu wäre ein wesentlich aufwendigeres Erhebungs- und Auswertungsdesign für diese Untersuchung erforderlich gewesen -, so erlaubt der zweistufig aufgebaute Untersuchungsansatz doch einen Einblick in die Struktur und Bezüge der Forschungsaktivitäten innerhalb von Modellversuchen.

In einem ersten Schritt wurde nach den verwendeten Forschungsmethoden gefragt. 23 der 27 Modellversuche führen in diesem Punkt einzelne Methoden und Instrumente an, wobei zumeist Erhebungs- und nur vereinzelt Auswertungsmethoden genannt werden. Auch wenn die Zuordnung im Einzelfall durchaus umstritten sein kann, so besitzt die Unterscheidung von quantitativen und qualitativen Sozialforschungsmethoden doch eine gewisse Orientierungskraft. Von den insgesamt 67 Nennungen entfallen 16 (d. h. ca. ein Viertel) auf quantitative und 51 (d. h. ca. drei Viertel) auf qualitative Methoden. Das Gros der quantitativen Methoden konzentriert sich auf standardisierte Befragungen (12 Nennungen), je zwei Nennungen beziehen sich auf Sekundäranalysen von quantitativ erhobenen Daten und den Einsatz von Testinstrumenten der pädagogischen Diagnostik zur Bestimmung von Handlungskompetenzen. Bei den qualitativen Methoden rangieren erwartungsgemäß das qualitative Interview / Expertengespräch (16 Nennungen) und die teilnehmende Beobachtung (14 Nennungen) an der Spitze, gefolgt von Ausprägungen der Dokumenten- / Inhaltsanalyse (8), des Gruppeninterviews (5) und der

Initiierung von Fallberichten (4). Darüber hinaus wird die Anwendung von modalen Netzen, Videodokumentationen, Kurzaufsatzaufgaben oder Schülerdatenblättern angeführt. Die Dominanz qualitativer Methoden wird in einigen Antworten durch die Angabe von paradigmatischen Anbindungen unterstrichen, so die Hinweise auf die 'Handlungsforschung' (in 5 Fällen), auf die 'grounded theory' sowie den Ansatz der 'kommunikativen Validierung'.

In einem zweiten Schritt wurden begründende Aussagen über die Einhaltung wissenschaftlicher Standards erfragt. Über diese Frage sollte eine Einschätzung darüber ermöglicht werden, mit welcher Bewußtheit und Transparenz die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung in den Schulmodellversuchen verfolgt wurde. Es konnte wiederum nicht überprüft werden, inwieweit die selbsterklärten Anbindungen tatsächlich kompetent umgesetzt wurden. Die Ergebnisse lassen aufgrund der zumeist recht knappen Antworten nur begrenzte Schlüsse zu, dennoch ist eine Tendenz erkennbar. So gaben 13 der 27 Modellversuche keine oder nur sehr unbestimmte Angaben auf die Frage nach den wissenschaftlichen Standards. In 4 Fällen wurden die Standards mit der formalen Qualifikation der wissenschaftlichen Begleitung bzw. der aus dem Modellversuch entstandenen wissenschaftlichen Qualifizierungsarbeiten (Diplomarbeiten, Dissertationen) begründet. Lediglich in 10 Fällen wurde explizit auf konkrete Standards Bezug genommen, die für die Erkenntnisgewinnung maßgeblich waren (z. B. statistische Auswertungsverfahren, Gütekriterien der empirischen Sozialforschung, Regeln im Kontext qualitativer Erhebungsverfahren). Wie schwierig eine Einschätzung über das 'methodische Geschehen' in einem Modellversuch sein kann, mag die folgende Antwort aus einem der Auswertungsbögen illustrieren: „Entsprechend dem Evaluationskonzept in Anlehnung an die 'Objektive Hermeneutik' Ulrich Oevermanns steht der Standard des Verstehens (durch den Forscher) solange in Frage, wie er im Verstehen selbst als *adaequatio ad re* nicht gefunden wurde. Im Fall des Gelingens liegt der Standard im Gemeinten vor, bzw. in dessen Aufdeckung. Wie auch sonst bei sozialwissenschaftlicher Forschung üblich wurden Standards empirisch gewonnener Erkenntnisse methodisch veranstaltet.“

Zusammenfassung:

- Hinsichtlich der **Auswahl der wissenschaftlichen Begleitung** in Schulmodellversuchen dominieren pragmatische Gesichtspunkte.
- Im Bereich der untersuchten Schulmodellversuche zur Lernortkooperation liegt ein **Förderschwerpunkt** in gewerblich-technischen Berufsfeldern, was sich auch in einer Dominanz von berufspädagogischen Instituten im Bereich der wissenschaftlichen Begleitung niederschlägt.
- Das spannungsreich angelegte Aufgabenfeld einer wissenschaftlichen Begleitung führt in etwa der Hälfte der Modellversuche zu Konflikten in der **Zusammenarbeit mit der Praxis**. Eine zentrale Konfliktlinie verläuft zwischen den Aufgaben der (engagierten) Unterstützung und der (kritischen) Evaluation. In der Regel bedingen diese Konflikte eine deutlichere Klärung der Erwartungen und Aufgabenverantwortlichkeiten zwischen den Modellversuchsaktoren. Zudem wird vereinzelt über Vorbehalte der Praxis gegenüber Wissenschaft bzw. allzu intensiv betriebener Theoriearbeit berichtet.
- Die **Anbindung der Modellversuchsaktivitäten** an vorgängig bereits verfügbare Theorien bleibt in der Mehrzahl der untersuchten Fälle unzureichend. Zum Teil wird dies durch die mangelnde Vorlaufzeit für theoretische Fundierungen zu Beginn eines Modellversuchs begründet; in vielen Fällen fehlen jedoch plausible Erklärungen für dieses Versäumnis.
- Die wissenschaftliche Begleitung konzentriert sich in der Mehrzahl der untersuchten Schulmodellversuche etwa gleichgewichtig auf die Entwicklung innovativer Konzepte sowie auf **Aufgaben** der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung. Im ersten Fall nimmt sie die Rolle des unterstützenden Beraters und Begleiters von Praxis ein, im zweiten Fall die des kritischen Evaluators. Darüber hinaus übernimmt die wissenschaftliche Begleitung in einigen Fällen auch eigenständig einzelne Entwicklungsarbeiten; zudem trägt sie in einem hohen Maße die Dokumentation der Modellversuchserfahrungen und initiiert eine Vielzahl von Transferaktivitäten.

-
- Hinsichtlich der *wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung* kann bei etwa der Hälfte der untersuchten Modellversuche festgehalten werden, daß über das unmittelbare Praxisfeld des Modellversuchs hinaus auch weitergehende Aussagen mit fallübergreifender Bedeutung für die Berufsbildungsforschung erarbeitet werden.
 - In den meisten wissenschaftlich begleiteten Modellversuchen wird über die Anwendung spezifischer *Methoden und Instrumente* aus der empirischen Sozialforschung berichtet. Dabei dominieren die Bezüge zur qualitativen gegenüber der quantitativen Sozialforschung etwa im Verhältnis von 3:1. Die Frage nach der Einhaltung wissenschaftlicher Standards konnte demgegenüber nur in etwa einem Drittel der Modellversuche durch begründende Hinweise belegt werden.

3.1.5 Aussagen über den Transfer der Modellversuchsergebnisse

Von „Transfer“ wird in einem allgemeinen Sinne oft dann gesprochen, „wenn etwas, das in einem Zusammenhang gelernt wurde, auf einen anderen Zusammenhang übertragen wird.“¹²³ Im folgenden geht es dabei vor allem um die Frage, wie die in den einzelnen Modellversuchen gewonnenen Erfahrungen, Konzepte oder Materialien ausgetauscht und genutzt werden

- von den Modellversuchs-Beteiligten selbst in den verschiedenen Phasen oder Teilbereichen des Modellversuchs,
- von den Modellversuchs-Beteiligten nach Ablauf des Modellversuchs in der Alltagssituation und
- von Personen und Institutionen außerhalb des Modellversuchsfeldes.

Zur Beantwortung dieser Frage wird zunächst ein Überblick gegeben über das Spektrum der Transfermaßnahmen, die bei den Modellversuchen eingesetzt worden sind; daran anschließend wird die doch zentral erscheinende Fortbildung von Ausbildern und Lehrern nochmals separat betrachtet. Es folgen Analysen der Aussagen zur Fortführung der Modellversuchs-Konzepte nach Laufzeitende, zum regionalen Transfer und zu Konsequenzen für die Ordnungsarbeit. Den Abschluß bildet wiederum ein Überblick, jetzt jedoch zu den als wesentlich genannten Erfolgsfaktoren eines Transfers, sowie eine kurze Zusammenfassung.

¹²³ MANDL/PRENZEL/GRÄSEL 1991, S. 127.

3.1.5.1 Spektrum der Transfermaßnahmen

Überblick

Die Antworten zu den Fragen nach den praktizierten bzw. vorgesehenen Transfermaßnahmen lassen sich verschiedenen Kategorienfeldern zuordnen (siehe Darstellung 25).

Kategorienfeld	Modellversuche*	Nennungen**
1 Öffentlichkeitsarbeit	22	39
2 Informations-/ Kontaktveranstaltungen	24	49
3 Seminare/Schulungen	16	25
4 Einbindung externer Stellen	14	21
0 Keine (verwertbaren) Aussagen	3	3

* Anzahl der Modellversuche (N=33) mit Nennungen im jeweiligen Kategorienfeld.

** Anzahl der Nennungen im jeweiligen Kategorienfeld (Mehrfachnennungen möglich).

Darstellung 25: Spektrum der Transfermaßnahmen

Demnach haben in den Feldern „Öffentlichkeitsarbeit“ und „Informations-/Kontaktveranstaltungen“ jeweils rund zwei Drittel der einbezogenen Modellversuche Maßnahmen genannt.¹²⁴ Dabei verzeichnen sechs Modellversuche in allen Kategorienfeldern, dreizehn Modellversuche in nur ein bis zwei Kategorienfeldern Aktivitäten. Ob der Modellversuch bereits abgeschlossen ist oder noch läuft, scheint hierbei wie eine weitergehende Analyse ergibt – nicht ausschlaggebend zu sein.

¹²⁴ Es muß hier wie an anderen Stellen offen bleiben, ob bei den in einem Kategorienfeld nicht vertretenen Modellversuchen einschlägige Maßnahmen tatsächlich nicht praktiziert bzw. erwogen worden sind oder ob sie vom Beantworter ohnehin „mitgedacht“ bzw. als weniger nennenswert eingeschätzt wurden.

Öffentlichkeitsarbeit

Bei der mit Printmedien betriebenen Öffentlichkeitsarbeit¹²⁵ werden Fachveröffentlichungen in Form von Aufsätzen oder Testberichten sowie Informationsschriften weitaus am häufigsten genannt. Vereinzelt werden auch Pressemitteilungen erwähnt oder die Mitwirkung bei Fernseh- und Videofilmen (z. B. des Bundesinstituts für Berufsbildung), die Zusammenarbeit mit Eurotecnet oder der Einbezug von Internet-Homepages.

Informations- und Kontaktveranstaltungen

Hier entfällt auf die Kategorie „Kongresse/Tagungen“ rund die Hälfte der Nennungen. Demgegenüber scheint die Präsentation der Modellversuche bei Fachkonferenzen oder Expertengremien weniger ins Gewicht zu fallen, wenngleich mitunter auch internationale Kontakte (z. B. mit osteuropäischen oder chinesischen Fachleuten) angeführt werden. Ferner finden sich mehrfach Hinweise darauf, daß Modellversuche vor Schulbehörden, Kammern, dem Landesausschuß für Berufsbildung oder bei Universitätsveranstaltungen vorgestellt worden sind.

Seminare/Schulungen

Innerhalb dieses Kategorienfeldes werden Workshops (für Lehrer und/oder Ausbilder) sowie primär für Lehrer gedachte Schulungen o. ä. am häufigsten genannt. Auch werden Hinweise auf die Ausbilderfortbildung (allein oder gemeinsam mit Lehrern) gegeben sowie auf Arbeitsgemeinschaften oder Arbeitsgruppen, in denen mehr oder weniger regelmäßig über Ergebnisse und Probleme des jeweiligen Modellversuchs berichtet wird und die letztlich auch Bildungsarbeit leisten.

Einbindung externer Stellen

Eine gewisse Schullastigkeit ist auch bei diesem Kategorienfeld zu erkennen. So entfallen auf die Einbindung anderer (beruflicher) Schulen sowie von Schulbehörden einschließlich der sogenannten Landesinstitute über die Hälfte der erfaßten Nennungen. Hingegen werden andere Behörden oder Kammern und Innungen nur vereinzelt erwähnt, und auch die Einbindung von Betrieben (z. B. Ausweitung der Kooperation bzw. Übernahme von Lehr-Lernaufgaben oder Methodenkonzepten) wird eher selten angesprochen.

¹²⁵ Zum Kategorienfeld „Öffentlichkeitsarbeit“ sind insgesamt 39 Nennungen (siehe Darstellung 25) erfaßt worden. Darin kann ein Modellversuch mehrfach vertreten sein, sofern bei mehreren Unterkategorien (hier Pressearbeit, Fachveröffentlichungen usw.) einschlägige Maßnahmen genannt worden sind; dieser Hinweis gilt für die übrigen Kategorienfelder analog.

Allerdings sagt dies nur wenig über die Intensität der Einbindung aus, da sich diese auf den bloßen Vertrieb von Broschüren oder Medien beschränken, aber auch die wechselseitige Nutzung von Ausbildungseinrichtungen oder die Wahrnehmung von Beiratsfunktionen einschließen kann.

3.1.5.2 Fortbildung von Ausbildern und Lehrern

Überblick

Wie aus Darstellung 26 ersichtlich ist, liegen zu rund einem Viertel der Modellversuche (darunter sind drei bereits seit längerem abgeschlossen) keine bzw. keine verwertbaren Aussagen vor. Mehrfach wird darauf verwiesen, daß bei dem derzeitigen Stand des Modellversuchs keine Angaben möglich sind oder keine intensivere Fortbildung der Lehrkräfte innerhalb des Modellversuchs stattgefunden hat.

Kategorienfeld	Modellversuche*	Nennungen**
1 Information/Motivation	5	9
2 Schwerpunkte der Fortbildung		
a) eher beruflich-fachlich	10	10
b) eher didaktisch-methodisch	12	12
3 Organisationsformen der Fortbildung	13	20
0 Keine (verwertbaren) Aussagen	8	8

* Anzahl der Modellversuche (N=33) mit Nennungen im jeweiligen Kategorienfeld.

** Anzahl der Nennungen im jeweiligen Kategorienfeld (Mehrfachnennungen möglich).

Darstellung 26: Fortbildung von Ausbildern und Lehrern

Die relativ geringe Zahl der Nennungen im Kategorienfeld „Information/Motivation“ könnte darauf hindeuten, daß einschlägige Aktivitäten hier nicht als Fortbildung verstanden und daher auch nicht besonders angegeben worden sind.

Information und Motivation

Die hier genannten Maßnahmen betreffen hauptsächlich die Vorstellung von Zielen und (Zwischen-)Ergebnissen der Modellversuche, aber ebenso die Präsentation der dort erarbeiteten bzw. eingesetzten Handreichungen, Prüfungsunterlagen oder Ausbildungsmodule.

Als Veranstaltungsform werden Workshops und schulische Fachkonferenzen genannt sowie etwa die kontinuierliche Berichterstattung innerhalb der Steuerungsgruppen eines Modellversuchs.

Schwerpunkte der Fortbildung

Die hierzu vorliegenden Nennungen sind zu fast gleichen Teilen einem eher beruflich-fachlichen und einem eher didaktisch-methodischen Fortbildungsschwerpunkt zuzuordnen.

Im beruflich-fachlich orientierten Schwerpunkt sind vor allem Maßnahmen zur Fortbildung in verschiedenen Technikbereichen (EDV, Internet, Prozeßleittechnik) zu finden. Sie werden als Workshops, Praxisseminare, Fachtage o. ä. ausgewiesen und schließen in einem Fall auch Fortbildungsangebote der Schule für das regionale Handwerk („Leider ohne durchschlagenden Erfolg!“) ein.

Der didaktisch-methodische Schwerpunkt enthält insbesondere die Fortbildung im Bereich handlungsorientierten Unterrichtens und Ausbildens. Im einzelnen geht es dabei um Erstellung und Einsatz von Lern- und Arbeitsaufgaben, methodische Konzepte wie Lernbüro oder Planspiel sowie um Verfahren zur Leistungsmessung und Prüfung. Auch wird in einem Fall die Einweisung in die neuen Rahmenplanentwürfe genannt, wobei Lehrer mitunter „Schwierigkeiten hatten, sich von vorhandenen fertigen Instrumentarien zu lösen.“

Nicht selten werden solche Fortbildungen gemeinsam für Ausbilder und Lehrer durchgeführt. Wie aber einmal vermerkt wird, konnte der Anspruch gemeinsamer Fortbildungen nicht immer eingelöst werden, da sich die betreffenden Konzepte „entweder auf schulische Belange oder allgemeine berufsbezogene Belange (z. B. Teambildung) bezogen“ hätten.

Organisationsformen der Fortbildung

Aus den vorhandenen Nennungen lassen sich kaum eindeutige Hinweise auf eine dominierende Organisationsform der Fortbildung von Ausbildern und Lehrern gewinnen. So sind etwa ein- oder mehrtägige Veranstaltungen zu finden; sie können landesweit, regional oder am jeweiligen Schulstandort angeboten werden, und zwar eher kontinuierlich oder je nach Bedarf.

Interessant erscheint ein Hinweis zur Häufigkeit von Fortbildungen (hier mit ökologischen Inhalten), wonach ein zu großes Angebot „wenig sinnvoll“ und zwei Fortbildungsveranstaltungen pro Schuljahr „als ein noch zu vertretendes Maß“ angesehen werden.

Als Teilnehmer werden (neben der Standardbezeichnung Lehrer bzw. Ausbilder) noch Projektlehrer, Studienleiter, Schulleiter, Referendare und in einem Fall sogar Schüler genannt.

In die Fortbildung eingebunden waren u. a. externe Bildungsträger, die Landesinstitute (z. B. Soest) oder Universitätseinrichtungen. Auch sind gelegentlich Hinweise zu finden auf die schulinterne Fortbildung anlässlich von Dienstbesprechungen, Bildungsgangkonferenzen o. ä. (SCHILF) oder in Arbeitsgruppen innerhalb der Modellversuche („größter Anteil der Fortbildungen“).

Unter Transferaspekten besonders wichtig erscheint der Hinweis, daß durch eine frühzeitige Zusammenarbeit schon während der Modellversuchslaufzeit mit den Schulbehörden und den Trägern der Lehrerfortbildung gewährleistet worden sei, „daß Anregungen und Ergebnisse auch nach Projektende weiter vorgestellt und diskutiert werden.“

3.1.5.3 Fortführung des Modellversuchskonzepts

Überblick

Wie Darstellung 27 ausweist, konnte bei knapp einem Drittel der Modellversuche noch nicht mit Bestimmtheit gesagt werden, ob die erarbeiteten Konzepte nach Ende des Modellversuchs weitergeführt werden; in all diesen Fällen war der betreffende Modellversuch zum Beantwortungszeitpunkt noch nicht abgeschlossen. Der explizite Verzicht auf eine Fortführung wird bei keinem Modellversuch genannt.

Kategorienfeld	Modellversuche*	Nennungen**
1 Keine Fortführung	-	-
2 Fortführung noch nicht absehbar	10	10
3 Fortführung des gesamten Konzepts durch die MV-Beteiligten	11	11
4 Fortführung von Teilen des Konzepts durch die MV-Beteiligten	8	8
5 Fortführung des gesamten Konzepts oder von Teilen durch andere Ausbildungsorte/-träger	5	5
6 Aussagen zur Grundlage/Verbindlichkeit der Fortführung	5	9
0 Keine (verwertbaren) Aussagen	4	4

* Anzahl der Modellversuche (N=33) mit Nennungen im jeweiligen Kategorienfeld.

** Anzahl der Nennungen im jeweiligen Kategorienfeld (Mehrfachnennungen möglich).

Darstellung 27: Fortführung des Modellversuchs-Konzepts

Ferner ist erkennbar, daß die Fortführung des jeweiligen Modellversuchskonzepts primär durch die bereits am Modellversuch Beteiligten erfolgt. Die Übernahme durch andere Ausbildungsorte oder Ausbildungsträger scheint demnach eher selten, keinesfalls aber der Regelfall zu sein.

Fortführung des gesamten Konzepts durch die Modellversuchs-Beteiligten

Bei einem Drittel der einbezogenen Modellversuche wird eine solche Fortführung bestätigt. So wird beispielsweise angeführt, daß die Modellversuchs-Komponenten inzwischen „fester Bestandteil der Unterrichtsplanung“ geworden sind, das „integrierte Lernortsystem nunmehr verwirklicht“ ist oder die kommenden Jahrgänge „nach dem Auftragsstypenkonzept“ ausgebildet werden.

Fortführung von Teilen des Konzepts durch die Modellversuchs-Beteiligten

Bei knapp einem Drittel der Modellversuche wird eine zumindest teilweise Fortführung des ursprünglichen Modellversuchskonzepts genannt. Allerdings scheint sich bei einigen doch ein mehr oder weniger langsames ‘Dahinsiechen’ anzudeuten. So wird in einem Fall wegen der sinkenden Auszubildendenzahlen in den Textilberufen moniert, daß „die entwickelten Konzepte nur noch vereinzelt eingesetzt werden können.“ In einem anderen Fall – der betreffende Modellversuch hatte seinerzeit eine relativ große Publizität erlangt – heißt es, daß die Konzepte „leider nicht weiterentwickelt“ wurden und die erarbeiteten Lehr-Lernarrangements zwar „noch im Unterricht eingesetzt, aber nicht mehr aktualisiert“ worden sind.

Fortführung des gesamten Konzepts oder von Teilen durch andere Ausbildungsorte/-träger

Bei den relativ wenigen Nennungen in diesem Kategorienfeld wird beispielsweise die Einmündung in weitere Förderprojekte erwähnt oder die Absicht, den Modellversuch als landesweiten Schulversuch weiterlaufen zu lassen. Bei einem anderen, kurz vor dem Abschluß stehenden Modellversuch wird betont, daß schon jetzt „die entwickelten Konzepte in vielfältiger Weise von anderen Institutionen und Ausbildungsgängen genutzt“ werden.

Grundlage/Verbindlichkeit der Fortführung

Wenngleich Aussagen hierzu trotz Mehrfachnennung bei einzelnen Modellversuchen nur sporadisch zu finden sind, deutet sich doch ein recht breites Spektrum der Verankerung von Fortführungsentscheidungen an .

So wird etwa darauf hingewiesen, daß der Transfer durch das Schulgesetz des betreffenden Bundeslandes „nominell abgeschlossen“ und das Modellversuchskonzept „Regelangebot“ geworden sei. In anderen Fällen wird die Einbindung in weitere Förderprogramme oder die Trägerschaft durch einen gemeinnützigen Verein genannt. Mitunter wirkt die Fortführungsbasis

allerdings noch etwas ‘weich’, etwa bei der Fortsetzung „aus eigener Initiative“ oder aufgrund eines „Prüfauftrags, der zur Zeit abgearbeitet“ werde.

3.1.5.4 Transfer in andere Regionen/Bundesländer

Überblick

Auch bei den Fragen nach einem regionalen Transfer fällt in Darstellung 28 zunächst die relativ hohe Zahl von Modellversuchen auf, die hierzu keine Angaben gemacht haben. Dies überrascht insofern, als gerade die Unterfrage nach dem Austausch mit anderen Modellversuchen eigentlich einen höheren Anteil der Modellversuche mit entsprechenden Aktivitäten erwarten lassen könnte.

Kategorienfeld	Modellversuche*	Nennungen**
1 Öffentlichkeitsarbeit	4	4
2 Informations-/Kontaktveranstaltungen	15	19
3 Seminare/Schulungen	2	2
4 Austausch mit anderen Modellversuchen	23	52
0 Keine (verwertbaren) Aussagen	10	10

* Anzahl der Modellversuche (N=33) mit Nennungen im jeweiligen Kategorienfeld.

** Anzahl der Nennungen im jeweiligen Kategorienfeld (Mehrfachnennungen möglich).

Darstellung 28: Transfer in andere Regionen/Bundesländer

Ferner zeigt ein Vergleich mit Darstellung 25 (Spektrum der Transfermaßnahmen), daß dort die identischen Kategorienfelder „Öffentlichkeitsarbeit“ und „Seminare/Schulungen“ wesentlich stärker besetzt sind als hier. Möglicherweise deutet dies darauf hin, daß Aktivitäten in diesen Feldern primär für den ‘Hausbedarf’ (also die Unterstützung des eigenen Modellversuchs) gedacht sind und der regionale Transfer allenfalls als Nebenaufgabe oder Nebenwirkung verstanden wird.

Öffentlichkeitsarbeit

Die wenigen Nennungen beziehen sich im wesentlichen auf die Abgabe von Modellversuchs-Materialien an interessierte Ausbilder und Lehrer bzw. an Tagungsteilnehmer sowie auf den mitunter recht aufwendigen Versand von Berichten („ca. 1.200 Exemplare jedes Zwischenberichts“) an

Ministerien, Landesinstitute, Verbände, Universitäten oder sonstige Interessenten.

Informations-/Kontaktveranstaltungen

Die Nennungen hierzu betreffen hauptsächlich die Vorstellung der jeweiligen Modellversuche auf (überregionalen) Fachtagungen oder Workshops. Mit deutlichem Abstand folgen Hinweise auf Kontakte mit (Lehrer-) Fortbildungsinstituten der Länder, den Austausch mit Fachkollegen in Lehrplankommissionen oder Eurotecnet-Veranstaltungen. Einmal wird auf die Aufgabe des Modellversuchs-Beirats verwiesen, die Ergebnisse „auch in anderen Bundesländern zu verbreiten“. In einem anderen Fall haben die „persönlichen Kontakte“ der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs dazu beigetragen, daß dessen Konzept an vier Standorten in England zwischen Colleges of Further Education und Betrieben repliziert wurde. Pikanterweise handelt sich dabei um einen der Modellversuche, dessen Fortführung hierzulande – wie oben erwähnt – eher gefährdet erscheint.

Seminare/Schulungen

Unter dieser Kategorie sind lediglich Hinweise auf eine mehrtägige Lehrerfortbildungsveranstaltung zu finden sowie auf ein in einem Modellversuch entwickeltes Planspiel, das mehrfach in der „Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitern von Kombinat in der ehemaligen DDR erfolgreich eingesetzt“ worden sei.¹²⁶

Austausch mit anderen Modellversuchen

Wie schon aus Darstellung 28 hervorgeht, scheint der Austausch mit anderen Modellversuchen zu den meistbetriebsformen Kooperationsformen zu zählen. Immerhin haben über zwei Drittel der Modellversuche solche Kontakte bestätigt, wobei die *Intensität der Kooperation* allerdings recht unterschiedlich ausgefallen sein dürfte.

So dürften bei acht Modellversuchen die Kontakte eher locker bzw. sporadisch (gewesen) sein, da diese in den Antworten selbst „nicht als intensiv“ bzw. als „punktuell“ eingeschätzt werden oder ein Austausch „nur bei entsprechenden Tagungen“ zustande gekommen sei.

Bei neun Modellversuchen lassen die Antworten auf eher enge und häufigere Kontakte schließen, wenn etwa die „wechselseitige aktive Teilnahme“ an Workshops oder Informationsaustausch und gegenseitige

¹²⁶ Die in dem betreffenden Modellversuch erarbeiteten Konzepte sind aber nach dessen Auslaufen im Jahre 1990 anscheinend nicht mehr weiterentwickelt worden.

Beratung „über die gesamte Laufzeit“ genannt werden. Ein weiterer Modellversuch meldet zwar überregionale Kontakte und den Aufbau regionaler Vernetzungen, konnte aber aufgrund seiner Singularität („bundesweit einmalig“) nicht mit anderen Modellversuchen kooperieren.

In fünf Fällen werden zwar Modellversuche aufgeführt, doch lassen die Antworten keine Rückschlüsse auf den Intensitätsgrad zu. Die restlichen zehn Modellversuche haben keine Angaben gemacht bzw. darauf hingewiesen (drei Fälle), daß noch kein Austausch stattgefunden hat.

Als *Form der Kooperation* mit anderen Modellversuchen wird am weitaus häufigsten der Informations- und Erfahrungsaustausch genannt. Es folgen Hinweise auf eine gegenseitige Beratung oder Beteiligung an Workshops; in Einzelfällen werden noch Schulungen, die Mitarbeit in Netzwerken usw. genannt.

Die Auswertung nach der Zahl der kontaktierten Modellversuche ergibt, daß bei sechs Modellversuchen jeweils mit drei bis fünf anderen Modellversuchen zusammengearbeitet worden ist. Zumeist lag die Zahl der Kooperationspartner jedoch wesentlich niedriger, denn elf Modellversuche haben Austauschbeziehungen mit nur ein oder zwei anderen Modellversuchen angegeben.¹²⁷

Über alle Modellversuche hinweg wurden knapp drei Dutzend Modellversuche bei den Kontakten namentlich aufgeführt, doch werden nur drei davon mehrfach genannt (Golo 4x; Schwarze Pumpe 3x; DOMAZI 2x). Vorherrschend dürfte demnach eher die Kooperation von Modellversuchen ‘im kleinen Kreis‘ gewesen sein.

Abschließend sollen hier noch einige Anmerkungen zitiert werden, die nicht ohne Brisanz sind und zumindest in den betreffenden Fällen auf gewisse ‘atmosphärische Störungen‘ bei der Kooperation hindeuten:

Daß die Kooperation zwischen Modellversuchen kein unumstrittener ‘Wert an sich‘ ist, scheint sich in der Befürchtung auszudrücken, wonach „ein intensiver Austausch auf der Arbeitsebene kaum vom Mittelgeber erwünscht sein dürfte.“

In Zusammenhang mit der Einbringung von Teilergebnissen eines Modell-

¹²⁷ Im einzelnen ergibt sich folgende Verteilung:

- 5 kontaktierte Modellversuche werden genannt von drei Modellversuchen
- 4 kontaktierte Modellversuche werden genannt von zwei Modellversuchen
- 3 kontaktierte Modellversuche werden genannt von einem Modellversuch
- 2 kontaktierte Modellversuche werden genannt von fünf Modellversuchen
- 1 kontaktierter Modellversuch wird genannt von sechs Modellversuchen

versuchs in einen (hier nicht einbezogenen) Transfermodellversuch wird die Nutzung westdeutscher Konzepte in den neuen Bundesländern kommentiert mit dem Hinweis auf „grundlegende Schwierigkeiten, die mit einem solchen Transfermodellversuch unter gegebenen historischen Bedingungen verbunden waren.“

Umgekehrt wird einmal das starke Interesse an einem bestimmten Modellversuch relativiert durch die Anmerkung, daß dies „nicht über die bildungspolitischen Bedenken hinwegtäuschen darf, die in den westlichen Bundesländern gegenüber Doppelqualifikationen immer noch bestehen (wenn auch Bayern mittlerweile die Seite gewechselt hat!)“.

Auch wenn es sich hierbei nur um Randnotizen gehandelt hat, so zeigen sie doch, daß gerade der regionale Transfer zwischen den Bundesländern nicht immer frei von (bildungs-) politischen Hindernissen sein dürfte.

3.1.5.5 Konsequenzen für die Ordnungsarbeit

Überblick

Wie Darstellung 29 zeigt, liegen in fast allen Kategorienfeldern nur von wenigen Modellversuchen Aussagen zu den (möglichen) Konsequenzen für die Ordnungsarbeit vor. Ausgenommen ist allerdings das Feld „Gestaltung von Ausbildungsordnungen/Rahmenlehrplänen“, in dem über zwei Drittel der einbezogenen Modellversuche mit Antworten vertreten sind.

Kategorienfeld	Modellversuche*	Nennungen**
1 Keine Konsequenzen	-	-
2 Konsequenzen noch nicht absehbar	1	1
3 Beteiligung bei der Entwicklung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen	3	3
4 Gestaltung von Bildungsgängen	5	8
5 Gestaltung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen	23	32
6 Gestaltung des Prüfungswesens	4	6
0 Keine (verwertbaren) Aussagen	5	5

* Anzahl der Modellversuche (N=33) mit Nennungen im jeweiligen Kategorienfeld.

** Anzahl der Nennungen im jeweiligen Kategorienfeld (Mehrfachnennungen möglich).

Darstellung 29: Konsequenzen für die Ordnungsarbeit

Beteiligung bei der Entwicklung und Abstimmung von Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplänen

Hierzu sind nur wenige, ohnehin recht allgemein gehaltene Äußerungen vorhanden. So wird etwa erwähnt, daß Vertreter der Modellversuchs-Teams Mitglieder einer einschlägigen Rahmenlehrplan-Kommission waren oder die Ergebnisse eines Modellversuchs „als Impuls für neue Berufe oder die Neuordnung/Neuorientierung dienen“ werden. Nicht besonders aussagekräftig ist auch die Feststellung, wonach teilweise „Konsequenzen schon beschlossen sind in bezug auf Kooperation und Gestaltungs-

orientierung“.

Gestaltung von Bildungsgängen

Etwas ergiebiger fallen dann die Antworten aus, die die (äußere) Gestaltung von Bildungsgängen betreffen. Die meisten Überlegungen hierzu zielen auf den Einbau zusätzlicher Differenzierungsmöglichkeiten; so werden etwa ein verstärktes Angebot an leistungsdifferenzierenden Ausbildungsmaßnahmen, verkürzte Ausbildungszeiten für Leistungsstärkere oder die Entwicklung theorieentlasteter Ausbildungsgänge angeführt.

Ferner wird die Verstärkung des Wahlunterrichts (zur schnelleren Anpassung an technologische Entwicklungen) genannt oder die Einplanung einer Orientierungsphase zu Ausbildungsbeginn sowie von zusätzlichen fächerübergreifenden Projekten und Exkursionen, um etwa „einzelne Aspekte des Umweltschutzes in ihrer ganzheitlichen Relevanz erfahrbar zu machen.“ Auch wird in einem Fall darauf verwiesen, daß die Gleichwertigkeitsdebatte „kürzlich zur Vereinbarung über eine FOS 13 (als Prüfungsauftrag an die Länder)“ geführt habe.

Gestaltung von Ausbildungsordnungen und Lehrplänen

Auf dieses Kategorienfeld sind relativ viele Einzelnennungen entfallen, wobei wiederum sowohl bereits realisierte als auch erst noch umzusetzende Konsequenzen angesprochen werden.

Bei einigen der eher ‚grundsätzlich‘ formulierten Nennungen wird etwa darauf verwiesen, daß die Modellversuchsergebnisse die Neugestaltung der Ausbildungsordnungen beeinflussen, Anregungen für die noch zu erarbeitenden Rahmenlehrpläne geben oder im neuen Lehrplankonzept des betreffenden Bundeslandes berücksichtigt werden. Auch wird verschiedentlich die Entspezialisierung der Berufsausbildung gefordert, wobei dieses Postulat in einem Fall ‘präzisiert‘ wird als „Integration beruflicher Tätigkeiten bis hin zur Reduktion der Ausbildung auf den komplexen, nicht mehr rein verrichtungsbezogenen Arbeitsprozeß“.

Die weitaus meisten Äußerungen dieses Feldes kreisen jedoch um die Prinzipien Praxisorientierung, Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit der Berufsausbildung sowie die damit in Verbindung gebrachten Berufsanforderungen und ‘neuen‘ Kompetenzen. So setzten „die heute geforderten Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Gruppenarbeitsfähigkeit etc. eine aufgabenbezogene, handlungsorientierte Ausbildung voraus, die die Trennung von Theorie und Praxis, Unterricht und praktische Ausbildung aufhebt.“ Wenngleich sich mit dieser (extremen?) Auffassung nicht alle der im folgenden zitierten Antworten identifizieren dürften, scheinen sie doch zumindest einige nicht unerhebliche Berührungspunkte aufzuweisen:

„Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne müßten dem Konzept entsprechend problemlösendes Denken fördern und weniger fachlich als aktuell und praxisgerecht strukturiert sein. Dies geschieht augenblicklich durch die Umsetzung der Lehrplaninhalte in Lernfelder und Lernsituationen, wie sie die KMK vorsieht.“

„Abkehr von der Organisation der Rahmenpläne in sog. Lehrgänge und Hinwendung zur fachübergreifenden Anordnung der Lehrinhalte/Methoden in sog. Tätigkeits- und Handlungsfelder.“

„Rahmenlehrpläne sollen u. E. verstärkt (und verdichtet) die Handlungsfelder des jeweiligen Ausbildungsberufes beschreiben, um die Konstruktion von Lernfeldern zu erleichtern.“

„Die Relativierung der Fachsystematik wurde in den neuen Niedersächsischen Richtlinien für Industriekaufleute aufgenommen und berücksichtigt.“

„Ganzheitliche Ausbildungsgestaltung mit Hilfe auftragsorientierter Lern- und Arbeitsaufgaben.“

Als Konsequenzen für die Ordnungsarbeit werden des weiteren – allerdings wesentlich seltener – die Aufnahme neuer Fächer bzw. Inhalte genannt. Dies betrifft etwa die Integration von Fremdsprachen in die Berufsausbildung, den Einbezug kaufmännischer Inhalte bei handwerklichen Berufen oder die Vermittlung von Moderations- und Präsentationstechniken. Vereinzelt wird ferner eine bessere inhaltliche oder zeitliche Abstimmung der Ausbildung sowie die stärkere Berücksichtigung regionaler, branchen- und betriebsbezogener Gegebenheiten gefördert.

Gestaltung des Prüfungswesens

Einige der im vorangegangenen Abschnitt genannten Aspekte schlagen sich auch in den Äußerungen zum Prüfungswesen nieder. So sollen beispielsweise durch auftragsorientierte Lern- und Arbeitsaufgaben handlungs- und praxisorientierte Prüfungsverfahren geschaffen werden. Ähnlich wird von einem Modellversuch aus dem Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung eine integrierte Prüfung angeregt, die es „ermöglicht, Geschäftsprozesse ganzheitlich abzubilden, ohne diese in unterschiedlichen Prüfungsfächern gesondert ansprechen zu müssen.“ Ferner müßten die „regionalen betrieblichen Gegebenheiten“ auch in der Abschlußprüfung berücksichtigt und „die Kooperation der Lernorte“ deutlich gemacht werden.

3.1.5.6 Erfolgsfaktoren des Transfers

Überblick

Wie aus Darstellung 30 hervorgeht, sind die meisten Antworten zu den Faktoren eines erfolgreichen Transfers¹²⁸ in den Kategorienfeldern „Konzeption des Modellversuchs“ und „Prozeßzentrierte/institutionelle Transferunterstützung“ angesiedelt.

Kategorienfeld	Modellversuche*	Nennungen**
1 Problemdruck	4	5
2 Konzeption des Modellversuchs	13	17
3 Prozeßzentrierte/institutionelle Transferunterstützung	14	24
4 Personenzentrierte Transferunterstützung	8	9
5 Art der Modellversuchs-Ergebnisse	8	13
6 Aufbereitung der Modellversuchs-Ergebnisse	5	5
7 Verbreitung der Modellversuchs-Ergebnisse	5	9
0 Keine (verwertbaren) Aussagen	5	5

* Anzahl der Modellversuche (N=33) mit Nennungen im jeweiligen Kategorienfeld.

** Anzahl der Nennungen im jeweiligen Kategorienfeld (Mehrfachnennungen möglich).

Darstellung 30: Erfolgsfaktoren des Transfers

Eine Zusatzauswertung nach dem Status der Modellversuche (laufend oder abgeschlossen) läßt im Feld „Prozeßorientierte/institutionelle Transferunterstützung“ eine Besonderheit erkennen, und zwar haben hier nur vier der noch laufenden, aber zehn der bereits abgeschlossenen Modellversuche Aussagen gemacht. Möglicherweise ist dies als Indiz dafür zu werten, daß

¹²⁸ Ein methodisches Problem der Zuordnung und Interpretation der Nennungen kann hier nur angesprochen, nicht aber gelöst werden: Es ist nicht immer ersichtlich bzw. zu trennen, ob sich die angeführten Faktoren auf den Erfolg des betreffenden Modellversuchs im allgemeinen oder aber den Erfolg des Transfers im besonderen beziehen.

sich die betreffenden Faktoren mit zunehmender Laufzeit eines Modellversuchs für die Beteiligten als immer bedeutsamer erweisen.

Problemdruck

Bei den relativ wenigen Nennungen, die diesem Feld zuzuordnen sind, wird das Vorliegen eines konkreten Anlasses („Bedrohung“ oder „Not“) für wichtig gehalten oder auch auf die Praxisrelevanz für den Unterricht und die betriebliche Ausbildung bzw. auf Interesse und Akzeptanz des Modellversuchs seitens der Betriebe verwiesen; die Grenzen zu den Nennungen des folgenden Abschnitts dürften dabei aber fließend sein.

Konzeption des Modellversuchs

In diesem Kategorienfeld sind Aussagen zusammengefaßt, bei denen die Ziele und Aufgaben eines Modellversuchs, dessen praktische Ausgestaltung oder auch die eher theoretische Fundierung als Erfolgsfaktoren genannt werden.

So wird einmal betont, daß die mit dem Modellversuch verbundene Aufgabenstellung auch für andere Ausbildungsinstitutionen „problemhaltig“ und „aktuell“ sein müsse; bei einem anderen Modellversuch wird ebenfalls die „zeitgemäße Gestaltung (Struktur)“ des Modellversuchs betont und mit Aspekten wie Ausbildungszeitverkürzung, Mobilitäts- oder Verdienststeigerung assoziiert.

Zentral und entsprechend häufig genannt sind allerdings Befürchtungen, daß Modellversuche zu stark von den realen Ausbildungsbedingungen abgehoben sind. So dürfe ein Modellversuch „keine zu starke Werkstattatmosphäre“ haben; er müsse – ohne zu überfordern – für „tatsächliche Handlungsstrukturen“ bedeutsam sein und den „Kontext des potentiellen Anwenders“ angemessen berücksichtigen. In diesem Zusammenhang wird ferner gefordert, „modellversuchsgebundene Sondersituationen“ zu vermeiden und beispielsweise darauf zu achten, daß Ausstattung oder Bildungsgänge „in etwa denen der Modellversuchs-Schule entsprechen“.

Hinsichtlich der theoretisch-konzeptionellen Fundierung von Modellversuchen werden das Vorliegen eines Transferkonzepts sowie die Transparenz und „innere Logik“ der Modellversuchsarbeit betont oder die „Analyse des Ist-Zustandes und die Aufstellung realistischer Hypothesen“ für entscheidend gehalten. Nicht zuletzt aber wird auch ein „möglichst früher Zeitpunkt der Initiierung von Transfermaßnahmen (also nicht erst am Ende des Modellversuchs)“ als zentraler Erfolgsfaktor verstanden.

Prozesszentrierte/institutionelle Transferunterstützung

Die bei den Nennungen zur institutionellen Abstützung von Transferprozessen angesprochenen Aspekte betreffen insbesondere das Umfeld eines Modellversuchs, innerbetriebliche bzw. innerschulische Rahmenbedingungen und die Ressourcenfrage.

So werden etwa die Einbeziehung von Einrichtungen im Bildungsbereich (regionale Bildungsträger, wissenschaftliche Institute, Beratungslehrer usw.) oder die Unterstützung durch Kammern bzw. Innungen, das Kultusministerium und die Träger der Lehrerfortbildung erwähnt.

Eher auf die schul- und betriebsinternen Bedingungen zielen Empfehlungen zur „frühzeitigen Einbindung der jeweiligen Führungskräfte der am Transfer interessierten Institutionen“ oder Hinweise, daß Betriebs- und Schulleitungen „innovativen Gedanken gegenüber aufgeschlossen“ sein müßten. Oder, wie es einmal etwas ausführlicher formuliert wird: „Unter einer klassisch-hierarchisch strukturierten Schulorganisation, die Anpassung belohnt und Innovationen kritisch distanziert beobachtet und unter Umständen sanktioniert, hat handlungsorientiertes Lernen und eine auf Ausbildungsinhalte bezogene Lernortkooperation einen schweren Stand.“

Des öfteren wird ferner verlangt, daß die finanziellen Rahmenbedingungen ‘stimmen’ oder auch noch nach Ablauf eines Modellversuchs Ressourcen bereitgestellt werden. Umgekehrt wird einmal betont, daß etwa den Modellversuchsschulen „keine besonderen Vergünstigungen (z. B. teurere Ausstattungen)“ eingeräumt werden sollten. Nicht unerwähnt bleiben soll hier auch die lapidare Forderung nach „viel Zeit“.

Als Erfolgsfaktoren werden des weiteren die „Abstützung der MV-Entwicklung in Curricula und Prüfungspraxis“ oder die Beratung durch die wissenschaftliche Begleitung genannt. Auch wird einmal „die Schaffung von institutionalisierten Gremien, die die Kooperation der Ausbildung zum Gegenstand haben“, herausgestellt; dies unterstütze „eine Verstetigung der Kooperation und basiert weniger als bisher auf dem individuellen Engagement einzelner Personen.“

Personenzentrierte Transferunterstützung

Allerdings betonen nicht wenige Nennungen die Bedeutung des 'personalen Faktors' für die Unterstützung von Transferprozessen. Beispielsweise werden Flexibilität, Innovationsfähigkeit und Engagement als wichtige Erfolgsfaktoren herausgestellt. Daneben wird die hohe Priorität persönlicher Kontakte, das gegenseitige Verständnis und Vertrauen, wie überhaupt „die Kenntnis der dualen Partner“ hervorgehoben.

Als mögliche Vehikel hierfür werden z. B. Partnerschaften zwischen den am Modellversuch beteiligten und benachbarten Schulen vorgeschlagen sowie der Austausch von Lehrern und Ausbildern, Team-Teaching in der schulischen Lehrerfortbildung oder Betriebspraktika: „Modelle sind zu erarbeiten, die, am Interesse der Benutzer anknüpfend, den Sachverstand der MV-Mitarbeiter für Beratung nutzen, Teamfähigkeit fördern und Berührungspunkte abbauen.“

Art der Modellversuchs-Ergebnisse

Es liegt nahe, daß letztlich auch die Ergebnisse eines Modellversuchs selbst für einen Transfer bedeutsam sein können. Dies zeigen auch die hierzu erfaßten Äußerungen.

So werden etwa „vorzeigbare Ergebnisse (Produkte)“ gefordert oder „materiell vorliegende Ergebnisse, die an andere Akteure weitergegeben und von ihnen genutzt werden können (im vorliegenden Fall: Auftrags-typenhandbücher) als unabdingbar für einen effektiven Transfer“ angesehen. Umgekehrt wird betont, daß „neben Unterrichtsmedien auch Ideen, Ansätze, Konzepte, Problemstellungen (auch Irrwege sind wichtig)“ für den Transfer bedeutsam sind.

Doch befassen sich die meisten Äußerungen in diesem Kategorienfeld weniger mit der Vorzeigbarkeit als mit der Praktikabilität der Modellversuchsergebnisse. Sie sollen „in bestehende bildungspolitische Konzepte integrierbar“ und „flächendeckend umsetzbar“ sein, was anscheinend durch eine „Kleinschrittigkeit“ der Ergebnisse erleichtert werden kann.

Auch werden die „Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt“ und „vor allem die Zahl der Arbeitsverhältnisse, die der Arbeitsmarkt anbieten kann“ als Erfolgsfaktor (oder besser: Erfolgsindikator) genannt.

Aufbereitung der Modellversuchs-Ergebnisse

Wie die Nennungen hierzu zeigen, wird mitunter – aber eigentlich überraschend selten – auch die „Art der Präsentation“ oder die „Transparenz des zu Transferierenden“ als erfolgsrelevant verstanden und einmal wie folgt konkretisiert: „Praktikable Aufarbeitung der Ergebnisse, strikte Orientierung auf den potentiellen Anwender und Vermeidung theoretisch überzogener Darstellungen.“

Verbreitung der Modellversuchs-Ergebnisse

Im letzten Kategorienfeld findet sich neben ziemlich allgemeinen Hinweisen auf PR-Arbeit oder die Einbeziehung von Schulen, Betrieben, Verbänden, Ministerien, Landesinstituten usw. als Multiplikatoren auch eine persönlich-engagierte Stellungnahme: „Die Weitergabe von schriftlichen Darstellungen des Vorgehens und der Ergebnisse ohne mündliche Kommentierungen halte ich für wirkungslos (man beachte bloß die Vielzahl von MVs und das ungeheure dabei schriftlich erarbeitete Material sowie die geringe Resonanz dann in den Schulen und Betrieben)!“

Zusammenfassung

- Die in die Analyse einbezogenen Antworten lassen ein weites ***Verständnis von Transfer*** angebracht erscheinen. Zentral ist hierbei die Frage, wie die in den einzelnen Modellversuchen gewonnenen Erfahrungen sowie die erarbeiteten Konzepte und Materialien von den Beteiligten in den verschiedenen Phasen oder Teilbereichen eines Modellversuchs ausgetauscht, nach dessen Ende weitergeführt sowie an Personen und Institutionen außerhalb des Modellversuchsfeldes vermittelt werden (können).
- Das ***Spektrum der Transfermaßnahmen*** auf den hier unterschiedenen Feldern (Öffentlichkeitsarbeit, Informations-/Kontaktveranstaltungen, Seminare/Schulungen, Einbindung externer Stellen) wird nur von rund einem Sechstel der Modellversuche voll ausgeschöpft; hingegen beschränken sich doppelt so viele Modellversuche mit ihren Transfermaßnahmen auf nur eines oder zwei dieser Felder. Als Medium bzw. Ort des Transfers werden am häufigsten Fachveröffentlichungen, Informationsschriften bzw. Fachtagungen, Workshops und Schulungen genannt. Bei der Einbindung externer Stellen dürfte eine gewisse ‘Schullastigkeit’ gegeben sein, da Schulen oder schulnahe Institutionen (Schulverwaltung, Landesinstitute usw.) wesentlich öfter genannt werden als die Kooperation mit Betrieben, Kammern oder Innungen.

- Die Schwerpunkte der **Fortbildung von Ausbildern und Lehrern** betreffen zu ungefähr gleichen Teilen beruflich-fachliche Aspekte (mit überwiegend ‘technischen‘ Inhalten) und didaktisch-methodische Aspekte; bei diesen dominieren Fragen einer handlungsorientierten Ausbildung in Schule und Betrieb. Wenngleich öfters auch die gemeinsame Teilnahme von Lehrern und Ausbildern angeführt wird, sind mitunter doch Hinweise zu finden auf Schwierigkeiten, die Interessen beider Gruppen bei solchen Veranstaltungen ‘unter einen Hut‘ zu bringen.
- Rund ein Drittel der Modellversuche geht ausdrücklich von einer **Fortführung des gesamten Modellversuchs-Konzepts** nach Laufzeitende aus. Doch dürfte hier – wie auch bei der nur teilweisen Fortführung – das ‘Überleben‘ der Modellversuchs-Aktivitäten nicht immer unproblematisch sein, zumal nicht zuletzt die relativ wenigen Hinweise auf eine (kooperative?) Fortführung durch andere Ausbildungsträger oder Ausbildungsorte eher ernüchternd wirken.
- Auch die Antworten zum **Transfer in andere Regionen/Bundesländer** legen eine vorsichtige Interpretation nahe. Zwar werden Modellversuche häufig auf (auch länderübergreifenden) Fachtagungen, bei Fortbildungseinrichtungen anderer Bundesländer, in Lehrplankommissionen o. ä. präsentiert, doch sind über Interessensbekundungen hinausreichende Konsequenzen eher selten zu finden. Dies dürfte ähnlich für den Austausch mit anderen Modellversuchen – einer der meistbetriebebenen Kooperationsformen – gelten. Immerhin halten sich hier die Nennungen von engen bzw. häufigen Kontakten ungefähr die Waage mit Hinweisen auf lockere bzw. sporadische Kontakte; ein Drittel der Modellversuche macht dazu allerdings gar keine Angaben. Im übrigen scheint gerade auch der regionale Transfer mitunter nicht unbeeinflusst von ‘atmosphärischen Störungen‘ (Abschottungstendenzen, Spannungen zwischen alten und neuen Bundesländern) zu sein.
- Die **Konsequenzen der Ordnungsarbeit** betreffen zwar u. a. auch die äußere Gestaltung von Bildungsgängen (insbesondere die Schaffung von Differenzierungsmöglichkeiten), doch konzentrieren sich die Nennungen deutlich bei der Gestaltung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen. Neben der Aufnahme neuer Fächer bzw. Inhalte beherrschen hier vor allem Prinzipien wie Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit und Praxisorientierung die jeweiligen Argumentationsmuster. Ob dies als überzeugender ‘Aufbruch zu neuen Ufern‘ oder vielleicht doch nur als ‘Wettlauf zu den alten Klippen‘ gelten kann, braucht an dieser Stelle nicht erörtert zu werden. Werden aber die vielfältigen konzeptionellen und praktischen Implikationen dieser

Ansätze gerade bezüglich der Kooperation zwischen verschiedenen Ausbildungsorten mitbedacht, dann stimmt das fast ‘unisono‘ vorgebrachte Plädoyer für die entschiedene Umsetzung solcher Konzepte doch etwas nachdenklich – nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund des hier referierten Transfers der Modellversuchsergebnisse.

- Die meistgenannten *Erfolgsfaktoren des Transfers* liegen im konzeptionellen Bereich der Modellversuche sowie bei der institutionellen Unterstützung des Transferprozesses. Demnach sollen ‘transferfähige‘ Modellversuche in ihrer Aufgabenstellung, vor allem aber in den Umsetzungsmodalitäten und ihren Ergebnissen möglichst eng an den Problemen und Bedingungen der Ausbildungswirklichkeit ausgerichtet und nicht von ihr abgehoben sein. Auch werden häufig flexible Organisationsstrukturen bzw. aufgeschlossene Schul- und Betriebsleitungen sowie hinreichend Ressourcen (einschließlich „viel Zeit“) gefordert. Einige Modellversuche sprechen zusätzlich ‘personale Faktoren‘ bei der Transferunterstützung an und weisen auf die hohe Bedeutung persönlicher Kontakte und des gegenseitigen Kennenlernens bzw. Verständnisses der dualen Partner hin. Diese und andere Aspekte (z. B. Art, Aufbereitung und Verbreitung der Modellversuchsergebnisse) sind aber – so der Gesamteindruck hierzu – letztlich weniger als Garanten eines erfolgreichen Transfers, sondern mehr als mitzudenkende (Risiko-)Faktoren zu verstehen.

3.2 Auswertung der Wirtschaftsmodellversuche (K. BERGER, I. HÖPKE, G. WALDEN)

3.2.1 Allgemeine Angaben

Zunächst sollen die untersuchten Wirtschaftsmodellversuche anhand übergreifender Strukturinformationen beschrieben werden. Dabei wird auf folgende Fragestellungen Bezug genommen:

- Wie lange wurden die Modellversuche und die wissenschaftliche Begleitung gefördert?
- Welche Kooperationsbeziehungen wurden in den Modellversuchen aufgebaut und gepflegt?
- Welche Bedeutung kam der Lernortkooperation in den Modellversuchen zu?
- Welche Berufsfelder bzw. Berufe waren in die Modellversuche einbezogen?
- Zu welchen Schularten bestanden in den Modellversuchen Kooperationsbeziehungen?
- Welche Betriebsgrößen und Wirtschaftsbereiche wurden einbezogen?
- Welche Relationen bestanden zwischen Ausbildungsbetrieben und Berufsschule bzw. Kerngruppe/Klasse?

Insgesamt wurden 26 Wirtschaftsmodellversuche zum Stichtag 1. Juli 1998 in die Auswertung einbezogen. Hierbei wird berücksichtigt, daß neun dieser Wirtschaftsmodellversuche gemeinsam mit einem korrespondierenden BLK-Modellversuch zur Lernortkooperation durchgeführt wurden¹²⁹.

¹²⁹ Im weiteren Textverlauf werden diese Modellversuche auch als Zwillingsmodellversuche bezeichnet, wobei die hierbei getroffenen Aussagen sich jeweils nur auf den Teil des Wirtschaftsmodellversuchs beziehen.

3.2.1.1 Dauer der Modellversuche

Insgesamt dreizehn der reinen Wirtschaftsmodellversuche waren zum Untersuchungstichtag abgeschlossen. Sie wurden in der Zeit von September 1984 bis Juli 1998 durchgeführt. Vier der insgesamt 17 ausschließlichen Wirtschaftsmodellversuche dauern noch bis ins Jahr 2000 an. Die zusätzlichen neun Wirtschaftsmodellversuche, die in Verbindung mit einem BLK-Modellversuch durchgeführt werden, sind hingegen in acht von neun Fällen noch nicht abgeschlossen. Ihre Laufzeiten fallen bis auf eine Ausnahme in den Zeitraum September 1993 bis Dezember des Jahres 2000. Sie sind somit fast alle jüngerer Datums als die reinen Wirtschaftsmodellversuche.

Bei zwölf der 17 ausschließlichen Wirtschaftsmodellversuche liegt die Laufzeit zwischen drei und fünf Jahren. Nur ein Modellversuch, bei dem es sich jedoch um einen Folgemodellversuch handelt, dauert weniger als drei Jahre. Weitere vier der reinen Wirtschaftsmodellversuche sind auf eine Zeitdauer von fünf und mehr Jahre angelegt. Auch bei den Zwillingmodellversuchen reicht die Laufzeit nur in zwei Fällen über die übliche Dauer von drei bis fünf Jahre hinaus. In Modellversuchen, deren Laufzeiten fünf und mehr Jahre betragen, werden teilweise neue Bildungsgänge bzw. für bestimmte Teilbereiche neue Bildungskonzeptionen entwickelt und implementiert. Sie hatten eine neue Bildungskonzeption für die Vermittlung von CAD/CAM-Kompetenzen, einen neuen Bildungsgang Betriebsassistent im Handwerk und in einem anderen Fall die Zusammenführung verschiedener Berufe zum Ziel.

Die zugehörige wissenschaftliche Begleitung umfaßt bei allen Modellversuchen in der Regel die gesamte Modellversuchsspanne.

3.2.1.2 Kooperationsbezüge

Im Kern weist die Mehrzahl der Wirtschafts- und Zwillingsmodellversuche Kooperationsbezüge zwischen Ausbildungsbetrieb und zuständiger Berufsschule bzw. zwischen Ausbildern und Berufsschullehrern auf.

Betrieb mit	
Berufsschule	23
Kammer / Innung	16
Überbetrieblicher Berufsbildungsstätte	11
Berufsfachschule / Fachoberschule	4
Außerbetrieblichem Ausbildungszentrum	3
Allgemeinbildender Schule	1

Darstellung 31: Kooperationsbezüge

Sofern Klein- und Mittelbetriebe in die Modellversuche einbezogen sind, bestehen häufig darüber hinaus Kooperationsbezüge zwischen Betrieb bzw. Berufsschule und zugehöriger überbetrieblicher Berufsbildungsstätte (ÜBS) und deren Ausbildern. Bei regional ausgerichteten Modellversuchen, die vorrangig in Ostdeutschland dem Aufbau von Ausbildungs- bzw. Weiterbildungsverbänden dienen, übernahm teilweise das außerbetriebliche Ausbildungszentrum wichtige Koordinationsfunktionen. Hierbei verlaufen die Kooperationsbezüge nicht nur zwischen dem außerbetrieblichen Ausbildungszentrum und den Ausbildungsbetrieben, sondern auch zwischen außerbetrieblichem Ausbildungszentrum und der Berufsschule.

Ebenso sind bei einer Reihe von Modellversuchen die zuständigen Kammern bzw. Innungen teilweise über die Ausbildungsberater oder Lehrlingswarte in Kooperationsaktivitäten mit den Ausbildungsbetrieben einbezogen. Auch hier ist die Kooperationsintensität sehr unterschiedlich ausgeprägt. So hatte beispielsweise in einem Modellversuch zur handlungsorientierten Vermittlung des Rechnungswesens der Ausbildungsberater eine wichtige Promotorenfunktion bei der Verbreitung der gemeinsam entwickelten didaktischen Materialien. Die Kammer selbst war die verantwortliche Stelle für die Durchführung des Modellversuchs. Hingegen erschien den Beteiligten eines anderen Modellversuchs, der die Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes zur Ausbildung von technischen Zeichner/-innen zum Ziel hatte, die Mitarbeit der Kammer als „wenig

hilfreich“. Dies änderte sich erst später, als die Modellversuchsaktivitäten sich auf die Aktualisierung der Prüfungsdurchführung richteten.

Vereinzelt finden sich auch Modellversuche, in denen Berufsfachschulen bzw. Fachoberschulen Kooperationspartner von Betrieben und Berufsschulen sind. Grund für eine solche Kooperationsbeteiligung kann beispielsweise das Ziel sein, einen Bildungsgang zu entwickeln, bei dem in Verbindung mit dem Ausbildungsabschluß die Fachhochschulreife erworben werden kann. In einem Modellversuch zur Qualifizierung des Ausbildungspersonals für Umweltschutz waren sowohl Lehrer von allgemeinbildenden Schulen in Arbeitskreise wie auch Lehrerfortbildungsinstitutionen in die Aktivitäten des Modellversuchs einbezogen. Im Zentrum der Kooperationsbezüge standen hierbei jedoch die Kammer und nicht die Ausbildungsbetriebe. Die Vielfalt der möglichen Kooperationsbezüge, die in den auszuwertenden Modellversuchen vorgefunden wurden, sagt jedoch noch wenig über die Tragfähigkeit dieser Kooperationsbeziehungen auf personeller wie auch auf institutioneller Ebene aus. Selbst zentrale Kooperationsbezüge, wie die zwischen Ausbildungsbetrieben und den zuständigen Berufsschulen, leiden teilweise darunter, daß Berufsschullehrer zwar in Arbeitskreisen engagiert mitarbeiten, diese individuell motivierten Aktivitäten aber in der Berufsschule nicht verankert sind und somit die Routine des Schulbetriebes kaum in Frage stellen. Dieses Problem trat bei einem Teil der ausschließlichen Wirtschaftsmodellversuche auf. Eine Ursache hierfür mag sein, daß diese Modellversuche für die Berufsschulen keine Verbindlichkeiten beinhalteten und sie daher nur mittelbar beteiligt waren.

Ferner mußten sich Modellversuche mit dem Problem auseinandersetzen, daß Kleinbetriebe nur über äußerst begrenzte zeitliche, organisatorische und personelle Ressourcen verfügen, um sich kontinuierlich an Kooperationsaktivitäten zu beteiligen.

Ähnlich wie bei den BLK-Modellversuchen wird die Einziehung der Auszubildenden bzw. ihrer Jugendvertreter in die aufgebauten Kooperationsbezüge nur selten – bei drei Wirtschaftsmodellversuchen – ausdrücklich erwähnt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß in den untersuchten Wirtschaftsmodellversuchen die Berufsschule und auf personeller Ebene die Berufsschullehrer die häufigsten Kooperationspartner der Betriebe darstellen. Erwartungsgemäß spielen aber auch Kooperationsbeziehungen zu den Kammern bzw. Innungen, überbetrieblichen Berufsbildungsstätten bzw. außerbetrieblichen Ausbildungszentren eine wichtigere Rolle als in den BLK-Modellversuchen.

3.2.1.3 Bedeutung der Lernortkooperation im Modellversuch

Lernortkooperation war in allen untersuchten Modellversuchen Bestandteil des jeweiligen Ziel- oder Maßnahmekatalogs, der im MV verfolgt werden sollte. Der Stellenwert, den Lernortkooperation in der Gesamtkonzeption der Modellversuche einnahm, war jedoch unterschiedlich ausgeprägt. Für die Auswertung ist dieser Stellenwert insofern von Bedeutung, als er letztlich auch Einfluß darauf haben dürfte, wie nachdrücklich die Akteure des Modellversuchs Fragen der Gestaltung von Lernortkooperation behandelt haben.

Lernortkooperation ist...

	Reiner Wirtschafts-MV	Wirtschafts-MV mit BLK-MV	MV insgesamt
... zentraler Gegenstand	6	5	11
... impliziter Bestandteil	6	4	10
... nachgeordnet	5	-	5

Darstellung 32: Bedeutung der Lernortkooperation

Folgende Unterscheidungskriterien wurden herangezogen:

Lernortkooperation war zentraler Gegenstand des Modellversuchs. In diese Kategorie wurden alle Modellversuche aufgenommen, die ausdrücklich in ihrem Titel Lernortkooperation thematisierten. Dieser Kategorie konnten gut ein Drittel der ausschließlichen Wirtschaftsmodellversuche und mehr als die Hälfte der Zwillingmodellversuche zugeordnet werden.

Lernortkooperation war impliziter Bestandteil des Modellversuchs. Modellversuche, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, hatten Lernortkooperation zwar nicht ausdrücklich zum zentralen Thema, machten aber bei ihrer Zielformulierung oder in ihrer konzeptionellen Anlage deutlich, daß Lernortkooperation gemeinsam mit den zentralen Zielen angestrebt wurde oder für die Erreichung der Modellversuchsziele als wichtige Voraussetzung betrachtet wurde. Hierzu zählten wiederum ein Drittel der ausschließlichen Wirtschaftsmodellversuche sowie die übrigen vier Zwillingmodellversuche.

Lernortkooperation hat eher einen nachgeordneten Stellenwert. Bei diesen Modellversuchen handelt es sich um solche, bei denen Lernortkooperation zwar als möglicher Bestandteil der Modellversuchsaktivitäten vorgesehen ist, ihr Gelingen jedoch von den Akteuren nicht als entscheidend für den Erfolg des Modellversuches betrachtet wird. Für die Auswertung bedeutet dies, daß von diesen Modellversuchen keine innovativen Überlegungen zur Verbesserung von Lernortkooperation erwartet werden können, sobald die Kooperationsaktivitäten im Modellversuch auf Schwierigkeiten stoßen. Bei knapp einem Drittel der ausschließlichen Wirtschaftsmodellversuchen hatte Lernortkooperation den hier beschriebenen nachrangigen Stellenwert. Dies bedeutet zwar nicht, daß diese Modellversuche nicht auch zu interessanten Ergebnissen für die Weiterentwicklung von Lernortkooperation kommen können, sie sind jedoch dort eher zu erwarten, wo lernortkooperatives Handeln ausdrücklich oder zumindest doch implizit im Mittelpunkt des Modellversuchs stand.

3.2.1.4 Berufs(feld)bezug

Hinsichtlich des Berufs(feld)bezuges lassen sich zwei unterschiedlich stark besetzte Gruppen von Modellversuchen unterscheiden. Die Mehrzahl der Modellversuche sind berufs(feld)bezogen. Nur vier Modellversuche, die ausschließlich den Wirtschaftsmodellversuchen zuzurechnen sind, haben berufsübergreifende Themen zum Gegenstand. Hierzu gehörten Querschnittsthemen wie Umweltschutz, Ausbildungskonflikte oder Ausbilderqualifizierung.

Die berufs(feld) bezogenen Modellversuche wurden sowohl in gewerblich-technischen wie in kaufmännisch-verwaltenden Berufsfeldern durchgeführt. Die Schwerpunkte liegen jedoch im gewerblich-technischen Bereich und hier wiederum bei den industriellen Metall- und Elektroberufen wie z.B. Industriemechaniker/-in, Prozeßleitelektroniker/-in, Energieelektroniker/-in oder technische Zeichner/-in. Gleichwohl waren auch Handwerksbetriebe mit z.B. den Ausbildungsberufen Zentralheizungs- und Lüftungsbauer/-in, Gas- und Wasserinstallateur/-in, Kfz-Mechaniker/-in bzw. Elektriker/-in in die Modellversuche einbezogen. Einige Modellversuche beziehen sich auf die gewerblich-technischen Berufsfelder Bau-, Holz- und Chemietechnik. Im kaufmännisch-verwaltenden Bereich wurden die Modellversuche in der Ausbildung der Industriekaufleute und Bürokaufleute durchgeführt.

Berufsfeldbezug	Nennungen		
	in reinen WMV	WMV mit BLK-MV	Gesamt ¹³⁰
Berufsfeldbezogen	13	10	23
Gewerblich-technisch	12	7	19
Davon:			
Elektrotechnik	6	5	11
Metalltechnik	10	4	14
Bautechnik	1	2	3
Sonstige	3	0	3
Kaufmännisch-verwaltend	1	2	3
Sonstige Berufsfelder	0	1	1
Berufsübergreifend	4	0	4

Darstellung 33: Berufsfeldbezug

Insgesamt zeigt sich, daß Modellversuche zur Lernortkooperation vorrangig in den Ende der achtziger Jahre neu geordneten Elektro- und Metallberufen durchgeführt wurden. Auffällig ist ferner, daß Lernortkooperation zwar noch bei einigen wenigen Modellversuchen im traditionellen kaufmännisch-verwaltenden Bereich thematisiert wurde; für darüber hinausgehende Dienstleistungsberufe finden sich hierzu jedoch keine weiteren Modellversuche.

3.2.1.5 Schularten

Berufsschulen (im Dualen System) wurden bei fast allen untersuchten Wirtschaftsmodellversuchen in Kooperationsaktivitäten einbezogen. Im Bundesland Nordrhein-Westfalen waren in Einzelfällen auch Kollegschulen beteiligt. Die Beteiligung der Berufsschulen wird von den federführenden Akteuren der Wirtschaftsmodellversuche teilweise jedoch nur als mittelbar bezeichnet, da die Berufsschulen anders als in den Zwilling-

¹³⁰ Die Darstellung der quantitativen Auszählungsergebnisse erfolgt im weiteren Text jeweils getrennt für die ausschließlichen Wirtschaftsmodellversuche (abgekürzt: WMV) sowie für die Zwillingmodellversuche d.h. für die Wirtschaftsmodellversuche, die parallel zu einem BLK-Modellversuch durch geführt werden (abgekürzt: WMV mit BLK-MV).

modellversuchen nicht unmittelbar durch einen BLK-Versuch eingebunden waren. Neben den Berufsschulen (im Dualen System) waren auch Fachoberschulen, berufliche Gymnasien, Berufsfachschulen und in einem Modellversuch, der den Weiterbildungsbereich mit einschloß, eine Fachschule vertreten. Wenn die Fachschule bei der Darstellung der Kooperationsbezüge zwischen Ausbildungsbetrieben und anderen Institutionen (vgl. 3.2.2.1) dennoch nicht genannt wurde, liegt dies daran, daß die Beteiligung der Ausbildungsbetriebe in diesem Modellversuch von Beginn an ein Problem darstellte und eine Kooperationsbeziehung zwischen Ausbildungsbetrieben und beteiligten Schulen nicht realisiert werden konnte.

Einbezogene Schularten	reine WMV	WMV mit BLK-MV	Gesamt
Berufsschule (im Dualen System)	17	8	25
Fachoberschule	3	3	6
Berufliches Gymnasium	3	0	3
Berufsfachschule	2	0	2
Kollegschule	1	1	2
Fachschule	1	0	1

Darstellung 34: Einbezogene Schularten

Zahl der beteiligten Schulen	reine WMV	WMV mit BLK-MV	Gesamt
1	8	5	13
2 – 4	2	1	3
5 und mehr	5	3	8
keine genaue Angabe	2	0	2

Darstellung 35: Zahl der beteiligten Berufsschulen

Die Mehrzahl der Modellversuche war örtlich begrenzt angelegt, so daß in der Regel nur *ein* berufsschulischer Kooperationspartner einzubeziehen war. Modellversuche, die stärker regional ausgerichtet waren, beschrieben hingegen häufig mehrere örtliche Kooperationszentren, denen jeweils eine Berufsschule zuzuordnen war. Bei diesen regionalen Modellversuchen waren oft fünf und mehr Berufsschulen an dem Versuch beteiligt. Für die Kooperationsbeziehungen bedeutet dies, daß in den regional ausgerichteten Modellversuchen eine oder teilweise auch zwei Berufsschulen das Kooperationsgefüge auf örtlicher Ebene bestimmten.

Auf örtlicher Ebene war eine Beteiligung mehrerer Berufsschulen dann zu beobachten, wenn ein Modellversuch branchenspezifisch, wie z.B. im Handwerk für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, ausgerichtet war und damit eine Vielzahl von Betrieben mit unterschiedlichen Berufsschuleinzugsbereichen einbezog oder wenn der Modellversuch berufsübergreifend, wie z.B. zum Thema Ausbildungskonflikte, angelegt war.

Zwischen Wirtschaftsmodellversuchen mit und ohne begleitendem BLK-Modellversuch lassen sich keine nennenswerten Unterschiede hinsichtlich Art und Häufigkeit der beteiligten Berufsschulen beschreiben. Gleichwohl dürften die Rahmenbedingungen der Zwillingsmodellversuche für die Einbindung der Berufsschulen förderlicher sein.

3.2.1.6 Einbezogene Betriebsgrößen und Wirtschaftsbereiche

Die Mehrzahl der Wirtschaftsmodellversuche stützt sich nicht nur auf einen, sondern auf mehrere – häufig sogar auf deutlich mehr als zehn – Ausbildungsbetriebe.

Reine Wirtschaftsmodellversuche

Modellversuch	Wirtsch. bereich	Kleinbetriebe	Mittelbetriebe	Großbetriebe	Betriebe insgesamt
0734	div.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
0841	Industrie	0	0	1	1
0099	Industrie	0	0	1	1
0171	Industrie	0	0	1	1
2169 R*	Industrie	0	5	3	8
5411 R	Industrie	1	8	2	11
2127 R	Industrie/ HW	1	9	21	31
2163 R	Industrie/ HW	1	9	21	31
5225	Industrie	4	10	3	17
5409	Industrie	5	5	4	14
5408R	Industrie	9	3	0	12
0186	Industrie	10	3	2	15
0866	Handwerk	17	0	0	17
5410	Industrie	17	6	0	23
5219 R	Industrie	21	9	0	30
2168	Handwerk	59	9	0	68
0236	Handwerk	350 - 400	0	0	350 – 400

*Regional angelegte Modellversuche sind mit einem R gekennzeichnet

Darstellung 36: Größe und Wirtschaftsbereich der einbezogenen Betriebe

Wirtschaftsmodellversuche, korrespondierend mit einem BLK-Versuch

Modellversuch	Wirtsch. Bereich	Kleinbetriebe	Mittelbetriebe	Großbetriebe	Betriebe insges.
0687 R	Div.	14	18	9	41
0687-Erlangen	Industrie	1	4	3	8
0687-München	Industrie	2	4	1	7
0687-Passau	Industrie	0	7	4	11
0687Schwandorf	Industrie/ HW	7	1	1	9
0687-Würzburg	Handel (Gastst.)	4	2	0	6
5002	Industrie	0	0	1	1
0880	Industrie	0	0	1	1
5220	Industrie/ HW	1	6	3	10
0059 R	Industrie	3	1	1	5
2004	Industrie	2	11	2	15
2011 R	Handwerk	ca.150	ca. 10	0	ca. 160
2157	Industrie/ HW	18	1	1	20
5413	Industrie	49	53	5	107

*Regional angelegte Modellversuche sind mit einem R gekennzeichnet

Darstellung 37: Größe und Wirtschaftsbereich der einbezogenen Betriebe

Damit waren bei fast allen Modellversuchen bereits aufgrund der Anzahl der potentiellen Kooperationspartner komplexere Kooperationsbeziehungen mit unterschiedlichen Interessen und Beteiligungsmöglichkeiten je nach Grad der betrieblichen Ausbildungsorganisation zu erwarten. Die hohe Zahl der beteiligten Ausbildungsbetriebe überrascht zwar nicht bei den regional, teilweise sogar landesweit ausgerichteten Modellversuchen. Die Vielzahl von Ausbildungsbetrieben unterschiedlicher Betriebsgrößenklassen, die in Kooperationsbeziehung z.B. mit der Berufsschule stehen, bleibt jedoch bei diesen Modellversuchen auch dann erhalten, wenn nur das jeweilige lokale Kooperationsgefüge betrachtet wird.

Bei dem überwiegenden Teil der Wirtschafts- wie auch der Zwillingmodellversuche sind Kleinbetriebe mit bis zu 49 Beschäftigten, Mittelbetriebe mit 50 bis 499 Beschäftigten sowie Großbetriebe mit 500 und mehr Beschäftigten einbezogen. Nur ein geringerer Teil aller untersuchten Wirtschaftsmodellversuche weist Kooperationsbeziehungen auf, die nur einen Ausbildungsbetrieb einschließen. Jedoch ist auch die Beteiligung von nur einem Ausbildungsbetrieb für sich genommen noch kein Gradmesser für die zu erwartende Komplexität des Kooperationsgefüges, zumal die betreffenden Modellversuche jeweils mit einem Industriebetrieb von mehr als 500 Beschäftigten durchgeführt werden und hierdurch eine Vielzahl innerbetrieblicher Abstimmungsprozesse der an der Ausbildung beteiligten Personen und Betriebsabteilungen zu erwarten sind.

Wie die Übersicht zum Berufs(feld)bezug bereits nahelegt, finden die Modellversuche überwiegend in Industriebetrieben und zu einem geringeren Teil auch im Handwerk statt. Der Dienstleistungsbereich ist, abgesehen von einer Ausnahme, nicht vertreten. Bei dieser Ausnahme handelt es sich um einen landesweiten Zwillingmodellversuch, in dem wiederum vorrangig Industriebetriebe einbezogen sind, der jedoch in einer Stadt unter Beteiligung von Ausbildungsbetrieben im Gaststättengewerbe durchgeführt wird.

3.2.1.7 Relation Ausbildungsbetriebe je Schule/Kerngruppe/Klasse

Die Zahl der in die Modellversuche einbezogenen Berufsschulen und Betriebe zeigte bereits, daß Kooperationsgefüge mit nur einem Ausbildungsbetrieb und der zuständigen Berufsschule eher die Ausnahme als die Regel darstellen.

Betriebe je Schule	reine WMV	WMV mit BLK-MV	Gesamt
1 Betrieb	2	2	4
2 - 4 Betriebe	4	0	4
5 - 9 Betriebe	3	2	5
10 und mehr Betriebe	6	5	11
Keine Angabe	2	0	2

Darstellung 38: Anzahl der Betriebe je Berufsschule

Insbesondere bei Wirtschaftsmodellversuchen, an denen Kleinbetriebe beteiligt sind, kommen auf eine zuständige Berufsschule fünf und teilweise deutlich mehr betriebliche Kooperationspartner.

Beispielsweise sind bei dem bereits zitierten Modellversuch zur handlungsorientierten Vermittlung des Rechnungswesens insgesamt 59 Klein- und 9 Mittelbetriebe des Handwerks vertreten. Aus diesen Handwerksbetrieben kommen insgesamt 84 Auszubildende des Berufs Bürokaufmann / Bürokauffrau, die in eine gemeinsame Berufsschule gehen.

Zu den aus diesen Betrieb-Schule-Verhältnissen resultierenden Betriebsklassen/Kerngruppen-Relationen liegen nur Angaben aus den von der BLK geförderten schulischen Teilen der Zwillingsmodellversuche vor. Ein Drittel der Modellversuche berichtete über das für Lernortkooperation günstige Verhältnis, bei dem die Berufsschüler/-innen einer Berufsschulklasse bzw. Kerngruppe aus einem einzigen Ausbildungsbetrieb kommen. Hierbei handelte es sich ausschließlich um große Industriebetriebe. Sobald die Anzahl der beteiligten Klein- aber auch Mittelbetriebe in den Zwillingsmodellversuchen zunimmt, kommen die Berufsschüler/-innen einer Berufsschulklasse bzw. einer Kerngruppe häufig aus zehn und mehr unterschiedlichen Ausbildungsbetrieben.

3.2.2 Lernortkooperation

3.2.2.1 Auslöser/zugrundeliegende Ausbildungsprobleme

Die in die Auswertung aufgenommenen Modellversuche wurden danach gefragt, welche Ausbildungsprobleme Auslöser des Modellversuchs waren. Da diese Auslöser grundlegende Merkmale der Charakterisierung von Modellversuchen darstellen, wird im folgenden nach den Wirtschaftsmodellversuchen und den Zwillingsmodellversuchen unterschieden.

Wirtschaftsmodellversuche

Die von den Wirtschaftsmodellversuchen gemachten Angaben zu den Ausbildungsproblemen, die den Modellversuchen zugrunde lagen, können unterschiedlichen Ebenen zugeordnet werden. Es wird im folgenden zwischen einer Makro-, einer Meso- und einer Mikroebene differenziert. Die Makroebene bezieht sich auf Auslöser, die primär außerhalb der Lernorte liegen. Unter Mesoebene ist die institutionell-organisatorische Ebene der Lernorte zu verstehen, während sich die Mikroebene auf Auslöser primär bei Lehrenden und Lernenden bezieht. Die folgende Darstellung gibt einen Überblick über die Nennungen.

Makro-Ebene		Meso-Ebene		Mikro-Ebene	
Veränderte Qualifikationsanforderungen durch die Wirtschaft (incl. Neuordnungen)	10	Mangelnde Lernortkooperation	5	Unzureichende personale und soziale Qualifikationen von Ausbildern und Lehrern	5
Mangelnde Ausbildungsbereitschaft der Betriebe	3	Handlungsorientierte Lehr- und Unterrichtsmethoden nicht ausreichend eingesetzt	4	Zu viele Ausbildungsabbrüche	1
Mangelnde Attraktivität der dualen Ausbildung/spezielle Ausbildungsbereiche für Jugendliche	3	Mängel in der Ausbildungsqualität	3		
Brisanz gesellschaftlicher Probleme mit Relevanz für die Berufsbildung	2	Notwendigkeit zur Implementation neuer Bildungsgänge	1		
		Sonstiges	3		

Darstellung 39: Auslöser

Im allgemeinen wird von den Befragten eine Reihe von unterschiedlichen Auslösern für den betreffenden Modellversuch genannt, wobei in der Regel auch unterschiedliche Ebenen angesprochen werden. Es dominieren allerdings Makro- und Meso-Gesichtspunkte, während auf die Mikroebene, also die unmittelbaren Belange der Lehrenden und Lernenden, nur von einer Minderheit der Modellversuche explizit Bezug genommen wird. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß übergeordnete Gesichtspunkte in der Regel auch Implikationen für Lehrende und Lernende haben.

Makroebene

Die hier angegebenen Ausbildungsprobleme bzw. Auslöser der Modellversuche beziehen sich zum weitaus überwiegenden Teil auf sich verändernde Qualifikationsanforderungen in der Wirtschaft. Dabei wird eine breite Palette von Einzelproblemen genannt und es wird an unterschiedlichen Bezügen angeknüpft. Wesentliche Bezüge sind hier Veränderungen in den Ausbildungsordnungen und besondere regionale Problemlagen.

Von einer Reihe von Modellversuchen wird explizit auf die Neuordnung von Ausbildungsberufen Bezug genommen. Anknüpfungspunkt für den Modellversuch "Entwicklung und Erprobung eines modularen Bildungskonzeptes für die Vermittlung von produktionstechnischen Qualifikationen (PTQ)" war beispielsweise die Neuordnung der Elektro- und Metallberufe. Als neue Aufgabe wird hier die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz mit den Fähigkeiten zum selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren genannt. Eine zukunftsorientierte Berufsbildung müsse auf kontinuierliche Lernprozesse im Arbeitsleben vorbereiten. Neben

fachlichen Qualifikationen wird hier auf soziale Verantwortung, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft hingewiesen. Bezogen auf den spezifischen produktionstechnischen Kontext des Modellversuchs wird auf folgende Vermittlungsnotwendigkeiten hingewiesen:

- Umgang mit neuen Steuerungstechnologien
- Berufsfeldübergreifende Qualifizierungen
- Vermittlung von Handlungskompetenz in komplexen Situationen
- Integrative Vermittlung von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen
- Qualifizierung für fachübergreifende Teamarbeit.

In einem anderen Modellversuch wird - ebenfalls für die neugeordneten Metall- und Elektroberufe - aus der Neukonzeption der Berufsausbildung abgeleitet, daß den Auszubildenden tätigkeitsbezogen und theoriegeleitet neben der Fachkompetenz auch Sozialkompetenz und eine lebenslang verwertbare Lernkompetenz vermittelt werden soll.

Hinweise auf das Erfordernis einer Neuausrichtung der beruflichen Bildung am Konzept der Handlungsorientierung finden sich bei einer ganzen Reihe von Modellversuchen. Zusätzlich wird häufig auf spezifische Entwicklungen in bestimmten Berufen oder Berufsbereichen hingewiesen, wobei den neuen Informations- und Kommunikationstechniken eine besondere Bedeutung zukommt.

Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen als Auslöser für einen Modellversuch werden nicht nur auf allgemeine und berufsspezifische Entwicklungen bezogen, sondern von einigen Befragten auch in den Kontext besonderer regionaler Problemlagen und Entwicklungen gestellt. Für einen Modellversuch wird so auf den wirtschaftlichen und technologischen Umstrukturierungsprozeß in den Montanregionen in Nordrhein-Westfalen hingewiesen. Häufig wird auch auf besondere Problemlagen in den neuen Bundesländern aufmerksam gemacht. Beispiele sind zwei Modellversuche, die - jeweils für den Bereich der Textilindustrie bzw. der Metallindustrie - die Errichtung eines Ausbildungsverbundes für kleine und mittlere Unternehmen zum Gegenstand haben. Hierdurch soll eine bedarfsgerechte Qualifizierung für die Betriebe der Region erreicht werden. Beispielsweise wird in einem Modellversuch das Ziel der Sicherung der betrieblichen Wettbewerbsfähigkeit explizit in den Vordergrund gestellt. Als Anforderungen an die Betriebe werden kürzere Lieferzeiten, Kostenreduzierung, Qualitätserhöhung und Termintreue genannt. Hieraus werden erhöhte Anforderungen an zukünftige Facharbeiter im Hinblick auf methodische und soziale Kompetenzen abgeleitet. Als Elemente der Methodenkompetenz werden Analysefähigkeit, Planungsfähigkeit und Lernfähigkeit genannt;

Sozialkompetenz erfordere Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit. Kleinere und mittlere Betriebe in den betreffenden Regionen sollen in die Lage versetzt werden, diese anspruchsvollen Qualifizierungsziele zu erreichen.

Die zuletzt genannten Modellversuchsbeispiele verweisen - über die sich verändernden Qualifikationsanforderungen hinaus - auf einen weiteren Begründungsstrang für die betrachteten Wirtschaftsmodellversuche. Hierbei geht es um die Förderung betrieblicher Ausbildungsaktivitäten und die Schaffung neuer Ausbildungsplätze. Allerdings wird dieser Aspekt insgesamt nur von wenigen Modellversuchen genannt, die alle in Regionen der neuen Bundesländer angesiedelt sind. Im Vordergrund dieser Modellversuche steht die Errichtung eines Ausbildungsverbundes für kleinere und mittlere Betriebe. Diese Ausbildungsverbünde werden dabei durch über- und außerbetriebliche Träger unterstützt, an die bestimmte Qualifizierungsaufgaben von den Betrieben delegiert werden. In den neuen Bundesländern haben sich nach der Wiedervereinigung und dem Zusammenbruch der alten großbetrieblichen Strukturen viele neue kleine und mittlere Betriebe herausgebildet, die - anders als in den alten Bundesländern - über keine Ausbildungstradition verfügen. Diese Betriebe sind ohne entsprechende Unterstützung kaum zur Durchführung einer Berufsausbildung in der Lage. So wird hervorgehoben, daß die Klein- und Mittelbetriebe aufgrund der spezialisierten Produktion nicht über die materiellen und technischen Voraussetzungen verfügten, um die erforderliche Breite der für die anerkannten Ausbildungsberufe zu vermittelnden Qualifikationen zu realisieren.

Neben den sich verändernden Qualifikationsanforderungen und dem Ziel der Förderung betrieblicher Ausbildungsaktivitäten wird auf der Makroebene der Auslöser von Modellversuchen von einigen Befragten auch das Ziel einer Stärkung des Dualen Systems oder der Stärkung der Attraktivität bestimmter dualer Ausbildungsberufe genannt. Deutlich ist dies z.B. im Modellversuch "Betriebsassistent im Handwerk". Die Entwicklung der Zusatzqualifikation "Betriebsassistent" soll der Erhöhung der Attraktivität der handwerklichen Ausbildung und der Nachwuchssicherung für das Handwerk dienen. In anderen Modellversuchen reagiert man auf das nachlassende Interesse vieler Jugendlicher in den neuen Bundesländern an einer Ausbildung in den industriellen Metallberufen. Diese Berufe sollen durch eine Erhöhung der Ausbildungsqualität und durch Verbesserung der beruflichen Perspektiven der Absolventen wieder attraktiver gemacht werden.

Die der Makroebene zuzurechnenden Auslöser der Modellversuche lassen sich im wesentlichen den beschriebenen Begründungskomplexen zuordnen. Zu berücksichtigen ist allerdings, daß es eine Reihe von jeweils unterschiedlichen Akzentuierungen und Nuancierungen gibt. Jeder Modell-

versuch ist im Prinzip als Unikat zu sehen, der sich einem besonderen Problemkomplex widmet. Eine Ausnahme hinsichtlich der angeführten Problemkomplexe bilden zwei Modellversuche, die sich eines besonderen gesellschaftlichen Problemfelds im Hinblick auf die Berufsausbildung annehmen. Diese Modellversuche bemühen sich um die Integration des Umweltschutzes in die Berufsausbildung. So sei der Umweltschutz als Ziel zwar in vielen Ausbildungsordnungen verankert, allerdings gäbe es hier noch erhebliche Defizite.

Die beschriebenen Auslöser der Modellversuche auf der Makroebene enthalten zwangsläufig keine direkten Bezüge zur Thematik der Lernortkooperation, da diese - definitionsgemäß - den beiden nachgeordneten Ebenen zuzuordnen sind. Den dargestellten Begründungskomplexen ist gemeinsam, daß die handelnden Akteure der Meinung sind bzw. waren, daß auf die genannten Probleme - neben besonderen inhaltlichen und methodisch-didaktischen Entwicklungszielen - auch mit einer Verbesserung im Bereich der Kooperation der Lernorte zu reagieren sei. Der Stellenwert eines Ausbaus der Lernortkooperation im Vergleich zu anderen Modellversuchszielen ist dabei unterschiedlich. Im allgemeinen ist die Verbesserung der Kooperation immer ein abgeleitetes Ziel, welches nicht um seiner selbst willen verfolgt wird, sondern weil die Erreichung anderer Ziele hierdurch befördert wird. Für weitergehende Anhaltspunkte, welche Bedeutung der Kooperationsthematik in den untersuchten Wirtschaftsmodellversuchen zukommt, ist eine Darstellung der Auslöser von Modellversuchen auf der Meso- und Mikroebene erforderlich. Hierauf wird im folgenden eingegangen.

Mesoebene

Von ca. einem Drittel der ausgewählten Modellversuche werden auf der institutionell-organisatorischen Ebene der Lernorte Probleme angesprochen, die sich unmittelbar auf die Kooperation zwischen den Lernorten beziehen. Die angesprochenen Probleme sind hier - je nach konkretem Modellversuchshintergrund - unterschiedlich. Es geht dabei nicht nur um die Beziehungen zwischen den Lernorten Betrieb und Schule, sondern teilweise auch um Abstimmungsprobleme mit überbetrieblichen und außerbetrieblichen Bildungsträgern. Im Vordergrund steht dieser Kooperationsaspekt bei den Modellversuchen, die den Aufbau eines Ausbildungsverbundes zum Gegenstand haben. Allerdings ist auch hier die Berufsschule einbezogen.

Bei den Modellversuchen, die sich mit der Integration des Umweltschutzes in die Ausbildung beschäftigen, wird als wesentliches Problem genannt, daß die für den Umweltschutz relevanten Inhalte an den einzelnen Lernorten zu wenig aufeinander bezogen seien.

Für einen Modellversuch, der sich auf die Ausbildung im Sanitär-, Heizungs- und Klimahandwerk bezieht, wird ausgeführt, daß die Realisierung des Konzepts der Handlungsorientierung auf Schwierigkeiten stößt, wenn Betrieb und Berufsschule nicht enger als bisher miteinander kooperieren. Handlungsorientierte Unterrichtsbeispiele und Laborkonzeptionen aus den Berufsschulen sollen mit geeigneten Aufgabenstellungen aus der betrieblichen Ausbildungspraxis in einen sinnstiftenden Zusammenhang gebracht werden. Für die kaufmännische Ausbildung im Handwerk wird in einem anderen Modellversuch auf das Problem des fehlenden Transfers zwischen schulischen und betrieblichen Lernprozessen hingewiesen.

Neben unmittelbar auf den Kooperationsaspekt bezogenen Auslösern werden auf der Mesoebene auch andere Ausbildungsprobleme genannt, die allerdings vermittelt Bedeutung für den Kooperationsaspekt haben, auch wenn dieser Bezug in den Angaben der Befragten nicht immer unmittelbar hergestellt wird. Hier ist insbesondere der Mangel oder der nicht ausreichende Einsatz von handlungsorientierten Lehr- und Lernmethoden zu nennen. Ebenfalls wird für den Bereich der Ausbildung in kleineren und mittleren Betrieben die fehlende Intensität und Systematik der betrieblichen Ausbildung genannt. Zusätzlich wird von einigen Modellversuchen das Fehlen bestimmter Zusatzqualifikationen bzw. die Notwendigkeit zur Implementation neuer Bildungsgänge angesprochen.

Mikroebene

Etwa ein Drittel der Modellversuche bezieht sich auf Auslöser, die unmittelbar Lehrende und Lernende betreffen. Fast alle diese Modellversuche haben dabei auch Aspekte genannt, die sich auf die bereits dargestellte Mesoebene beziehen. Hauptsächlich wird darauf eingegangen, daß die Qualifikationen der Ausbilder in personaler und sozialer Hinsicht nicht ausreichen, um neuen Anforderungen zu genügen. Beispielsweise wird so davon gesprochen, daß Ausbilder und Lehrkräfte zunehmend Aufgaben als Berater, Lernhelfer und Moderatoren zu erfüllen hätten, die sie nur unzureichend erfüllen könnten. Ein anderer Modellversuch hat unmittelbar die "kontinuierliche und kooperative Selbstqualifizierung der Ausbilder in der industriellen Berufsausbildung" zum Gegenstand. Ausgangspunkt des Modellversuchs sind die nicht ausreichenden Qualifikationen der Ausbilder angesichts der neuen Anforderungen. Als Problem wird in diesem Zusammenhang auf eine nur geringe Innovationsbereitschaft der Ausbilder aufmerksam gemacht. Da es sich hierbei um Wirtschaftsmodellversuche handelt, ist es nicht verwunderlich, daß im Hinblick auf Probleme bei den Lehrenden ausschließlich auf die betrieblichen Ausbilder Bezug genommen wird. Allerdings ist zu berücksichtigen, daß es sich bei den hier betrachteten Modellversuchen um reine Wirtschaftsmodellversuche handelt, bei

denen sich schon aus dem Antrags- und Genehmigungsverfahren eine Konzentration auf den betrieblichen Lernort ableiten läßt.

Ein Modellversuch nimmt explizit Bezug auf Probleme, die sich auf die Lernenden beziehen. Es handelt sich hier um einen Modellversuch, der sich mit dem Aufbau einer Ausbildungskonfliktberatung beschäftigt. Ausgangspunkt dieses Modellversuchs waren die zum Teil sehr hohen Abbrecherquoten in der betreffenden Region.

Abschließend ist für die betrachteten Wirtschaftsmodellversuche hervorzuheben, daß Kooperation in der Regel ein abgeleitetes Ziel ist, was sich aus übergeordneten Problemlagen und Auslösern ergibt. Nur eine Minderheit der Modellversuche nennt dabei explizit Probleme, die sich direkt auf die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten beziehen. Allerdings kann hieraus nicht der Schluß gezogen werden, daß der Gesichtspunkt der Kooperation nur eine untergeordnete Bedeutung hat. Es liegt in der Natur der Sache, daß Kooperation kein Selbstzweck ist, sondern Instrumentcharakter hat. Der Stellenwert der Kooperation ist dabei - je nach zugrundeliegendem Ausbildungsproblem - unterschiedlich. Für eine Reihe von Modellversuchen ist Kooperation von großer Bedeutung, für andere Modellversuche dagegen eher ein Randanliegen. Unter den ausgewählten Modellversuchen finden sich dabei auch solche, bei denen der Kooperationsbezug insgesamt marginal oder auch fraglich ist. So erklärten einige Befragte ausdrücklich, daß Fragen der Lernortkooperation - wenn überhaupt - nur sehr vermittelt Gegenstand ihres Modellversuches waren. Für alle Wirtschaftsmodellversuche ist zu sagen, daß die genannten wesentlichen Auslöser sich zentral auf den Lernort Betrieb und teilweise auch auf überbetriebliche Berufsbildungsstätten beziehen. Der Lernort Berufsschule wird dann ins Blickfeld genommen, wenn die zugrundeliegenden Probleme eine Einbeziehung notwendig erscheinen lassen. Im folgenden soll analog zur Darstellung der Auslöser für die Wirtschaftsmodellversuche eine Betrachtung der Zwillingsmodellversuche erfolgen. Dabei geht es insbesondere darum, zu untersuchen, ob relevante Unterschiede zwischen den beiden Modellversuchsformen bestehen.

Zwillingsmodellversuche

Auch für die Zwillingsmodellversuche soll die Auswertung differenziert nach den unterschiedlichen Ebenen erfolgen (Makro-, Meso- und Mikroebene). Begründungen bei den Zwillingsmodellversuchen richten sich dabei vor allem auf die Makro- und die Mesoebene. Häufiger als bei den Wirtschaftsmodellversuchen werden explizit Probleme genannt, die sich der Mesoebene, also den Lernorten, unmittelbar zurechnen lassen. Die folgende Darstellung gibt einen Überblick über die Nennungen.

Makro-Ebene		Meso-Ebene		Mikro-Ebene	
Mangelnde Attraktivität Der dualen Ausbildung	5	Mangelnde Lernortkooperation	5	Mangelnde Lernerfolge der Azubis	1
Veränderte Qualifikations- Anforderungen durch die Wirtschaft (incl. Neuordnungen)	4	Notwendigkeit zur Implementation neuer Bildungsgänge	3	Unzureichende personale und soziale Qualifikationen von Ausbildern und Lehrern	1
Mangelnde Ausbildungs- bereitschaft der Betriebe	1	Handlungsorientierte Lehr- Und Unterrichtsmethoden Nicht ausreichend eingesetzt	1		
		Defizite in der Prüfungspraxis	1		

Darstellung 40: Auslöser

Makroebene

Für die Zwillingmodellversuche werden im Prinzip ähnliche Auslöser wie für die Wirtschaftsmodellversuche genannt, auch wenn unterschiedliche konkrete Akzentuierungen zu beobachten sind. Wie bei den reinen Wirtschaftsmodellversuchen wird häufig auf einen sich verändernden Qualifikationsbedarf in der Wirtschaft hingewiesen. Hierfür können ähnliche Argumentationsstränge wie bei den Wirtschaftsmodellversuchen ausgemacht werden. Die Bezüge sind allerdings allgemeiner gehalten. Seltener als bei den Wirtschaftsmodellversuchen erfolgt der Rückgriff auf Neuordnungen oder besondere regionale Problemlagen. Zum Teil wird auf globale Entwicklungen in der Wirtschaft Bezug genommen. Dies dürfte dabei auch damit zu tun haben, daß der Großteil der Zwillingmodellversuche erst Mitte der neunziger Jahre genehmigt wurde, zu einem Zeitpunkt also, als diese globalen Probleme zunehmend virulent wurden. Für einen Modellversuch, der ausdrücklich die Verbesserung der Kooperation zwischen Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen zum Gegenstand hat, wird hier auf die folgenden Probleme hingewiesen:

- Strukturelle Veränderungen in der Qualifikationsnachfrage (fortschreitende Implementierung neuer Techniken, veränderte Produktions- und Unternehmenskonzepte, Enttaylorisierung von Arbeitsplätzen)

- Individueller Wandel der Qualifikationsnachfrage: erhöhter Verschleiß von Spezialqualifikationen bei gleichzeitigem Ansteigen fachübergreifender Qualifikationen
- Sicherstellung einer bedarfsgerechten Ausbildung
- Verkürzung des time-lags zwischen Bedarfsfeststellung in Betrieben und Berufsschulen und Niederschlagung in den Ordnungsmitteln.

Ein deutlicher Schwerpunkt der Modellversuche ist in Fragen einer Modernisierung des dualen Systems und Notwendigkeiten zur Steigerung der Attraktivität der dualen Ausbildung auszumachen. Verbunden ist dies mit dem Problemkomplex fehlender Karriereperspektiven für dual ausgebildete Fachkräfte. In einem Modellversuch, der die Kombination eines Berufsbildungsabschlusses mit der Fachhochschulreife zum Gegenstand hat, wird hier darauf hingewiesen, daß eine Ausbildung von Fachkräften mit fundiertem Fach- und Allgemeinwissen für die untere und mittlere Führungsebene fehle. Es sei eine Modernisierung der Ausbildung mit grundlegend neuen Ausbildungskonzepten notwendig, um die Erwartung Jugendlicher an einen beruflichen Aufstieg zu befriedigen. In einem anderen Modellversuch, der ähnliche Zielsetzungen verfolgt, wird die Notwendigkeit einer Attraktivitätssteigerung für die Ausbildungsberufe Maurer und Zimmerer hervorgehoben.

Auf den Aspekt fehlender betrieblicher Ausbildungsplätze bzw. der Förderung betrieblicher Ausbildungsaktivitäten wird von einem Modellversuch hingewiesen, der den Aufbau eines Ausbildungsverbundes zum Gegenstand hat.

Mesoebene und Mikroebene

Etwa die Hälfte der Modellversuche bezieht sich auf Probleme, die unmittelbar mit der Zusammenarbeit der Lernorte zu tun haben. Beispielsweise wird ausgeführt, daß die traditionelle Aufgabenverteilung zwischen Betrieb und Berufsschule für die Bewältigung sich neu stellender Aufgaben hinderlich sei. Notwendig sei eine strukturelle Verbesserung der Lernortkooperation. Ebenso wird aus der Krise des Dualen Systems die Notwendigkeit zur Umgestaltung der beruflichen Bildung abgeleitet. Die bestehende Abstimmung der Ausbildungsinhalte und -abläufe zwischen Betrieb und Schule sei nicht ausreichend.

Neben der Kooperationsthematik werden als Probleme fehlende neue Bildungsgänge und Defizite bei bestehenden Lehr- und Lernmethoden benannt. Mit fehlenden Bildungsgängen sind doppelqualifizierende Bildungsgänge (Berufsabschluß und Fachhochschulreife) gemeint, deren Aufbau Gegenstand der betreffenden Modellversuche ist. Im Hinblick auf

Defizite bei den Lehr- und Lernmethoden wird auf die nur unzureichende Realisierung des Konzepts der Handlungsorientierung abgestellt.

Nur von einem Modellversuch wird explizit auf besondere Probleme bei den Lehrenden als Modellversuchsauslöser hingewiesen. So wird angegeben, daß ein besonderes Problem die Vermittlung von Arbeitsprozeßwissen darstelle. Ausbilder und Lehrer verfügten hierbei über keine konkreten Erfahrungen.

Abschließend ist festzustellen, daß für Zwillingsmodellversuche im wesentlichen ähnliche Auslöser genannt werden wie für reine Wirtschaftsmodellversuche. Allerdings ist die unmittelbare Nähe zu Kooperationsfragen bei den Zwillingsmodellversuchen im Schnitt stärker ausgeprägt als bei den reinen Wirtschaftsmodellversuchen. Aufgrund der Anlage als Zwillingsmodellversuch bezieht man sich dabei auch häufiger auf Entwicklungen und Problemlagen, die nicht nur den Betrieb, sondern auch die Berufsschule betreffen.

3.2.2.2 Ziele, die über Lernortkooperation erreicht werden sollen

Die von den Modellversuchen verfolgten Ziele knüpfen an den zugrundeliegenden Auslösern und Ausbildungsproblemen an. Insofern werden auch ähnliche Gesichtspunkte, wie im Kapitel 3.2.2.1 dargestellt, genannt. Die Angaben sind allerdings häufig konkreter und beziehen sich stärker auf die Ebene der Lernorte und der Lehrenden und Lernenden. Makrogesichtspunkte treten demgegenüber in der Akzentuierung zurück. Soweit man sich auf solche übergeordneten Ziele bezieht, entsprechen die genannten Aspekte den Angaben zu 3.2.2.1. Die folgende Darstellung zeigt das Spektrum der Ziele auf.

Makro-Ebene		Meso-Ebene		Mikro-Ebene	
Förderung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft	7	Verbesserung der Lernortkooperation	20	Förderung von Motivation	3
Bessere Berücksichtigung von Qualifikationsanforderungen	4	Verbesserung der Ausbildung (z.B. Ausbau handlungsorientierter Methoden)	15	Bessere Weiterbildung von Ausbildern und Lehrern	3
Attraktivitätssteigerung und Modernisierung der dualen Ausbildung	4	Effektivere Ausbildung	8	Senkung von Abbrecherquoten	2
		Implementation neuer Bildungsgänge	5	Förderung des Lernerfolges	2
		Entwicklung besserer Medien	5	Sonstiges	2
		Bessere Prüfungen	5		
		Sonstiges	2		

Darstellung 41: Ziele der Modellversuche

Insbesondere wird auf folgende Ziele hingewiesen:

- Förderung betrieblicher Ausbildungsaktivitäten
- Bessere Berücksichtigung von Qualifikationsanforderungen (Sicherung einer bedarfsgerechten Ausbildung)
- Modernisierung des Dualen Systems bzw. Steigerung seiner Attraktivität.

Wesentliche Unterschiede sind auf dieser Ebene zwischen reinen Wirtschaftsmodellversuchen und Zwillingsmodellversuchen nicht auszumachen.

Von der überwiegenden Mehrheit der Zwillings- aber auch der reinen Wirtschaftsmodellversuche werden auf der Mesoebene Gesichtspunkte genannt, die die Kooperation der Lernorte unmittelbar berühren. Ziel ist dabei immer eine Verbesserung der Kooperation der beteiligten Lernorte, wobei im Detail unterschiedliche Akzentsetzungen zu beobachten sind. Die folgenden Beispiele sollen dies verdeutlichen.

In einem Modellversuch, der bereits 1990 abgeschlossen wurde, sollten Lernprozesse und Erfahrungen an den einzelnen Lernorten stärker aufeinander bezogen werden. Hierfür wurden Lernarrangements entwickelt, die u.a. Strukturierungsvorschläge in Form von Ausbilderleitfäden und Lehrerhandbüchern enthalten. In einem anderen Modellversuch wird die Entwicklung einer lernortübergreifenden Didaktik angestrebt; dabei soll überprüft werden, inwieweit hierdurch die vorhandenen Potentiale der dualen Ausbildung bedarfsorientierter genutzt werden können und die Effizienz des Ausbildungssystems verbessert werden kann. Wiederum in einem anderen Modellversuch sollen u.a. lernortübergreifende Ausbildungsmaterialien entwickelt werden. Hierüber soll eine Verknüpfung zwischen betrieblichen, überbetrieblichen und schulischen Ausbildungsabschnitten ermöglicht werden. Es sollte der Aufbau regionaler Kooperationen zwischen Betrieben, berufsbildenden Schulen sowie über- und außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen erreicht werden. Neue Formen der Kooperation sollten hierfür entwickelt werden. Ein besonders anspruchsvolles Ziel hat sich ein weiterer Modellversuch gesetzt. Dieser Modellversuch ist auf einen Großbetrieb und eine Berufsschule bezogen. Ziel ist die Schaffung einer neuen Dualität der Lernorte mit einem gemeinsamen Curriculum von Schule und Betrieb. Hierbei soll auch eine Neuverteilung der zu vermittelnden Inhalte auf die beiden Lernorte vorgenommen werden.

In den Modellversuchen, die sich den Aufbau eines Ausbildungsverbundes zum Ziel gesetzt haben, werden Kooperationsziele in den Vordergrund gestellt, die sich auf die Beziehungen zwischen Betrieben und außer- bzw.

überbetrieblichen Bildungsträgern beziehen. Die Kooperation mit der Schule soll dabei im wesentlichen durch die außer- bzw. überbetrieblichen Bildungszentren erfolgen.

Legt man die Typologie der Kooperationsaktivitäten nach den Merkmalen des Informierens, Abstimmens und Zusammenwirkens zugrunde, so enthalten die genannten Ziele in der Regel Elemente, die all diesen Merkmalen zugerechnet werden können. Ziel ist also nicht die isolierte Förderung nur eines Kooperationsaspekts, sondern ein umfassender Ausbau der Kooperation. In einem Modellversuch wird beispielsweise eine bessere Abstimmung von Ausbildungsinhalten und eine lernortübergreifende Erfolgskontrolle angestrebt. Ein anderer Modellversuch strebt u.a. Teamteaching von Ausbilder-Lehrer-Teams in Schule und Betrieb sowie eine effizientere Nutzung der personellen und sachlichen Ressourcen der Lernorte des dualen Systems an.

Einige Wirtschaftsmodellversuche heben hervor, daß Kooperation bei ihnen allenfalls ein Randanliegen sei. Als Modellversuchsziel wird hier auf die jeweiligen inhaltlichen Ziele des jeweiligen Modellversuchs abgestellt. Solche nicht unmittelbar auf die Kooperation bezogenen Ziele werden schließlich auch von solchen Modellversuchen genannt, die direkt kooperationsbezogene Aspekte nennen. Insgesamt wird insbesondere das Ziel der Entwicklung neuer Bildungsgänge sowie das Ziel der Entwicklung neuer Ausbildungskonzepte und -methoden genannt. Oft ergeben sich aber auch für solche Ziele Implikationen für die Kooperation. So ist zur Realisierung spezifischer Entwicklungsziele zumindest die partielle Einbeziehung mehrerer Lernorte erforderlich. Primäres Ziel des Modellversuchs "Betriebsassistent im Handwerk" war so die Entwicklung und Implementation einer Zusatzqualifikation in der handwerklichen Ausbildung. Hierin wurden die Lernorte Betrieb und Berufsschule sowie die Berufsbildungszentren der Handwerkskammer einbezogen. Wesentliches Element eines anderen Modellversuchs ist die Entwicklung gestaltungsorientierter Lern- und Arbeitsaufgaben, in die die unterschiedlichen Lernorte einbezogen werden. In einem weiteren Modellversuch sollen praxisnahe Prüfungen gemeinsam von den Vertretern unterschiedlicher Lernorte entwickelt werden.

Einige Modellversuche nennen konkrete Ziele, die sich auf die Ebene der Lehrenden und Lernenden direkt beziehen. Im Hinblick auf Ausbilder und Lehrer geht es insbesondere um die Entwicklung von Qualifizierungskonzepten. In einem Modellversuch wurde so die fachliche und pädagogische Weiterbildung von Ausbildern und Lehrern angestrebt. Hierfür sollte ein geeignetes Qualifizierungskonzept einschließlich der erforderlichen Lehr- und Lernmittel entwickelt werden. In solche Qualifizierungsüberlegungen sind allerdings nicht immer die Berufsschullehrer

einbezogen. So nennt ein Modellversuch als Ziel die kooperative Unterstützung und Weiterbildung ausschließlich der betrieblichen Ausbilder.

Im Hinblick auf die Auszubildenden wird von wenigen Modellversuchen die Steigerung der Motivation der Auszubildenden sowie ein besserer Ausbildungserfolg durch die Entwicklung von Stützmaßnahmen genannt.

Insgesamt ist hervorzuheben, daß die genannten Ziele der Modellversuche auf ähnliche Aspekte wie bei den zugrundeliegenden Ausbildungsproblemen abstellen. Die angegebenen kooperationsrelevanten Ziele sind dabei häufig sehr komplex und umfassen zum Teil eine Vielzahl von Kooperationselementen. Kooperation erhält quasi den Charakter eines universellen Instruments, welches zur Lösung einer ganzen Reihe konkreter Ausbildungsprobleme geeignet erscheint. Kooperation ist dabei allerdings nicht das einzige Instrument, es wird vielmehr mit anderen Mitteln kombiniert und es soll die Erfolgswahrscheinlichkeit für diese anderen Mittel erhöhen. Unterschiedliche Akzentuierungen konkreter Ziele ergeben sich dabei aus dem jeweiligen spezifischen Modellversuchskontext.

3.2.2.3 Praktizierte Organisationsformen der Lernortkooperation

Die zentrale Organisationsform für lernortkooperatives Handeln in den von uns untersuchten Wirtschaftsmodellversuchen sind Arbeitsgruppen, in denen je nach Aufgabenstellung Ausbilder und Berufsschullehrer, Ausbildungsleiter, Berufsschulleiter, Vertreter anderer am Modellversuch beteiligter Berufsbildungsstätten, Vertreter der Kammern bzw. Innungen oder Verbände, Vertreter der Auszubildenden sowie der wissenschaftlichen Begleitung teilnehmen.

Das Spektrum der wahrgenommenen Aufgaben reicht vom Informationsaustausch über die gegenseitige zeitlich-organisatorische Abstimmung und Koordination der Modellversuchsaktivitäten bis hin zur Entwicklung von neuen Ausbildungskonzepten oder didaktisch aufbereiteten Lern- und Arbeitsaufgaben. Die Vielfalt der möglichen Kooperationspartner und identifizierten Aufgabenstellungen führte in einigen Modellversuchen zum Aufbau einer komplexen, arbeitsteiligen Kooperationsstruktur mit Arbeitskreisen, die teils nach Bedarf, teils in regelmäßigen Abständen sowohl lernortintern, lernortübergreifend oder auch auf regionaler Ebene zusammenarbeiteten.

Kooperationsformen	WMV	WMV mit BLK-MV	Gesamt
Lernortübergreifende Arbeitsgruppen	14	9	23
Gemeinsame Fortbildungen, Seminare, Workshops	7	7	14
Betriebspraktika/-besuche für Lehrer	1	7	8
Gemeinsame(r) Projekte /Unterricht	2	5	7
Hospitationen in der Schule	0	1	1

Darstellung 42: Kooperationsformen

Organisatorischer Kern der lernortkooperativen Aktivitäten waren bei den reinen Wirtschaftsmodellversuchen *häufig* und bei den Zwillingsmodellversuchen *immer* die regelmäßigen Treffen von betrieblichen Ausbildern und Berufsschullehrern. Oft entwickelten sich mit den institutionalisierten Arbeitsformen auch persönliche informelle Kooperationskontakte zwischen Ausbildern und Lehrern. Ergänzend wurden vielfach Workshops, Seminare und Fortbildungen durchgeführt, die sowohl Ausbildern und Lehrern, aber teilweise auch anderen an der Ausbildung Beteiligten die Gelegenheit gaben, sich intensiver mit Ausbildungsmethoden und -inhalten auseinanderzusetzen. In einigen Fällen wurden sie auch für die Entwicklung von Lehr- und Arbeitsmaterialien genutzt.

Vielfalt und Komplexität der Organisationsformen von Lernortkooperation sollen jeweils anhand von Beispielen dargestellt werden. Dabei sollen die unterschiedlichen Kooperationsbezüge berücksichtigt werden, die sich in den untersuchten Wirtschaftsmodellversuchen abzeichnen. Diese lassen sich im wesentlichen auf folgende Konstellationen zurückführen:

- Kooperation zwischen einem großindustriellen Ausbildungsbetrieb und der Berufsschule
- Kooperation zwischen einer Vielzahl von Handwerksbetrieben und der Berufsschule unter Einschluß der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte
- Kooperation im Ausbildungsverbund
- Lernortkooperation mit regionalen Bezügen.

Kooperative Organisationsstrukturen zwischen einem industriellen Großbetrieb und der zuständigen Berufsschule

Im Mittelpunkt der Kooperation des hier betrachteten Zwillingsmodellversuchs stand die gemeinsame Entwicklung und Erprobung von Lern- und Arbeitsaufgaben durch Ausbilder und Berufsschullehrer. Zur Institutionalisierung der damit verbundenen Aktivitäten wurden unterschiedliche, miteinander verzahnte Kooperationsformen gewählt. Hierzu zählten:

- regelmäßige 14-tägig stattfindende Arbeitskreise zwischen Lehrern und Ausbildern
- ein einmal pro Jahr gemeinsam stattfindender Workshop als Fortbildungsveranstaltung
- ein- bis zweimonatliche Treffen eines Modellversuchskoordinationsskurses, an dem auch Lehrer und Ausbilder beteiligt waren
- sowie jeweils lernortinterne Arbeitskreise der Ausbilder bzw. der Berufsschullehrer.

Komplettiert wurden diese institutionalisierten Treffen durch sporadische Treffen und telefonische Absprachen.

Insgesamt wirkte sich dabei die Parallelität der Modellversuche im Ausbildungsbetrieb und in der zuständigen Berufsschule fördernd darauf aus, daß die Kooperationsstrukturen von beiden Lernorten gleichermaßen getragen wurden.

Fehlt diese beiderseitige Einbindung in die Modellversuchsstrukturen, kann dies dazu führen, daß Organisationsformen für Lernortkooperation zwar die Lehrer auf der Ebene des persönlichen Engagements einschließen, eine institutionelle Beteiligung der Berufsschule gleichwohl nicht erreicht wird. Um dies zu illustrieren, sollen die Kooperationsformen in einem ausschließlichen Wirtschaftsmodellversuch, der ebenfalls in einem Großbetrieb durchgeführt wurde, dargestellt werden. Die Größe des beteiligten Ausbildungsbetriebes bot wie im vorangegangenen Beispiel günstige Voraussetzungen für den Aufbau kooperationsfördernder Organisationsstrukturen zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule, da sich die Berufsschulklassen komplett aus den Auszubildenden des Modellversuchsbetriebs rekrutierten. In dem Modellversuch sollten in erster Linie die Ausbilder entsprechend den veränderten Ausbildungsanforderungen in den industriellen Elektro-/Metallberufen qualifiziert werden. Hierzu wurde ein kontinuierlicher Selbstqualifizierungsprozeß angestrebt, der zwar zunächst einmal die betriebsinterne Kooperation zwischen den Ausbildern in den Produktionsbereichen und den Ausbildern der betrieblichen Ausbildungs-

werkstatt verbessern sollte. Die Modellversuchsbetreiber verfolgten dabei jedoch auch eine methodisch-didaktische Koordination mit der Berufsschule. Diese notwendige Einbindung der Berufsschule in die Modellversuchskonzeption ergab sich ihrer Ansicht nach schon aus der Tendenz zur Verschulung der betrieblichen Ausbildung einerseits und der Forderung nach stärkerer Handlungsorientierung des Schulunterrichts andererseits.

Als Instrument der kontinuierlichen Selbstqualifizierung wurde die Form der Ausbilderkonferenz gewählt. Je ein Berufsschullehrer wurde in jedes der vier Ausbildungsteams einbezogen. Insgesamt bestanden die Ausbilderkonferenzen aus sieben bis zwölf Teilnehmern, die regelmäßig wöchentlich tagten. Sie verfolgten dabei das Ziel, gemeinsam berufspädagogische und -fachliche Ausbildungsgrundlagen in Theorie und Praxis z.B. bei der Einführung des Ausbildungsberufs Prozeßleitelektroniker/-in zu erarbeiten. Hierzu gehörte beispielsweise eine Unterrichtseinheit Informatik. Flankiert wurden die Konferenzen durch fünftägige Team-Seminare, die regelmäßig mindestens einmal pro Jahr mit allen Mitgliedern der Ausbilderkonferenzen einschließlich der Berufsschullehrer durchgeführt wurden. Als Impulsgeber für die Ausbilderkonferenzen dienten ferner Multiplikatorenseminare, die meist unter Leitung der wissenschaftlichen Begleitung angeboten wurden. Als Multiplikatoren wurde jeweils ein Teammitglied auf diese Seminare entsandt, die die behandelten Seminarinhalte wieder in die Teamkonferenzen trugen. Hierzu zählten u.a. folgende Themen:

- Motivation
- Beraten und Stützen
- Fördern durch Beurteilen und Prüfen
- Methodenvielfalt in der Ausbildung
- Umweltschutz in der Berufsausbildung usw.

Der Abschlußbericht des Modellversuchs hebt die ausbildungsfördernde Qualität der Integration der Berufsschullehrer in den Modellversuch hervor. Gleichwohl wird auch darauf verwiesen, daß unterschiedliche Ausbildungspläne in Schule und Betrieb sowie die schulische Unterrichtsorganisation „eine kontinuierliche Koordination nur begrenzt“ zulassen. Trotz eines starken Interesses der Schulleitung am Modellversuch erlebten sich die beteiligten Lehrer eher als „Einzelkämpfer“.

Kooperative Organisationsstrukturen zwischen Handwerksbetrieben und Berufsschule unter Einfluß der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte

Eher sparsame Kooperationsformen trotz - oder vielleicht auch wegen - der

Vielzahl von potentiellen betrieblichen Kooperationspartnern wurden in dem folgenden Beispiel entwickelt. Ziel des Modellversuchs war die Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes betrieblicher Berufsbildung für Klein- und Mittelbetriebe des Sanitär-, Heizungs- und Klimahandwerkes. Lernortkooperation stand hier zwar nicht an vorderster Stelle des Modellversuchsziele, wurde jedoch als eine mögliche Form der Ausbildungsorganisation bei der lernfördernden Gestaltung von Kundenaufträgen betrachtet. Folgende Kooperationsziele wurden hierbei formuliert:

- vorhandene Kompetenz an beiden Lernorten zu nutzen (personelle, fachliche wie auch materielle Ressourcen)
- Kooperation in ihren vielfältigen Dimensionen zu berücksichtigen, Abstimmungen von Ausbildungsinhalten auch unter didaktischen Gesichtspunkten und deren Einbindung in die jeweiligen Lernorte vorzunehmen
- gemeinsame Verantwortung zu etablieren für die gesamte Ausbildung bis hin zu den Prüfungen.

Zur gemeinsamen Themenfindung und Bearbeitung wurden grundlegende *Workshops* mit Ausbildern aus den beteiligten Betrieben, der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte und Lehrern aus den Berufsschulen durchgeführt. Ziel war es, sogenannte Kundenauftragsmappen zu erstellen, die sich auf typische Aufgabenstellungen aus der betrieblichen Praxis bzw. auf künftige betriebliche Aufgabenfelder konzentrierten. Kooperation mit anderen Lernorten wurde bei inhaltlich umfangreicheren und komplexeren Kundenaufträgen wie z.B. “Badsanierung” und “Gerätewartung” oder “Umstellung auf Brennwert/Niedertemperatur” als sinnvoll angesehen, da die Vermittlung der mit diesen Lern- und Arbeitsaufgaben verbundenen Ausbildungsinhalte an *einem* Lernort kaum möglich ist. Vielmehr ist hier eine detaillierte Abstimmung über die Zuweisung von Lehr- und Lerninhalten zwischen dem Betrieb, überbetrieblicher Berufsbildungsstätte und Berufsschule erforderlich. Gleichwohl wurde jeweils ein Betrieb mit der betrieblichen Umsetzung und Realisierung eines ausgewählten Kundenauftrages betraut. Für die kontinuierliche Arbeit in der Durchführungsphase wurde eine *Arbeitsgruppe* mit regelmäßigen Treffen installiert. Diese Gruppe wurde mit Vertretern aus den beteiligten Betrieben (Gesellen, Meistern, Auszubildende), ÜBS-Ausbildern, Lehrkräften der Berufsschulen und des Projektteams besetzt. Funktion und Aufgabe dieser Arbeitsgruppe sind sowohl Absprachen und Abstimmungen über die Zuweisung von Lehr- und Lerninhalten, Vorbereitung und Begleitung der betrieblichen Erprobung sowie ein allgemeiner Erfahrungsaustausch.

Kooperation im Ausbildungsverbund

Ähnlich wie bei der Lernortkooperation mit Handwerksbetrieben stellt sich auch beim Ausbildungsverbund die Aufgabe, unter Beteiligung einer Vielzahl von kleineren Betrieben gemeinsame Ausbildungsziele zu erreichen und hierfür entsprechende Kooperationsformen zu entwickeln. Ziel des hier dargestellten Modellversuchs war es, die Ausbildung für die kleinen und mittleren Betriebe der Region zu erleichtern und dadurch das Ausbildungsangebot in der Region zu verbessern. In diesem Zusammenhang sollte die Ausbildungspraxis modernisiert und die Zusammenarbeit der Betriebe und Berufsschule verbessert werden. Parallel hierzu wurde ein BLK-Modellversuch durchgeführt.

Um die Zusammenarbeit unter den Verbundpartnern zu fördern, wurde ein Beziehungsgeflecht unterschiedlicher Arbeitsgruppen gebildet. Diese tagten beispielsweise lernortübergreifend als berufsfeldbezogene Arbeitsgruppen regelmäßig einmal pro Woche. Zu den Teilnehmern gehörten Ausbilder, Lehrer, ein Ausbildungs Koordinator und ein Vertreter der wissenschaftlichen Begleitung. Parallel hierzu traf sich bei Bedarf eine lernortbezogene Ausbilder- bzw. Lehrerarbeitsgruppe. Mit Ausnahme der Lehrerarbeitsgruppe tagten alle Arbeitsgruppen an jeweils wechselnden Orten. Die Koordination und Abstimmung der Aktivitäten zwischen diesen Arbeitsgruppen und der Leitung des korrespondierenden BLK-Modellversuchs erfolgte in einem monatlich in der Berufsschule tagenden Gesamtteam. Sowohl die teilweise lernortübergreifende Zusammensetzung der Arbeitsgruppen, ihre Koordination untereinander wie auch der Wechsel der Sitzungsorte dürften dabei ein gegenseitiges Kennenlernen und Respektieren der jeweiligen Arbeitssituation in den Verbundbetrieben und der Berufsschule gefördert haben. Weitere Kooperationsformen waren gemeinsame Weiterbildungsveranstaltungen mit Ausbildern und Lehrern sowie wechselseitige Nutzung von Ressourcen wie z.B. Werkstätten, Labore, Personal.

Nicht bei allen Verbundmodellen, die in die Auswertung einbezogen wurden, ist die Einbindung der Berufsschule selbstverständlich. Dies zeigt ein ausschließlicher Wirtschaftsmodellversuch, bei dem über den Aufbau eines Ausbildungsverbundes der Fachkräftenachwuchs der klein- und mittelständischen Unternehmen in der Region gesichert werden sollte. In Form eines Verbundausschusses wurde eine enge Zusammenarbeit der Ausbildungsbetriebe mit der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte praktiziert. Aus nicht näher genannten Gründen waren die Berufsschulen jedoch nicht in die enge Zusammenarbeit eingebunden. Gleichwohl erfolgten mit den Berufsschulen Abstimmungen zur Ausbildungsorganisation und zu Ausbildungsinhalten. Weiterhin wurden Workshops

organisiert, an denen neben den Verbundbetrieben, der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte auch die Berufsschulen eingeladen wurden. Im wesentlichen konzentrierte sich der Modellversuch jedoch auf die Zusammenarbeit zwischen den Verbundbetrieben bzw. zwischen den Betrieben und der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte.

Lernortkooperative Kooperationsstrukturen mit regionalen Bezügen

Der hier dargestellte Modellversuch hatte den Aufbau regionaler Kooperationen zwischen Betrieben, berufsbildenden Schulen sowie über- und außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen in ausgewählten Regionen eines Bundeslandes zum Ziel. Hierbei sollten „einerseits dezentral und weitgehend autonom neuartige Formen der Kooperation zwischen den verschiedenen Lernorten der beruflichen Bildung entwickelt, koordiniert und erprobt werden, um unterschiedlichen lokalen und regionalen Strukturen, Rahmenbedingungen, Lernorten und Zielgruppen Rechnung zu tragen. Diese regionalen Kooperationen sollten andererseits auf der überregionalen Ebene zu einem „Netzwerk“ zusammengefaßt werden“. Es wurden in neun Regionen sogenannte Regionalgruppen aufgebaut. Die örtlichen Organisationsstrukturen unterschieden sich dabei nicht unbedingt von den Organisationsstrukturen der nicht regional ausgerichteten Modellversuche. Die vor Ort beteiligten Partner (meist Ausbilder und Lehrkräfte, die selbst in der Aus- und Weiterbildung aktiv sind sowie Ausbildungs- und Schulleiter als Verantwortungs- und Entscheidungsträger) trafen sich alle sechs bis acht Wochen. Bei Bedarf fanden in der Zwischenzeit Treffen in kleinerem Kreis in Form berufsfeldbezogener oder lernortbezogener Arbeitskreise statt. Hier wurden teils lernortintern von Lehrern bzw. Ausbildern, aber häufig auch lernortübergreifend methodisch-didaktische und pädagogische Konzeptionen z.B. für eine „Produktionszelle für die Buttonfertigung“ erarbeitet. Für die Leitung, Organisation und Abstimmung in jeder Regionalgruppe waren ein Regionalkoordinator sowie ein Regionalgruppenbetreuer verantwortlich. In der Regel handelte es sich um Ausbildungsleiter bzw. Schulleiter oder deren benannte Vertreter. Ihr Selbstverständnis reichte vom Moderator bis zur Funktion eines „Zugpferdes“ in der Regionalgruppe. In der Regel handelte es sich um Personen, die in der Region gut bekannt waren, einen guten Ruf besaßen und über entsprechende Kontakte verfügten. Beratung und Unterstützung erhielten die Regionalprojektgruppen durch zwei Mitarbeiter/-innen der Modellversuchsgruppe. Sie gewährleisteten auch bei überregionalen Treffen den Informationstransfer zwischen der Modellversuchsprojektgruppe und den anderen Regionalgruppen. Des weiteren wurden für die Umsetzung ganzheitlicher handlungs- und projektorientierter Lernformen *überregionale Fortbildungsreihen* für die Ausbilder, Lehrer und Lehrkräfte durchgeführt. Diese Weiterbildungsseminare waren wesentliche Bestandteile der didaktisch-methodischen

Entwicklungsarbeit und wurden nicht als Fortbildung im konventionellen Sinne verstanden. Sie stellten einen wesentlichen Anteil am wechselseitigen Informationsaustausch und am gemeinsamen Entwicklungs- und Gestaltungsprozeß aller am Modellversuch beteiligten Partner dar.

Resümee

Die Institutionalisierung gemeinsamer Arbeitskreise und Fortbildungsaktivitäten zwischen Ausbildern und Lehrern stellte bei den Modellversuchen die vorherrschende Kooperationsform dar. Dabei zeigen die Beispiele unterschiedliche Dimensionen der praktizierten Organisationsformen von Lernortkooperation insbesondere zwischen Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen auf. So können Kooperationsbezüge mit einer Vielzahl von Ausbildungsbetrieben zu eher sparsamen Organisationsformen führen, während die Lernortkooperation zwischen einem Großbetrieb und der zuständigen Berufsschule durchaus komplexere Organisationsformen annehmen kann. Bei Kooperationsformen, die dem Aufbau von Ausbildungsverbänden dienen, scheint es nicht in jedem Fall selbstverständlich zu sein, daß die Berufsschulen in diese kooperativen Organisationsformen einbezogen werden. Teilweise erhält die überbetriebliche Berufsbildungsstätte (bzw. bei Ausbildungsverbänden z.T. auch das außerbetriebliche Ausbildungszentrum) einen zentralen Stellenwert.

Zu unterscheiden sind solche Organisationsformen, bei denen Lernortkooperation ortsbezogen ist und sich dabei auf die Zusammenarbeit von Ausbildungsbetrieben mit der zuständigen Berufsschule bzw. mit der zuständigen überbetrieblichen Berufsbildungsstätte bezieht und solchen Organisationsformen, die auch einer regionalen Vernetzung dienen sollen. Letztere unterscheiden sich zwar auf örtlicher Ebene nicht unbedingt von den erstgenannten Organisationsformen. Auf regionaler Ebene übernehmen die Teilnehmer der entsprechenden Vernetzungsgremien jedoch vorrangig nur noch Vertretungs- und Multiplikatorenfunktionen. Ein konkreter Lernortbezug liegt bei Organisationsformen auf regionaler Ebene in der Regel nicht mehr vor. D.h. nicht die gemeinsamen Auszubildenden/Berufsschüler stellen die Bezugspunkte für Vertreter aus beteiligten Ausbildungsbetrieben, Berufsschulen, überbetrieblichen und sonstigen Berufsbildungsstätten bzw. Kammern und Verbänden dar, sondern Informationen und Austausch beispielsweise über Ausbildungskonzeptionen, Lern- und Arbeitsmaterialien. Auf örtlicher Ebene kann der konkrete Lernortbezug, bei dem die Akteure beispielsweise eines Betriebes und der zuständigen Berufsschule zusammenarbeiten, in den Hintergrund treten, wenn die Bildung eines lernortübergreifenden Arbeitskreises vorrangig der Bearbeitung eines bestimmten Themas gilt. Beispiele für eine eher themenorientierte Kooperation sind Modellversuche, in denen Ausbilder und Berufsschullehrer auf dem Gebiet der Ausbildungsprüfungen oder bei der

Konzepterstellung im Bereich des Umweltschutzes zusammenarbeiten. In der Regel ist jedoch der Bezug für die Zusammenarbeit von Ausbildern und Lehrern durch die gemeinsame Zuständigkeit für bestimmte Auszubildende / Berufsschüler gegeben.

3.2.2.4 Durchgeführte Vorhaben im Rahmen der Lernortkooperation

Die lernortkooperativen Aktivitäten beziehen sich bei den meisten Modellversuchen auf den unmittelbaren Ausbildungsprozeß und/oder auf die Gestaltung der Prüfungssituation, die einer handlungsorientierten Ausbildung gerecht werden soll. Es überwiegen jedoch die Modellversuche, die vorrangig den Ausbildungsprozeß zum Gegenstand haben. Hingegen stellen Modellversuche, die sich mit einer konzeptionellen Zusammenarbeit bei der Gestaltung der Prüfungssituation befassen, die Ausnahme dar. Gleichwohl sind Prüfungen bei den meisten Modellversuchen Anlaß für zeitlich-organisatorische und inhaltliche Abstimmungen.

Durchgeführte Vorhaben¹³¹	WMV	WMV mit BLK-MV	Gesamt
<i>Gegenseitige Abstimmung</i>	7	8	15
davon:			
Zeitlich-organisatorisch	7	7	14
Inhaltlich	7	7	14
Prüfungen	3	2	5
<i>Zusammenarbeit bei der Entwicklung und Erprobung von Materialien</i>	14	9	23
davon:			
Lehr-/Lernaufgaben	10	9	19
Didakt. Konzeption	7	3	10
Ausbilder-/Lehrerleitfäden	2	4	6
Sonstige Vorhaben	0	3	3

Darstellung 43: Durchgeführte Vorhaben

¹³¹ Auf die Auszählung der Kategorie „gegenseitige Information“ wurde verzichtet, da diese in den Modellversuchen nur selten ausdrücklich genannt wurde, gleichwohl aber häufig zur Kooperationspraxis gehört haben dürfte. Auch bei der Kategorie „Abstimmung“ ist nicht ausgeschlossen, daß sie nicht ausdrücklich erwähnt und somit auch in der Darstellung nicht genannt wurde, obwohl sie Bestandteil der Kooperationsaktivitäten war.

Überwiegend konzentrieren die Modellversuche ihre Aktivitäten auf die gemeinsame Entwicklung und Erprobung didaktischer Gesamtkonzeptionen und Materialien für die Ausbildung. Die Entscheidung für die Entwicklung solcher Materialien stellt in der Regel bereits ein wichtiges Zwischenergebnis vorausgegangener Kooperationsaktivitäten dar. Denn diese dürften kaum möglich sein, ohne daß vorher ein Informationsaustausch zwischen den Akteuren der kooperierenden Lernorte stattgefunden hat bzw. auch nicht, ohne daß Kooperationsinteressen und –erwartungen formuliert wurden und die Einigung auf ein erreichbares und überprüfbares Kooperationsziel erfolgt ist.

Bevor es zu solchen konkreten Kooperationsvorhaben kommt, beschreiben denn auch viele Modellversuche, daß ein wechselseitiger Informationsprozeß erforderlich war. Dieser verlief je nach Modellversuch

- *vertikal*: z.B. zwischen Akteuren in der Ausbildung, Kammervetretern, Vertretern der wissenschaftlichen Begleitung usw.
- *horizontal weitgehend lernortintern*: z.B. zwischen den Ausbildern in den einzelnen Betrieben bzw. Fachabteilungen eines Unternehmens vor Ort und den Ausbildern der betrieblichen Ausbildungswerkstätte, teilweise unter Einschluß der Berufsschullehrer
- *horizontal lernortübergreifend* zwischen Ausbildern und Berufsschullehrern.

Am Beispiel der Kooperationsbeziehungen zwischen Ausbildern und Berufsschullehrern wird der damit verbundenen Informationsbedarf in einer Reihe von Modellversuchen als ein breites Spektrum von Fragen beschrieben, die den Ausbildungs- und Unterrichtsalltag bei Ausbildern und Lehrern berühren. Genannt werden der Austausch von Ausbildungsinhalten, Stoffverteilungsplänen, Prüfungsinhalten, Umgang mit Disziplinproblemen, Kooperationsinteressen usw. Ein grundlegendes Ziel liegt bei diesen Kooperationsaktivitäten bereits darin, Verständnis für die Arbeitssituation der Kooperationspartner zu wecken und Vorurteile abzubauen. Hierzu trugen in einigen Modellversuchen auch Betriebsbesichtigungen der Berufsschullehrer sowie Hospitationen von Ausbildern im Unterricht und Ausbildersprechtage bei.

Die am häufigsten durchgeführten Vorhaben bestanden in der Entwicklung und Erprobung von Lern- und Arbeitsaufgaben bzw. Lernarrangements. Etwas geringere Bedeutung hatten die Entwicklung und Erprobung von Ausbildungskonzeptionen bzw. von neuen Leitbildern für die Ausbildung. In einem geringeren Teil der Modellversuche wurden darüber hinaus Ausbilder- und Lehrerleitfäden entwickelt, die letztlich einen Transfer neuer Ausbildungskonzeptionen über die Modellversuchsbetriebe und

-berufsschule hinaus erleichtern sollten.

Das Spektrum der durchgeführten Kooperationsvorhaben soll exemplarisch jeweils für gewerblich-technische und kaufmännisch-verwaltende Ausbildungsberufe dargestellt werden. Da empirische Untersuchungen¹³² darauf hinweisen, daß Lernortkooperation in Verbindung mit Kleinbetrieben besonders problembehaftet ist, soll zwischen folgenden Konstellationen unterschieden werden:

- Kooperationsvorhaben in industriellen Großbetrieben
- Kooperationsvorhaben unter Beteiligung mehrerer Kleinbetriebe.

Kooperationsvorhaben unter Beteiligung eines industriellen Großbetriebes

Bei den Modellversuchen, in denen die Lernortkonstellation auf betrieblicher Seite weitgehend oder ausschließlich durch einen Großbetrieb bestimmt wird, kristallisieren sich die in Angriff genommenen Kooperationsvorhaben überwiegend um die Entwicklung und Erprobung von Lern- und Arbeitsaufgaben, die auch den Zusammenhang zwischen den betrieblichen Produktions- bzw. Geschäftsbereichen herstellen sollen. Sie orientieren sich dabei überwiegend an den Problemstellungen und Gegebenheiten in den Ausbildungsbetrieben. Entsprechend wird versucht, die Information, Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen den Einzelbetrieben des Unternehmens vor Ort oder auch den Produktions- bzw. Fachabteilungen einerseits und der betrieblichen Ausbildungswerkstatt sowie der Berufsschule andererseits zu verbessern. Die gemeinsame Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben erfordert und begünstigt dabei die wechselseitige Information zwischen den Ausbildern unterschiedlicher innerbetrieblicher Lernorte bzw. auch zwischen Berufsschullehrern und Ausbildern. Der Vorteil solcher konkret definierter Kooperationsvorhaben liegt offensichtlich darin, daß ein gemeinsames Produkt als Kooperationsergebnis angestrebt wird. Erprobung und Weiterentwicklung dieser didaktischen Materialien erfordern wiederum gegenseitige Abstimmungen zeitlich-organisatorischer und inhaltlicher Art zwischen den Lernorten. Bei einem Teil der Modellversuche sind diese Kooperationsvorhaben eingebunden in die Entwicklung von didaktischen Gesamtkonzeptionen wie z.B. bei einem Modellversuch, in dem von Ausbildungsbetrieb und Berufsschule gemeinsam ein Ausbildungskonzept für den Beruf Prozeßleitelektroniker/ -in entwickelt wurde. Die auch in diesem Modellversuch getroffene Entscheidung, in Verbindung mit der Ausbildungskonzeption didaktische Ausbildungsmaterialien zu entwickeln, führt zu vielfältigen

¹³² vgl. Berger/Walden, 1995

Anknüpfungsmöglichkeiten für Kooperationsaktivitäten. Beispiele für damit verbundene Kooperationsvorhaben sollen an den folgenden Modellversuchen illustriert werden.

Gewerblich-technische Ausbildungsberufe

Der hier beschriebene Modellversuch zielte darauf ab, einen Ausbildungsgang zu entwickeln, bei dem die Doppelqualifikation als Industriemechaniker/-in bzw. Energieelektroniker/-in mit dem gleichzeitigen Abschluß der Fachhochschulreife erworben werden konnte. Eine bessere Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung sollte erreicht werden. Zu den zentralen Aufgabenstellungen des Modellversuchs gehörte die Entwicklung neuer Ausbildungsmethoden sowie deren effektive Anwendung und eine lernortübergreifende Erfolgskontrolle. Das Projekt wurde in dem beteiligten Großbetrieb, in der zuständigen Berufsschule und der Fachoberschule gemeinsam als Wirtschafts- bzw. BLK-Modellversuch gefördert. Als Kooperationsvorhaben wurde von den Initiatoren des Modellversuchs in erster Linie die Entwicklung von integrierenden Lehr- und Lernvorhaben genannt. Diese Lehr- und Lernvorhaben sollen eine Integration von Schule und Betrieb sowie Zusammenarbeit von Lehrern und Ausbildern bewirken.

An der Planung der jeweiligen Aufgaben waren sowohl Ausbilder, Lehrer wie Lernende beteiligt. Als Beispiele für Lehr- und Lernvorhaben, die z.B. in gemeinsamen Projektwochen realisiert wurden, werden u.a. genannt :

- Bau einer Experimentieranlage Solartechnik
- Entwicklung und Bau eines Leiterplattenhalters unter ergonomischen Gesichtspunkten
- Installation einer Mischstation für Fertigbeton.

Begleitet wurde der Zyklus von Konzeption, Durchführung und Auswertung der integrierenden Lehr- und Lernvorhaben durch gemeinsame Weiterbildungsseminare für Ausbilder und Lehrer. Ferner wurden von Lehrern und Ausbildern Medien wie z.B. Videos, Broschüren und Folien entwickelt. Im Zuge dieser Aktivitäten kam es innerhalb der lernortübergreifenden Arbeitskreise zu Abstimmungen über Berufsschulturnusse und Ausbildungsinhalte z.B. im Fach Werkstofftechnik.

Die Ausgangskonstellationen bei den Kooperationsbezügen (Großbetrieb und Berufsschule) und die Berufsfeldbezüge (vorrangig industrielle Metall- und Elektroberufe) sind bei dem als zweites Beispiel gewählten Modellversuch ähnlich wie im vorangegangenen Beispiel. Gleichwohl sind die in Angriff genommenen Kooperationsvorhaben weniger produktorientiert (Lern- und Arbeitsaufgaben), sondern eher prozeßorientiert. So zielen die

aufgeführten Kooperationsvorhaben unmittelbar darauf ab, die Kommunikation zwischen den Ausbildern in den betrieblichen Produktionsbereichen und den Ausbildern der betriebseigenen Berufsbildungsstätte sowie mit den Lehrern der zuständigen Berufsschule zu verbessern. Die hierzu eingerichteten Teamkonferenzen sollten sich an der Bewältigung der realen, vielfältigen Aufgaben der Ausbilder orientieren. Obwohl jeweils ein Berufsschulvertreter an den Teamkonferenzen teilnahm, wurde Lernortkooperation damit bereits von der Konzeption her stärker auf die Fragen der innerbetrieblichen Zusammenarbeit von Ausbildern unterschiedlicher betrieblicher Lernorte konzentriert. Vier Formen der Aufgabenbewältigung wurden dabei hervorgehoben:

- Weitergabe von Informationen z.B. über Regelungen und Vereinbarungen
- Austausch von Erfahrungen und Problemstellungen aus der Ausbildungspraxis der vergangenen Woche (teilweise kommt es hier zu “pädagogischen Minikonferenzen”, wenn Probleme mit Auszubildenden besprochen werden)
- Koordination (zeitlich-organisatorischer sowie methodisch-didaktischer Art)
- Gemeinsamer Umgang mit komplexen Problemen (z.B. die Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung, Einführung des Ausbildungsberufs Prozeßleitelektroniker/-in).

Im Laufe der Zeit wurden Themengestaltung und Moderation der Konferenzen zunehmend von den Teilnehmern übernommen. Arbeitsmethoden und der Umgang miteinander wurden von den Teilnehmern als positiv erlebt. Der stärker prozeßorientierte Charakter dieser Kooperationsvorhaben brachte es mit sich, daß die Ergebnissicherung anders als bei produktorientierten Kooperationsvorhaben als problematisch eingeschätzt wurde.

Flankiert wurden die Konferenzen durch fünftägige Team-Seminare, die regelmäßig mindestens einmal pro Jahr mit allen Mitgliedern der Ausbilderkonferenzen durchgeführt wurden. Aufgabenfelder dieser Seminare waren:

- Gruppendynamik und Konferenztechnik: Einführung und Weiterbildung
- Berufspädagogische Grundlagen: z.B. Theorie-Praxis-Problem der Berufsausbildung, die Verbindung von Arbeiten und Lernen
- Entwicklung kreativer Fähigkeiten für die pädagogischen und berufsfachlichen Tätigkeiten der Ausbilder.

Ferner wurden die bereits unter Kap. 3.2.2.3 angesprochenen Multiplikatorenseminare durchgeführt. Zentrales Kooperationsvorhaben war jedoch die Bildung von Aushilderteams, die die Zusammenarbeit der verschiedenen innerbetrieblichen Lernorte und der Ausbildungswerkstatt unter Einschluß der Berufsschule fördern sollte. Mehr als in anderen Modellversuchen wurde bei diesem Beispiel deutlich, daß ein erhebliches Spannungsfeld existiert zwischen einer am Gewinn orientierten Unternehmenspolitik und den Erfordernissen einer methodisch-didaktisch begründeten Ausbildung. So gerieten Aktivitäten einer Lernortkooperation, die auf einer partnerschaftlich orientierten Teamarbeit basierten, immer wieder in Konflikt mit den hierarchisch orientierten Entscheidungen des betrieblichen Personalwesens, zumal diese durch Abbau- und Umbauprogramme der Unternehmensleitung bestimmt wurden.

Kaufmännisch-verwaltende Ausbildungsberufe

Eher produktorientierte Kooperationsvorhaben, wie sie bei der Mehrzahl der bislang dargestellten Modellversuchsbeispiele vorzufinden waren, lassen sich auch bei den Kooperationsaktivitäten eines Zwillingmodellversuchs in den kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsberufen eines industriellen Großbetriebs beobachten. Auslöser des Modellversuchs waren u.a. Abstimmungsprobleme zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule, die zu inhaltlichen Überschneidungen und zur Doppelvermittlung von Ausbildungsinhalten führen und damit Desinteresse und Disziplinprobleme bei den Auszubildenden auslösen. Ferner weisen die Initiatoren des Modellversuchs darauf hin, daß die rasche Entwicklung der neuen IuK-Technologien Abstimmungen bezüglich Ausbildungsinhalten und -zielen zwischen Betrieb und Berufsschule erfordern. Ziel des Modellversuchs war es daher, moderne informationsverarbeitende Technologie in die Ausbildung von Industriekaufleuten lernortübergreifend zu integrieren. Um den Auszubildenden eine aktive Auseinandersetzung mit ihrer Lernumwelt zu ermöglichen, wurden hierauf abgestimmte "Lernarrangements"

entwickelt. Diese bestanden aus inhaltlich und zeitlich abgegrenzten, strukturierten, komplexen, ganzheitlichen Situationen, die eine Vermittlung von Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen unter Berücksichtigung des Einsatzes der neuen IuK-Techniken zur Lösung kaufmännischer Probleme ermöglichen sollten. Die beschriebenen Situationen orientierten sich an den betrieblichen Grundfunktionen Materialwirtschaft, Fertigungswirtschaft, Personalwirtschaft, Finanzwirtschaft und Absatzwirtschaft. Die "Lernarrangements" enthalten Strukturierungsvorschläge in Form von Ausbilderleitfäden und Lehrerhandbüchern, Leittexte für die Auszubildenden sowie lernaktive Unterrichts- und Ausbildungsmethoden wie z. B. Fallstudien, Planspiele, Rollenspiele usw.

Die Entwicklung der "Lernarrangements" ging jedoch weitgehend von der betrieblichen Seite aus und kann daher als betriebsinternes Kooperationsvorhaben bezeichnet werden. Hier wurden phasenspezifische Projektgruppen gebildet, in denen die Fachkräfte des betrieblichen Bildungswesens in enger Abstimmung mit den Fachabteilungen, der Systemanalyse und der Berufsschule die Ausbildung strukturierten und die "Lernarrangements" entwickelten. Gleichwohl wurden die Ausbildungsinhalte der "Lernarrangements" auch mit der Berufsschule abgestimmt. So verständigten sich Schule und Betrieb neben dem schulischen Blockunterricht auf eine gemeinsame Phasenstruktur der schulischen und betrieblichen Ausbildung. Lernortkooperation konzentrierte sich ferner in der lernortübergreifenden Koordinierungsgruppe auf die Abstimmung sämtlicher Aktivitäten innerhalb des Modellversuchs. Dazu gehörten:

- Informationsaustausch über die Aktivitäten an den Versuchsstandorten
- Inhaltliche und organisatorische Vorbereitung von Arbeitstagungen
- Identifizierung von Problembereichen, Formulierung von konkreten Arbeitsaufträgen usw.

Kooperationsvorhaben in Zusammenarbeit mit mehreren Kleinbetrieben

Produktorientiert waren häufig auch die Kooperationsvorhaben in den Modellversuchen, in denen weitgehend Kleinbetriebe beteiligt waren. Teilweise verfolgten diese Modellversuche das originäre Anliegen, die Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule zu verbessern, teilweise lag der Schwerpunkt stärker auf der Förderung eines Ausbildungsverbundes. Sowohl bei Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule wie auch beim Lernortverbund stellte sich das Problem, daß entweder aus der Perspektive der Berufsschule oder aus der Perspektive der Auszubildenden die Ausbildungsaktivitäten unterschiedlicher Betriebe in einen Sinn vermittelnden Zusammenhang gestellt werden mußten. Die Kooperationsvorhaben versuchten diesem Umstand dadurch Rechnung zu tragen, daß einerseits der Aspekt der Orientierungshilfe für die Ausbildung in den unterschiedlichen Lernorten z.B. in Form einer Lehrlingsmappe berücksichtigt wurde. Zum anderen wurden typische Arbeitsprozesse im Handwerk aufgegriffen, die trotz der Unterschiedlichkeit der Ausbildungsbetriebe immer wieder zu beobachten sind, und auf dieser Grundlage Lern- und Arbeitsaufgaben entwickelt und erprobt.

Gewerblich-technische Ausbildungsberufe

Das nachfolgende Beispiel wurde ausgewählt, um Kooperationsvorhaben zwischen mehreren Handwerksbetrieben, der zuständigen Berufsschule und der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte darzustellen. Der bereits zitierte Modellversuch verfolgte die Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes betrieblicher Berufsbildung für Klein- und Mittelbetriebe des Sanitär-, Heizungs- und Klimahandwerkes. Zentrales Kooperationsvorhaben war die lernfördernde Gestaltung von Kundenaufträgen sowohl für die betriebliche wie auch die schulische Ausbildung. Die Initiative für den Wirtschaftsmodellversuch ging nicht von den Ausbildungsbetrieben, sondern von dem zuständigen Fachverband aus. Dies hatte zur Folge, daß es zwar eine grundsätzliche Bereitschaft der Handwerksbetriebe gab, bei dem Modellversuch aktiv mitzuarbeiten, gleichzeitig aber verzeichnete die Modellversuchsgruppe bei den Betriebsinhabern eine gewisse reservierte Haltung gegenüber den Inhalten des Modellversuchs. Daher „wurde den Betrieben Gelegenheit gegeben, in Form von Erprobungen mit dem Konzept einer auftragsorientierten Gestaltung der Ausbildung vertraut zu werden“. Hierbei wurden mit den Betrieben offene Aufgabenstellungen vereinbart bzw. solche aufgegriffen, die sie selbst für die Ausbildung als geeignet ansahen.

Komplexere Kundenaufträge z.B. zur Gerätewartung von Thermen und Kesseln, Badsanierung bzw. Neuinstallation wurden in Abstimmung und durch Zuweisung der Lern- und Lehrinhalte mit der Berufsschule er-

arbeitet. Vom BIBB entwickelte Leitfäden zum Kundenauftrag konnten hierbei auf Praxistauglichkeit überprüft werden. Die Themenfindung und Bearbeitung für die Kundenaufträge erfolgte bei gemeinsamen Workshops unter Beteiligung von Vertretern der Handwerksbetriebe, der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte und der Berufsschule.

Als wichtige Kooperationsaktivitäten werden ferner detaillierte Absprachen und Abstimmungen über die Zuweisung von Lern- und Lehrinhalten zwischen dem Betrieb, der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte und der Berufsschule genannt.

Während in diesem Beispiel die spezifische Rolle von Ausbildungsbetrieben, überbetrieblicher Berufsbildungsstätte und Berufsschule kaum in Frage gestellt wird, ist ein anderer Modellversuch, der u.a. auch im Handwerksbereich durchgeführt wurde, stärker um eine integrative Verzahnung der Ausbildung in den jeweiligen Lernorten bemüht. Hier dienen typische Kundenaufträge zur Entwicklung und Erprobung eines sogenannten Auftragsstypenkonzepts. Die Auftragsstypen beinhalten ähnliche Ausbildungsinhalte und Lernaufgaben wie die an Kundenaufträgen orientierten Lern- und Arbeitsaufgaben im vorangegangenen Beispiel. Gleichwohl standen gemeinsame Ausbildungsaktivitäten der Lernorte stärker im Vordergrund als Hinweise darauf, daß z.B. zu starre Rahmenlehrpläne eine mangelnde Flexibilität der Berufsschule oder der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte bewirkten. So zählte zu den Kooperationsvorhaben auch die Mitwirkung der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte beim berufsschulischen Unterricht sowie bei der pädagogischen Beratung einzelner Berufsschüler. Ebenso wurde die betriebliche Praxis durch Vorträge von Betriebsinhabern in die Unterrichtsphasen einbezogen.

Kaufmännisch-verwaltende Ausbildungsberufe

Mit der handlungsorientierten Vermittlung des Rechnungswesens in der Auftragsbearbeitung unter Berücksichtigung neuer Informationstechniken befaßte sich ein Modellversuch, der ebenfalls bei den kaufmännisch-verwaltenden Berufen angesiedelt war, der jedoch unter Beteiligung von zahlreichen Handwerksbetrieben durchgeführt wurde. Ähnlich wie beim vorangegangenen Modellversuch sollte auch hier die Abstimmung zwischen Betrieben und Berufsschule verbessert werden. Ziel war die Förderung des Lerntransfers zwischen schulischen und betrieblichen Ausbildungsinhalten durch praxisnäheren schulischen Unterricht sowie durch eine bessere betriebliche Ausbildungspraxis. Als zentrales Kooperationsvorhaben kann die Entwicklung eines Logbuches bezeichnet werden, an der betriebliche wie überbetriebliche Ausbilder, Berufsschullehrer, Ausbildungsberater und Modellversuchsmitarbeiter beteiligt waren. Dieses Logbuch beinhaltete Fragestellungen zu den verschiedenen inhaltlichen Aspekten im Ausbildungsberuf Bürokaufmann / Bürokauffrau. Es sollte den Auszubildenden als Lern- und Arbeitsleitfaden im Betrieb, in der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte und in der Berufsschule dienen. Am Einsatz dieses Logbuches entwickelten sich weitere Kooperationsaktivitäten, die vorrangig auf gegenseitiger Information und Koordination zwischen den überbetrieblichen Ausbildern und Berufsschullehrern beruhten. Trotz aufwendiger Betriebsbesuche durch den Ausbildungsberater und Modellversuchsmitarbeiter scheiterte der Einsatz des Logbuches in den Betrieben an mangelnder betrieblicher Unterstützung und beschränkte sich weitgehend auf eine Nutzung in der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte und in der Berufsschule. Kooperative Aktivitäten wurden denn auch mehr auf schulischer Seite als auf ÜBS-Seite vorangetrieben. Dazu gehörte, teilweise mit Hilfe des lernortübergreifenden Arbeitskreises, die Entwicklung von praxisnahen Unterrichtsmaterialien und deren curriculare Einbindung auf der schulischen Seite. Hierzu zählen auch Erkundungsaufträge, die als relativ erfolgreich eingeschätzt wurden. Überbetriebliche Ausbilder entwickelten mit Unterstützung eines Handwerksbetriebes und der wissenschaftlichen Begleitung eine Fallstudie.

Die aufgeführten Beispiele zeigen, daß die generelle Entscheidung, Lern- und Arbeitsaufgaben zu entwickeln, weitgehend unabhängig von den hier beschriebenen Berufsfeld- und Kooperationsbezügen fällt. Ein wichtiger Beweggrund ist dabei der Versuch, den Anspruch auf eine handlungsorientierte Ausbildung mit Leben zu erfüllen. Mit der Entwicklung und dem Einsatz von Lern- und Arbeitsaufgaben, denen häufig ein lernortübergreifender Charakter zugesprochen wird, sind zahlreiche kooperative Impulse verbunden. Diese erfordern und begünstigen bei der konkreten Zielbestimmung und Ausgestaltung der didaktischen Materialien die

gegenseitige Information und Abstimmung. Eng verknüpft mit diesen Aktivitäten war häufig auch die Entwicklung von Ausbilder- bzw. Lehrerleitfäden für die Ausbildungsgestaltung sowie auch gemeinsame Fortbildungen von Ausbildern und Berufsschullehrern. Die zeitlichen und personellen Ressourcen für die Realisierung dieser Kooperationsvorhaben sind häufig jedoch davon abhängig, ob die Kooperationsbezüge durch großbetriebliche oder kleinbetriebliche Konstellationen geprägt sind.

Einzelne Modellversuche entwickelten darüber hinausgehende Kooperationsideen. So wurde beispielsweise an einer Berufsschule eine Modellfirma eingerichtet, deren Datenkranz sich an bestehenden Ausbildungsbetrieben orientierte. In einem anderen Modellversuch wurde die Vermittlung von betrieblichem Geschäfts- und Arbeitsprozeßwissens dadurch gefördert, daß mit Unterstützung der beteiligten Betriebe in der zuständigen Berufsschule ein Technologiezentrum aufgebaut und eingerichtet wurde. Die Montage der erforderlichen Komponenten sollte weitestgehend durch die Auszubildenden der beteiligten Firmen in Form von Lern- und Arbeitsaufgaben durchgeführt werden. In einem weiteren Modellversuch wurde eine gemeinsame Zukunftswerkstatt durchgeführt.

Zusammenfassung

- Die lernortkooperativen Aktivitäten in den untersuchten Modellversuchen konzentrieren sich vorrangig auf die Verbesserung des Ausbildungsprozesses. Seltener wird bei diesen Aktivitäten auch die Gestaltung der Prüfungssituation einbezogen.
- In den untersuchten Modellversuchen lassen sich prozeß- und produktorientierte Kooperationsvorhaben unterscheiden. Ausschließlich prozeßorientierte Kooperationsvorhaben, die sich in erster Linie auf die Verbesserung und Verstetigung der Kommunikation zwischen den Akteuren der verschiedenen Lernorte richten, sind in den untersuchten Modellversuchen jedoch die Ausnahme.
- Im Mittelpunkt der meisten Modellversuche zur Lernortkooperation stehen vielmehr produktorientierte Kooperationsvorhaben. Hierzu gehört z.B. die Entwicklung und Erprobung didaktischer Ausbildungskonzeptionen, Lehr-/Lernmaterialien, Ausbilder- und Lehrerleitfäden sowie lernaktiver Unterrichts- und Ausbildungsmethoden.
- Die Entscheidung für diese konkreten Kooperationsvorhaben wird in den Modellversuchen häufig bereits als ein Ergebnis intensiver lernortübergreifender und teils auch lernortinterner Informations- und Abstimmungsprozesse beschrieben.
- Die Realisierung dieser Entwicklungs- und Erprobungsarbeiten erfordert jedoch nicht nur Lernortkooperation im Vorfeld, sondern bietet auch zahlreiche Anknüpfungspunkte für weiterreichende Kooperationsaktivitäten beim lernortübergreifenden Einsatz der Lern- und Arbeitsmaterialien. Hierzu gehören beispielsweise gemeinsam durchgeführte Fortbildungen, Workshops und Seminare.
- Die grundsätzliche Entscheidung, didaktische Ausbildungskonzeptionen und Lehr-/Lernmaterialien zu entwickeln und zu erproben, erwies sich als weitgehend unabhängig vom Berufsfeldbezug und von der Zahl und Größe der in den Modellversuch eingebundenen Ausbildungsbetriebe.

-
- Gemeinsame Kooperationsvorhaben können jedoch nicht verhindern, daß die häufig zu beobachtende einseitige betriebliche Dominanz gegenüber der Berufsschule bei der Lernortkooperation mit Großbetrieben weiterhin aufrechterhalten bleibt. In Modellversuchen, die in Großbetrieben durchgeführt wurden, zeigte sich, daß vorrangig die unternehmensinterne Lernortkooperation gefördert wurde.
 - Die Modellversuche, in denen Kleinbetriebe eingebunden waren, zeigten hingegen, daß gemeinsam entwickelte und eingesetzte Lern- und Arbeitsaufgaben zu einem Kristallisationspunkt für eine verbesserte Kooperation zwischen Ausbildungsbetrieben, überbetrieblicher Berufsbildungsstätte und Berufsschule werden können. Gleichwohl bereiteten die äußerst begrenzten zeitlichen und personellen Ressourcen der kleineren Betriebe weiterhin Schwierigkeiten, Kooperationsaktivitäten zu entwickeln bzw. über den Modellversuchszeitraum aufrechtzuerhalten.

3.2.2.5 Bedeutung von Medien und Materialien für Lernortkooperation

Wie die Übersicht der realisierten Kooperationsvorhaben bereits zeigte (vgl. Darstellung 13), konzentrieren sich die Kooperationsaktivitäten in vielen Modellversuchen oft auf die gemeinsame Erstellung von didaktischen Medien, Lehr- und Lernmaterialien sowie auf die Entwicklung didaktischer Konzeptionen. Die entwickelten Materialien unterscheiden sich in ihrer Funktion und nach berufs- und betriebsspezifischen Besonderheiten. Vielen ist jedoch gemein, daß sie - wie es von den Akteuren eines Modellversuchs ausgedrückt wird - als Instrument zur Initiierung und Weiterentwicklung regelmäßiger und stabiler Kooperationsformen beitragen sollen.

Lern- und Arbeitsmaterialien

Wie bereits dargestellt, gehören zu diesen lernortübergreifenden Lernträgern z.B. die Kundenauftragsmappen, Logbücher, Auftragsstypenhandbücher. Weitere „gemeinsame Lernträger“, die in den Modellversuchen vorrangig in Großbetrieben entwickelt wurden, waren z.B. eine Produktionszelle, Medienmodule und Unterrichtsmaterialien für lernort- und berufsfeldübergreifende Ausbildungssequenzen. Sie sollten generell die Ausbildungspraxis verbessern, indem z.B. der Lerntransfer zwischen Lernorten in den produktions- und geschäftsnahen Abteilungen, Ausbildungswerkstätten und der Berufsschule gefördert wird. Praxisnähe und Handlungsorientierung waren dabei wichtige didaktische Leitlinien, die die Konzeption dieser Materialien sowohl in den gewerblich-technischen wie in den kaufmännisch-verwaltenden Berufen bestimmten.

Die *Adressaten und Funktionen der didaktischen Materialien* waren unterschiedlich. So beinhalteten die Lern- und Arbeitsaufgaben Materialien, die unmittelbar für die *Auszubildenden* bestimmt waren. Sie hatten häufig die Funktion, arbeits- bzw. geschäftsnahe Ausbildungsbezüge herzustellen und hierbei selbständiges Handeln und selbstorganisiertes Lernen zu fördern. Hierzu gehörten z.B. die bereits beschriebenen Kundenauftragsmappen, aber auch ein aufgabenorientiertes Lern- und Informationssystem im Bereich Großmaschinenstrickerei, schriftliche Exkursions- und Erkundungsaufträge, Leittexte und Trainingsprogramme. Daneben hatten Materialien, wie z.B. das erwähnte Logbuch, eine Orientierungsfunktion, die den Auszubildenden helfen sollten, den Zusammenhang zwischen den Ausbildungs- und Unterrichtsinhalten an den verschiedenen Lernorten herzustellen. Ferner gehörten hierzu Lehrlingsmappen, die in einem Lernortverbund für den jeweiligen Auszubildenden die Übersicht und zeitliche Zuordnung der jeweiligen Ausbildungsabschnitte ermöglichen sollten.

Weitere Kooperationsergebnisse waren Materialien, die von und *für*

Ausbilder und Berufsschullehrer entwickelt wurden. Diese hatten die Form von Ausbilderleitfäden und Lehrerhandbüchern und boten z. B. Strukturierungsvorschläge mit Arbeitsblättern für den Einsatz der jeweiligen Lern- und Arbeitsaufgaben. Zu nennen sind ebenfalls Falldarstellungen, Handreichungen z. B. zum Thema „Gefahrenstoffe“.

Didaktische Konzepte

Neben der unmittelbaren Erarbeitung von Lern- und Arbeitsaufgaben sahen einige Modellversuche den Schwerpunkt ihrer Arbeit eher bei der Entwicklung von curricularen Konzepten¹³³. Diese bezogen sich in einigen Fällen auf vollkommen neue Ausbildungsgänge oder auf die Vermittlung von Zusatzqualifikationen. Auffällig ist, daß Lernortkooperation hier zum Teil eine nachrangige Bedeutung einnimmt. Im Vordergrund steht vielmehr die Implementierung neuer Ausbildungsgänge oder Curricula für bestimmte neue Ausbildungsinhalte, während lernortübergreifende Aktivitäten weitgehend auf zeitlich-organisatorische Abstimmungen oder inhaltliche Aufgabenzuweisungen beschränkt sind. Zu nennen ist hier die Entwicklung des Curriculums zur Vermittlung der Zusatzqualifikation zum Betriebsassistenten im Handwerk. Betont wird, daß Lernortkooperation nicht zentraler Gegenstand des Modellversuchs war. Entsprechend schien sich die Zusammenarbeit zwischen der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte und der Berufsschule vorrangig auf die Abstimmung der jeweils zu vermittelnden Ausbildungsinhalte zu beschränken. Hierfür wurden Ordner mit Arbeitsmaterialien und Prüfungsaufgaben erstellt.

In einem anderen Modellversuch entwickelten Kammer und Berufsschule gemeinsam ein Unterrichtskonzept zur Vermittlung von CAD/CAM-Kompetenzen. Die Beteiligung der überwiegend kleinen Ausbildungsbetriebe erstreckte sich lediglich auf eine Informationsveranstaltung, bei der auch die Einschätzung der Betriebe zu diesem Konzept über eine Fragebogenaktion ermittelt wurde. Ein anderer Modellversuch, der ebenfalls die Entwicklung von Ausbildungskonzepten für die Vermittlung neuer Techniken im Bereich CAD/CAM und CNC zum Gegenstand hatte, hatte zwar den Vorteil, daß nur ein Großbetrieb und die zuständige Berufsschule beteiligt waren; gleichwohl wird von den Modellversuchsbetreibern darauf hingewiesen, daß „Ausbildungsinhalte nur partiell abgestimmt und umgesetzt werden. Lernortkooperation scheiterte in der Regel an personellen und organisatorischen Umständen“. Dieses Resümee wurde gezogen, obwohl Lehrer und Ausbilder eine gemeinsame Unter-

¹³³ Es soll nicht darüber hinweg gegangen werden, daß sich auch die Modellversuche an bestimmten didaktisch-methodischen Konzepten orientierten, in denen die Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben im Vordergrund stand. Diese Konzepte waren jedoch eher Grundlage, weniger Gegenstand der Entwicklungsarbeiten.

richtseinheit Informatik entwickelt hatten.

Dort, wo eine generelle Verbesserung der Ausbildungsqualität und Lernortorganisation Gegenstand neuer Ausbildungskonzepte war, wurde Lernortkooperation eher als integriertes Element in die Konzeptionsentwicklung und -umsetzung einbezogen. Hierzu gehört beispielsweise der bereits zitierte Modellversuch zur Entwicklung eines Auftragsstypenkonzepts sowie ein Modellversuch, in dem ein integratives Curriculum für die handlungsorientierte Ausbildung in Betrieb und Berufsschule mit der Doppelqualifikation Fachhochschulreife entwickelt wurde.

Prüfungsaufgaben und -leitfäden

Neben dem unmittelbaren Ausbildungsprozeß standen auch Fragen der Leistungsmessung und Prüfungen im Vordergrund der Aktivitäten. Im Rahmen eines Ausbildungsverbundes, der im Bereich der gewerblich-technischen Ausbildungsberufe angesiedelt war, wurde beispielsweise ein mit allen Verbundbetrieben abgestimmter Leitfaden zur Einschätzung der von den Auszubildenden im Ausbildungszentrum und in den Unternehmen erbrachten Leistungen entwickelt. Für die Prüfungen von Bürokaufleuten, die in Handwerksbetrieben ausgebildet wurden, stand die Entwicklung von Prototypen für Prüfungsaufgaben im Mittelpunkt kooperativer Aktivitäten zwischen Betrieben, Kammer und Berufsschule. Ferner wurde ein Leitfaden als Handreichung für die Entwicklung von Prüfungsaufgaben erstellt.

Im Gegensatz zu den meisten Kooperationsaktivitäten, die in den untersuchten Modellversuchen vorgefunden wurden, ermöglichte speziell das Kooperationsthema „Prüfung“, daß bestehende gesetzlich vorgeschriebene Gremien wie die Prüfungsausschüsse der zuständigen Stelle als Handlungs-ort für die Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen genutzt wurden.

Sonstige Materialien

Weitere Materialien und Medien wurden für die Ausbilder- und Lehrerfortbildung entwickelt. Hierzu gehörten auch Unterlagen und Videofilme für Präsentationsveranstaltungen.

Zusammenfassung

Bei der Mehrzahl der Modellversuche konnten die erstellten Materialien und Konzepte bereits als Ergebnisse von Kooperationsaktivitäten verstanden werden.

Die entwickelten Materialien und Medien lassen sich auch nach ihren Adressaten (Auszubildende, Ausbilder und Lehrer) unterscheiden.

Lernträger für die Auszubildenden hatten unterschiedliche Funktionen. Sie sollten einerseits produktions- bzw. geschäftsnahe Ausbildungsbezüge herstellen sowie selbständiges Handeln und selbst organisiertes Lernen bei den Auszubildenden fördern. Andererseits kam ihnen auch eine Orientierungsfunktion zu, die den Auszubildenden helfen sollte, den Zusammenhang zwischen Ausbildungs- und Unterrichtsinhalten an den verschiedenen Lernorten herzustellen.

Für die Ausbilder und Lehrer wurden u.a. Leitfäden und Handbücher entwickelt, die Strukturierungshilfen und –vorschläge für die Ausbildungs- und Unterrichtsgestaltung beinhalteten.

Materialien und Leitfäden für die Prüfungsgestaltung standen nur bei wenigen Modellversuchen im Mittelpunkt der Aktivitäten.

Die Konzeption für den Einsatz vieler Lehr-/Lernmaterialien war häufig lernortübergreifend angelegt.

Gleichwohl bestand in solchen Modellversuchen, die neue Ausbildungsgänge entwickelten, eine Tendenz, bei der Implementierung der neuen Curricula Ausbildungsinhalte entsprechend der traditionellen Aufgabenteilung von betrieblicher und schulischer Ausbildung zuzuordnen. Lernortkooperation wird dabei eher als einmaliger Prozeß der Aufgabenzuweisung in der Implementierungsphase neuer Ausbildungsgänge verstanden.

3.2.2.6 Bedeutung der Kammer für die Gestaltung der Lernortkooperation

In den untersuchten Wirtschaftsmodellversuchen wird der Kammer überwiegend eine wichtige Bedeutung für die Gestaltung der Lernortkooperation zugesprochen. Dies geschieht unabhängig vom Stellenwert, den die Lernortkooperation in dem jeweiligen Modellversuch einnahm. Ein nicht ganz so starker Anteil der Modellversuche äußert sich zur Bedeutung der Kammer in der Weise, daß die Aussagen immer noch der Kategorie „eher fördernd“ zu geordnet werden können. Eine tatsächlich hemmende Wirkung der Kammer wird von keinem der untersuchten Modellversuche beschrieben. Nur zwei Modellversuche, die jeweils in einem Großbetrieb durchgeführt wurden, messen der Kammer keine bzw. nur eine geringe Bedeutung bei. Unterschiede zwischen ausschließlichen Wirtschafts- und Zwillingsmodellversuchen lassen sich dabei nicht erkennen. Auch hinsichtlich der Anzahl und Größe der beteiligten Betriebe läßt sich nicht eindeutig zwischen solchen Modellversuchen unterscheiden, in denen der Kammer eine hohe Bedeutung oder in abgeschwächter Form eher eine fördernde Bedeutung für die Gestaltung der Lernortkooperation zugebilligt wird.

Der Kategorie „eher fördernd“ wurden dabei solche Einschätzungen zugeordnet, in denen die Beteiligung der Kammer sich auf die Mitgliedschaft in den jeweiligen Modellversuchs- und Kooperationsgremien beschränkte. Teilweise übernahm die Kammer hierbei Informationsfunktionen zwischen den Betrieben und den anderen Modellversuchsbeteiligten. In einem Fall wird beschrieben, daß die Aktivitäten der Kammer erst dann förderlich wurden, als sich der Modellversuch bei der Entwicklung einer Ausbildungskonzeption mit Fragen der Prüfung befaßte. In den vorhergehenden Modellversuchsphasen wurde die Kammer sogar eher als hinderlich erlebt. Diese Beschreibung macht insgesamt darauf aufmerksam, daß die Aktivitäten aller Modellversuchsbeteiligten nicht immer kontinuierlich gleich intensiv über den gesamten Modellversuchszeitraum von in der Regel drei bis fünf Jahren verlaufen müssen. Ebenso scheint die Unterstützung der Beteiligten, die weniger im aktiven Zentrum des Modellversuchs stehen, jeweils auch vom spezifischen Gegenstand, mit dem sich der Modellversuch gerade beschäftigt sowie von den jeweiligen Kernaufgaben und Ressourcen, die die jeweiligen Akteure einbringen können, abhängig zu sein.

Eine hohe Bedeutung der Kammer wurde in solchen Fällen angenommen, in denen die Kammer selbst zu den Durchführungsträgern des Modellversuchs gehörte oder hier eine Koordinierungsfunktion einnahm. Dies war häufiger dort zu verzeichnen, wo Kleinbetriebe bzw. insgesamt eine größere Anzahl von Ausbildungsbetrieben in den Modellversuch

einbezogen waren. Die Kammern übernehmen hier jeweils unterschiedliche Aufgaben. Beispielsweise hat die Kammer in einem Modellversuch, der im Rahmen eines Ausbildungsverbundes durchgeführt wurde, eine Stiftungs- und Koordinierungsfunktion übernommen. Am häufigsten wird von Modellversuchen hervorgehoben, daß die Kammer bzw. die Ausbildungsberater mit zur Akquisition von Modellversuchsbetrieben beitragen. In einem Modellversuch wurde von der „Gate-Keeper“-Funktion der Kammer bei der Gewinnung von Ausbildungsbetrieben gesprochen. Weitere Funktionen der Kammer bestanden darin, daß Kammervertreter in einigen Fällen maßgeblich an der Entwicklung von Unterrichtskonzepten z.B. im Bereich CAD/CAM oder an der Erstellung einer Materialiensammlung z.B. für das Thema Umweltschutz zur Qualifizierung des Ausbildungspersonals in Betrieb und Berufsschule beteiligt waren. Ein Modellversuch wies auf die ausgleichende Funktion der Kammern bzw. des Ausbildungsberaters hin. Einschränkend wird hier jedoch vermerkt, daß die Kammer als Durchführungsträger des Modellversuchs und als gleichzeitiges Selbstverwaltungsorgan ihrer Mitgliedsbetriebe in Interessenkonflikte kommen kann, wenn es beispielsweise um die Belange von beteiligten Auszubildenden geht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß in den untersuchten Modellversuchen den Kammern überwiegend eine hohe Bedeutung für die Gestaltung der Lernortkooperation zugebilligt wird. Ihr Beteiligungsgrad ist jedoch je nach Modellversuch und speziell bei regionalen Modellversuchen auch innerhalb dieser Versuche unterschiedlich ausgeprägt. So beschreibt ein landesweit ausgerichteter Modellversuch die Rolle der Kammern als teilweise stark eingreifend, engagiert, teilweise auch eher passiv. Hiernach fungiert die Kammer zum Teil als externer Berater bei solchen Kooperationsfeldern, die nicht unmittelbar das Verhältnis Ausbilder und Berufsschullehrer betreffen. Teilweise wird sie auch als direkter Kooperationspartner beschrieben, wenn es um organisatorische Prüfungsregelungen geht.

3.2.2.7 Die Bedeutung der Betriebsgröße für die Lernortkooperation

Folgen wir den Ergebnissen von Betriebsbefragungen zur Praxis der Lernortkooperation, so ist die Intensität der Kooperationsaktivitäten bei kleineren Ausbildungsbetrieben vergleichsweise gering¹³⁴. Auch die untersuchten Wirtschaftsmodellversuche bestätigen, daß die Bedingungen für Lernortkooperation in den kleineren Ausbildungsbetrieben schwieriger sind. Nur eine Minderheit der Modellversuche sieht keine Abhängigkeit zwischen der Betriebsgröße und der Gestaltung der Lernortkooperation. Hier wird vielmehr auf die größere Bedeutung des Engagements der Ausbilder und auf die Kommunikationsbereitschaft der Berufsschullehrer verwiesen. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, daß gerade das Engagement der Ausbilder mit davon abhängig sein dürfte, ob diese Tätigkeit haupt- oder nebenamtlich, wie dies in der Regel in Kleinbetrieben der Fall ist, ausgeübt wird. Bei nebenamtlichen Ausbildern ist zumindest die Zeit zur Entfaltung von Engagement zwangsläufig begrenzter als bei hauptamtlichen Ausbildern in größeren Ausbildungsbetrieben.

Die Schwierigkeit, die Lernortkooperation gerade für Kleinbetriebe mit-sichbringt, spiegelt sich entsprechend auch in einer Reihe der untersuchten Modellversuche wider. Hiernach bedeutet Lernortkooperation für Klein- und Mittelbetriebe „immer einen größeren Aufwand hinsichtlich Zeit und Prioritätensetzung im Hinblick auf die Ausbildung...Wenn Inhaber und Ausbilder identisch sind, kann es zu Interessenskonflikten kommen zwischen Anforderungen der Ausbildung und Auftragsbearbeitung“. Ein anderer Modellversuch verweist zwar auch auf die eingeschränkten personellen Ressourcen der Kleinbetriebe, gleichwohl wurde jedoch auch folgende Beobachtung gemacht: „Ein höheres Engagement ist festzustellen, wenn Betriebe bereits mehrere Ausbildungsjahre ausbilden und Prüfungen anstehen“.

Über durchaus differenzierte Erfahrungen berichtet der Modellversuch, in dem das Auftragsstypenkonzept entwickelt wurde und an dem auch Handwerksbetriebe beteiligt waren, die als schwieriger einbindbare Kooperationspartner gelten. Hiernach erfordere Kooperation mit Kleinbetrieben hohe Flexibilität, sei aber leistbar. Gleichwohl gebe es große Probleme, eine zeitlich nahe Durchführung der Auftragsstypen zwischen Betrieb und Berufsschule zu erreichen.

Erwartungsgemäß werden in vielen Modellversuchen die Bedingungen für Lernortkooperation mit zunehmender Betriebsgröße als günstiger angesehen. Allerdings wird vereinzelt darauf verwiesen, daß mit der Betriebs-

¹³⁴ Berger / Walden, 1995

größe auch innerbetriebliche Differenzierungen und Zuständigkeiten für die Ausbildung zunehmen, die bei Lernortkooperation zu beachten sind. Wie bereits gezeigt wurde, bedeutet die Zusammenarbeit zwischen nur einem Großbetrieb und einer Berufsschule nicht notwendigerweise, daß die Organisationsformen für Lernortkooperation eine geringe Komplexität aufweisen. Insgesamt werden für Großbetriebe bessere sächliche, räumliche und personelle Ressourcen beschrieben, die letztlich die Kooperationsbedingungen verbessern. Dies wird insbesondere dort gesehen, wo die Bildung betriebspezifischer Klassen möglich ist. Auf weitere Vorteile von Großbetrieben wird in einem weiteren Modellversuch aufmerksam gemacht. Hiernach werde Lernortkooperation auch dadurch erleichtert, daß die Auszubildenden in Großbetrieben meist über ein höheres Schulbildungsniveau verfügten. Ebenso seien die Ausbilder qualifizierter als in kleineren Betrieben.

Insgesamt bestätigen die Ausbildungsbetriebe, daß mit kleiner werdenden Ausbildungsbetrieben die Bedingungen für Lernortkooperation schwieriger werden. Dabei liegt der Grund nicht allein im dem häufig geringeren Grad der Ausbildungsorganisation in diesen Betrieben, sondern auch darin, daß die Anzahl der Betriebe, die ihre Auszubildenden in eine Klasse entsenden, mit geringer werdenden Betriebsgröße (d.h. in der Regel auch Auszubildendenzahl) zunimmt. Dies kann einerseits zur Einschätzung führen, daß mehr Flexibilität in der Kooperation zwischen Schule und Kleinbetrieben erforderlich ist, wie es bei einem Modellversuch ausgedrückt wird, oder in der Erfahrung münden, die ein anderer Modellversuch beschreibt, bei dem regionale Kooperationen ein zentrales Thema waren. Hier war es, bis auf wenige Ausnahmen, nur größeren Mittel- und Großbetrieben möglich, sich langfristig intensiv am Modellversuch zu beteiligen.

3.2.2.8 Wesentliche Modellversuchsergebnisse aus der Sicht der Betriebe, Schule und Auszubildenden

Die für die Durchführung der Wirtschaftsmodellversuche Verantwortlichen wurden darum gebeten, die Modellversuchsergebnisse aus der Sicht der beteiligten Betriebe, Berufsschulen und Auszubildenden darzustellen. Die damit verbundene Perspektive führt dazu, daß es sich bei der Beschreibung der für die Berufsschulen und Auszubildenden relevanten Ergebnisse in der Regel nicht um deren eigene Einschätzung handelt, sondern hier meist die Sichtweise der Modellversuchsverantwortlichen zum Tragen kommt. Da die Darstellung der Modellversuchsergebnisse entsprechend den Modellversuchszielen jeweils für die Makro-, Meso- und Mikroebene aufgeschlüsselt wird, dürfte sich dieser Aspekt vorrangig auf die Sichtweise der Modellversuchsergebnisse auf der institutionellen und personellen Ebene der Lernorte auswirken. Es wird ferner zu berücksichtigen sein, daß ein Teil der Modellversuche zum Untersuchungszeitpunkt noch nicht abgeschlossen war und in diesen Fällen nur erste Zwischenergebnisse gemeldet wurden.

Ergebnisse auf der Makroebene

Auf dieser Ebene werden Ergebnisse beschrieben, die nicht nur für die Lernorte Betrieb und Berufsschule wichtig sind, sondern die auch bildungs- oder arbeitsmarktpolitische Bedeutung für die Modellversuchsregion haben. Eine Differenzierung zwischen betriebs- und berufsschulbezogenen Ergebnissen wird hier nicht vorgenommen.

Nur eine kleinere Zahl der untersuchten Modellversuche orientierte sich bei der Formulierung ihrer Ziele an Makrogesichtspunkten (vgl.3.2.2.2). Für drei der am häufigsten genannten Makroziele sollen im folgenden die Modellversuchsergebnisse dargestellt werden.

Sicherung einer bedarfsgerechten Ausbildung

Eine Reihe von Modellversuchen berichtet darüber, daß sie sich diesem Makroziel zumindest genähert haben. So hebt der Modellversuch im Sanitär-, Heizungs- und Klimahandwerk hervor, daß die Entwicklung und Erprobung der Konzeption „Lernen im Kundenauftrag“ zu einer Sensibilisierung für Fragen der Ausbildung unter den beteiligten Betriebe beigetragen hat. Es würde beispielsweise erkannt, daß Ausbildungsinhalte der künftigen Entwicklung angepaßt werden müssen. Inwieweit die hier beschriebenen Erkenntnisprozesse durch Lernortkooperation befördert wurden, ist schwer abzuschätzen, jedoch wurde mit einem regelmäßig tagenden Arbeitskreis ein Forum für Informationsaustausch zwischen den beteiligten Lernorten geschaffen.

In dem Modellversuch zur Zusatzqualifikation „Handwerksassistent“ wird berichtet, daß mit diesem neuen Berufsbild den Betrieben der Region hybridqualifizierte Mitarbeiter zur Verfügung gestellt werden, die in der Lage sind, gewerblich-technische Prozesse auch unter kaufmännischen Gesichtspunkten beurteilen. Den erhöhten Anforderungen an Kundenorientierung könne damit besser Rechnung getragen werden. Inwieweit es sich bei diesem Ergebnis um eine Folge von verbesserter Lernortkooperation handelt, ist allerdings fraglich, da diese in dem Modellversuch nur eine randständige Rolle spielte.

Die besseren Einsatzmöglichkeiten der ausgebildeten Fachkräfte werden auch in dem Modellversuch als ein wichtiges Ergebnis herausgestellt, in dem kooperationsfördernde Lern- und Arbeitsaufgaben zur handlungsorientierten Ausbildung für kleine und mittelständische Unternehmen erprobt wurden. Anders als bei den vorangegangenen Modellversuchen wurde Lernortkooperation hierbei auch unter Beteiligung der Berufsschule gezielt angestrebt und praktiziert.

Nach Einschätzung eines zum Untersuchungszeitpunkt noch laufenden Modellversuchs führt die Aktivierung der Klein- und mittelständischen Betriebe über einen Ausbildungsverbund dazu, daß über die eigene Ausbildung bessere Rekrutierungsmöglichkeiten für Nachwuchskräfte geschaffen wird, die den Bedingungen von KMU angepaßt sind. Die Lernortkooperation gehörte zwar zu den impliziten Zielen des Modellversuchs, sie konzentrierte sich jedoch überwiegend auf die beteiligten Ausbildungsbetriebe und die überbetriebliche Berufsbildungsstätte. Die Beteiligung der Berufsschule wurde hingegen nur als mittelbar bezeichnet.

Nach den Angaben eines noch laufenden Wirtschaftsmodellversuchs im Baugewerbe zeichnet sich – so die Modellversuchsbetreiber - im Zuge der zusätzlichen Erwerbsmöglichkeit der Fachhochschulreife gleichfalls eine bessere Nachwuchsförderung ab. Da der Modellversuch parallel zu einem BLK-Modellversuch durchgeführt wird, wurde auch die Berufsschule in die angestrebte Kooperation einbezogen und ihr eine gleichberechtigte Beteiligung am bisherigen Modellversuchserfolg zugeschrieben.

In einem zum Untersuchungszeitpunkt ebenfalls noch andauernden Modellversuch, der im Rahmen eines Ausbildungsverbundes in der Metallindustrie durchgeführt wird, ist bereits erkennbar, daß die bislang erzielten Ergebnisse eine gute Grundlage für die Neuordnung der Ausbildungsberufe im Berufsfeld Metalltechnik bieten werden. Bei den Modellversuchsaktivitäten findet jedoch eine Lernkooperation nur zwischen den Verbundbetrieben und der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte statt. Eine Kooperation mit der Berufsschule war hingegen weder vorgesehen, noch schien sie sich im Lauf des Modellversuchs als erforderlich herauszustellen.

Förderung der betrieblichen Ausbildungsaktivitäten

Sofern die Modellversuche dieses Makroziel ausdrücklich benannten, stellen sie überwiegend fest, daß nach Abschluß des Modellversuchs eine Verbesserung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft eingetreten war. Dies zeigte sich beispielsweise dort, wo die Kooperation zwischen Ausbildungsbetrieben von einem außerbetrieblichen Ausbildungszentrum koordiniert und unter Einbeziehung der Berufsschule im Rahmen eines Ausbildungsverbundes betrieben wurde. In einem dieser Modellversuche zur Förderung eines regionalen Ausbildungsverbundes heben die beteiligten Akteure hervor, daß die erheblichen Ausbildungsplatzverluste „in den ‚traditionellen‘ Betrieben mehr als ausgeglichen werden konnten.“¹³⁵ Aber auch bei dem Modellversuch im Sanitär-, Heizungs- und Klimahandwerk, bei dem Lernortkooperation zwischen Betrieben, überbetrieblicher Berufsbildungsstätte und Berufsschule zur Verbesserung der Ausbildungsqualität gefördert wurde, konnte eine Erhöhung und Stabilisierung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft verzeichnet werden. Dies sei insbesondere durch die Erfahrung bewirkt worden, daß mit dem neu entwickelten Ausbildungskonzept die selbstverantwortliche Einbeziehung der Auszubildenden und damit auch eine frühere und effektivere Einbindung in die Bearbeitung der Kundenaufträge möglich wurde.

Modernisierung des Dualen Systems bzw. Steigerung der Attraktivität

Ein noch laufender Zwillingsmodellversuch berichtet, daß über die gemeinsame flexible Gestaltung der Ausbildung bereits ein Schritt zur Weiterentwicklung des dualen Systems getan wurde. Auch in dem Modellversuch im Sanitär-, Heizungs- und Klimahandwerk wird von einer Steigerung der Attraktivität der betreffenden Ausbildungsberufe berichtet.

¹³⁵ Vgl. Howe, F.; Heermeyer, R.; Heuermann, H. (1998)

Zusammenfassung der Modellversuchsergebnisse auf der Makroebene

Eine Reihe der hier untersuchten Modellversuche ist den selbst gesetzten Makrozielen wie z.B. der Sicherung einer bedarfsgerechten Ausbildung, ihrer Modernisierung und damit auch der Förderung der betrieblichen Ausbildungsaktivitäten in der Modellversuchsregion durchaus näher gekommen. Jedoch läßt sich der jeweilige Beitrag der Lernortkooperation auf Grundlage der vorliegenden Materialien nicht immer leicht abschätzen. So kann teilweise zwar angenommen werden, daß die auf der Makroebene beschriebenen Ergebnisse ohne Lernortkooperation nicht in der vorliegenden Form erzielt worden wären, in anderen Fällen wird jedoch deutlich, daß diese Ergebnisse erreicht wurden, obwohl Kooperation kaum oder nur partiell praktiziert wurde.

Diese hohe Übereinstimmung zwischen den auf der Makroebene gesetzten Zielen und identifizierten Modellversuchsergebnissen ist deshalb nicht überraschend, weil diese Zielbeschreibungen meist allgemein formuliert und für eine Überprüfung kaum operationalisiert wurden. Dadurch wird auf der Makroebene eine Zuordnung ebenso allgemein formulierter Modellversuchsergebnisse leicht möglich. Zumal davon auszugehen ist, daß allein die Förderung durch den Modellversuch zu einer erhöhten Aufmerksamkeit und Sensibilität für Ausbildung bei allen Beteiligten führt und schon hierdurch die gewünschten Effekte befördert werden. Entsprechend verwundert es auch nicht, daß diese Effekte bereits bei noch laufenden Modellversuchen festgestellt werden konnten.

Die Ergebnisse gewinnen dort eine konkrete Gestalt, wo z.B. die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe erhöht werden konnte. Diese Herausstellung der quantitativen Verbesserung der Ausbildungsplatzsituation als ein Ergebnis der hier betrachteten Modellversuche darf jedoch nicht den Blick dafür verstellen, daß die untersuchten Modellversuche in erster Linie die Verbesserung der Ausbildungsqualität zum Ziel hatten. Diese qualitativen Modellversuchsergebnisse schlugen sich im wesentlichen auf der institutionellen (Meso-) Ebene und auf der didaktischen (Mikro-) Ebene der Lernorte nieder.

Ergebnisse auf der Mesoebene

Die Mehrzahl der Modellversuche zielte auf Ergebnisse ab, die dieser Ebene zugeordnet werden können. Hierbei handelt es sich um solche Ergebnisse, die für die Ausbildungsinstitutionen Betrieb, Berufsschule und überbetriebliche Berufsbildungsstätte von Bedeutung sind. Bei der Formulierung der Modellversuchsziele wurden die erwarteten Ergebnisse weitgehend mit der Absicht beschrieben, neue Bildungsgänge, lernort-übergreifende Curricula sowie Konzepte und didaktische Materialien für Ausbildung und Prüfung zu erstellen. Mit unterschiedlicher Akzentuierung wird hierbei die Notwendigkeit hervorgehoben, die Beziehungen zwischen Betrieben, überbetrieblichen Berufsbildungsstätten und Berufsschulen in ihren jeweils unterschiedlichen Kooperationsbezügen zu verbessern (vgl. 3.2.2.2). Inwieweit diese Ziele realisiert werden konnten bzw. inwieweit auch nicht angegebene Ziele erreicht wurden, wird für die beteiligten Betriebe, Berufsschulen und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten zu beschreiben sein. Als Strukturierungshilfe soll die bereits zitierte Typologie für Kooperationsaktivitäten zugrunde gelegt werden. Diese unterscheidet zwischen Informieren, Abstimmen und Zusammenwirken. Gleichwohl ist zu berücksichtigen, daß diese Unterscheidung nur der besseren Übersicht über die Modellversuchsergebnisse dienen kann. In der Modellversuchsrealität erfüllt Kooperation häufig mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung alle drei Merkmale.

Auch sind solche Modellversuchsergebnisse darzustellen, die sich nicht bestimmten Kooperationsaktivitäten zuordnen lassen bzw. die ohne Kooperation oder trotz gescheiterter Kooperationsbemühungen erzielt wurden. Eine eindeutige Zuordnung zwischen Meso- und Mikroebene läßt sich bei der exemplarischen Darstellung von Ergebnissen nicht immer durchhalten, da die Ergebnisse zwar einerseits für die jeweiligen Institutionen (Mesoebene) von Bedeutung sind, andererseits aber von den Akteuren vor Ort, deren Aktivitäten der Mikroebene zugerechnet werden, erzielt werden.

Betriebe

Für die betriebliche Seite werden verschiedene Modellversuchsergebnisse beschrieben, die letztlich auf eine verbesserte Information zwischen Betrieb und Berufsschule zurückzuführen sind. Gerade für Handwerksbetriebe kristallisiert sich bereits *eine bessere Information über die Arbeit der Berufsschule* bzw. der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte als wichtiges Modellversuchsergebnis heraus. Dies wird in dem noch laufenden Modellversuch zur Ausbildung von Bürokaufleuten im Handwerk deutlich. Gleichfalls wird in dem Modellversuch im Sanitär-, Heizungs- und Klimahandwerk darauf hingewiesen, daß eine bessere Einschätzung der

Funktion und Relevanz des Berufsschulunterrichts in der Ausbildung eingetreten ist. Von mehreren Modellversuchen wird hervorgehoben, daß für die Betriebe ein wichtiges Ergebnis der Modellversuche der bessere *Praxisbezug des Berufsschulunterrichts* ist. Die Einbindung der Betriebspraxis in den Unterricht wird teilweise bereits durch den besseren Einblick der Lehrer in die betrieblichen Ausbildungs- und Produktionsprozesse ermöglicht. Entsprechende Erfahrungen werden auch in einem noch bis ins Jahr 2000 laufenden Zwillingmodellversuch gemacht, in dem eine Stärkung des Betriebsbezuges in den allgemeinbildenden Fächern der Berufsschulen verzeichnet wird. Letztlich gilt bereits der „Abbau von Informationsdefiziten“ zwischen den Lernorten als erwähnenswertes Ergebnis. Die Erfahrung in einem landesweiten Modellversuch zeigt, daß für die Betriebe ein zwischen Ausbildern und Berufsschullehrern organisierter Austausch von knapp gehaltenen Informationen zu Ausbildungsinhalten und Stoffverteilungsplänen wichtig ist. Ferner werden Betriebsbesichtigungen in Großbetrieben als eine effiziente Methode angesehen, damit sich Berufsschullehrer und nebenamtliche Ausbilder kontinuierlich über den neusten Stand der Technik informieren können.

Generell können in einigen Modellversuchen verbesserte bzw. vertiefte Kontakte der Betriebe zur Berufsschule, zu außer- und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten sowie auch zu anderen Betrieben verzeichnet werden. Zwischen den Ausbildungsbetrieben, beispielsweise in regional angelegten Modellversuchen, wird teilweise von einem intensiven Erfahrungsaustausch der Ausbilder unterschiedlicher Betriebe gesprochen. Aber auch zwischen Betrieb und Berufsschule wird den verbesserten Ausbilder-Lehrer-Kontakten die Erkenntnis zugeschrieben, daß beide Lernorte mit ähnlichen Problemstellungen wie z.B. Lernschwierigkeiten arbeiten. In diesem Zusammenhang wird die Ermittlung von Kooperationsinteressen als gute Grundlage für eine systematische Zusammenarbeit beschrieben.

Als weiterreichende Modellversuchsergebnisse wird vielfach eine Verbesserung zeitlich-organisatorischer, inhaltlicher, aber auch methodisch-didaktischer *Abstimmungen und Koordinationen* zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieben benannt. Hierzu gehören beispielsweise kontinuierliche Abstimmungen über die vermittelten schulischen Inhalte. Ihr Vorteil wird darin gesehen, daß die daran beteiligten Ausbilder und Berufsschullehrer eine hohe Informationsdichte über das Erlangen, was sich im betrieblichen bzw. schulischen Alltag abspielt, wodurch gezielte Ausbildungsaktivitäten ermöglicht werden.

Einschränkend wird auf den hohen personellen Aufwand hingewiesen, der teilweise dazu führte, daß die mit dem Modellversuch beabsichtigten Kooperationsstrukturen sich vorrangig nur zwischen Großbetrieben und Berufsschulen aufbauen ließen. In einem anderen abgeschlossenen Modellversuch wurde jedoch deutlich, daß die günstigen Voraussetzungen, die im Kooperationsbezug zwischen Großbetrieb und Berufsschule vorliegen, allein keine ausreichende Bedingung für einen Kooperationserfolg bieten. Trotz gemeinsam erarbeiteter Ausbildungs- und Unterrichtskonzepte war der Einsatz dieser Konzepte unter Einbezug der Berufsschule „nur partiell oder gar nicht“ möglich. Als Gründe für das Scheitern der hierfür erforderlichen Abstimmungen wurden personelle und organisatorische Umstände sowie die Tatsache benannt, daß nur weniger als die Hälfte der Berufsschüler einer Klasse aus dem Modellversuchsbetrieb kamen.

Daß Abstimmung zwischen den Lernorten auch unter Beteiligung von Kleinbetrieben möglich ist, verdeutlicht der Modellversuch im Sanitär-, Heizungs- und Klimahandwerk. Als wichtiges Teilergebnis des Modellversuchs wird darauf verwiesen, daß die Handwerksbetriebe erkannt haben, daß inhaltliche und methodisch-didaktische Abstimmungen von Lern- und Lehrinhalten zwischen den Lernorten auch in ihrem Interesse sind. Diese Erkenntnis habe zu einer Umverteilung der Lehr- und Lerninhalte zwischen den Ausbildungsbetrieben, überbetrieblicher Berufsbildungsstätte und Berufsschule beigetragen, die unter den Partnern im Dualen System abgestimmt wurde.

Zu den weiteren Abstimmungsergebnissen zwischen den Lernorten zählt auch die gemeinsame, und damit Kosten sparende Nutzung von Ressourcen und Ausstattungen. In einem noch laufenden Modellversuch mit einem Ausbildungsverbund konnten hierdurch beispielsweise Schwächen in der Ausbildung durch Nutzung der Stärke der jeweiligen Betriebe ausgeglichen und somit letztlich Ausbildungskosten gesenkt werden.

Die Mehrzahl der berichteten Modellversuchsergebnisse, die für die Betriebe relevant waren, lassen sich auf mehr oder weniger gelungene Kooperationsaktivitäten zwischen betrieblichen und schulischen Lernorten zurückführen, die auf wechselseitiger Information, Abstimmung und Zusammenwirken der Beteiligten beruhen. Zu diesen Ergebnissen zählt für die Betriebe häufig die gemeinsame Entwicklung und Erprobung von:

- Ausbildungskonzepten und abgestimmter Ausbildungssequenzen
- praxisorientierten, berufsübergreifenden und systemorientierten Aus- und Weiterbildungsmodulen

- kooperativen, ausbildungsgerechten Betriebsaufgaben im Rahmen eines Ausbildungsverbundes
- einem aufgabenorientierten Lern- und Informationssystem
- Projekten zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen
- Lern- und Arbeitsaufgaben mit zugehörigen didaktischen Materialien wie z.B. Auftragsstypenhandbücher oder Kundenauftragsarbeitsmappen
- Lernarrangements zur Vermittlung von wirtschaftlichem Denken, Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit usw.
- arbeitsplatzorientierten und –verbundenen, handlungsorientierten Lehr- und Lernmethoden
- einem Qualifizierungskonzept und didaktischen Materialien für die Fortbildung von Ausbildern und Lehrern
- fortlaufende Evaluation der Fortbildungsseminare und der Beratungen vor Ort für Ausbilder und Lehrer
- Ausbilderqualifizierung im Arbeitsprozeß.

Über diese konkreten produktbezogenen Modellversuchsergebnisse hinaus werden noch weitere positive Auswirkungen der Modellversuche herausgestellt, die für den Lernort Betrieb und seine Beziehungen zu anderen Lernorten relevant sind. Hervorgehoben wird, daß über den Modellversuch eine Entwicklung des Betriebs vom Arbeitsort zum Lernort bewirkt wurde. So wurden beispielsweise die didaktischen Möglichkeiten des Arbeitsplatzes Baustelle wiederentdeckt. Eine Zeitrastergestaltung der Ausbildung von Maurern und Zimmerern im Verhältnis betrieblicher, überbetrieblicher und schulischer Ausbildung führte zur Abstimmung von Ausbildungsinhalten und Einführung einer handlungsorientierten Lernstruktur, die auch den Lernort Baustelle einschloß. Ein anderer Modellversuch führte zu einer besseren unternehmensinternen Kooperation und ermöglichte für die Ausbildung von Industriekaufleuten eine bessere Erschließung der didaktischen Möglichkeiten der Fachabteilungen. In einem Fall wird ausdrücklich von einer Aufwertung der Berufsbildung im Unternehmen berichtet.

Über die konkret genannten Beispiele der Entwicklung lernortübergreifender Ausbildungskonzepte und -materialien hinaus wird vielfach berichtet, daß eine Verstärkung der Zusammenarbeit zwischen Berufsschule und Betrieb stattgefunden hat. Bei den betreffenden Modellversuchen wurde Lernortkooperation in erster Linie oder doch zumindest zur Erreichung des zentralen Modellversuchsziels mit verfolgt. Bemerkenswert ist, daß es sich bei diesen Beispielen um reine Wirtschaftsmodellversuche

handelt. Ebenso wird auf die Bedeutung von geschaffenen Verbundstrukturen oder auch regionalen Kooperationsstrukturen hingewiesen, die eine wichtige Bedeutung für die Weiterentwicklung der Aus- und teilweise auch Weiterbildung an den beteiligten Lernorten haben. Dies betrifft beispielsweise neue Erkenntnisse für die Personalentwicklungsprozesse im Zuge der Einführung und des Ausbaues moderner Produktionstechnologien. Als eine wichtige Basis für eine so verstandene Aus- und Weiterbildung wird die Verfügbarkeit eines tragfähigen Kooperationsmodells für Betriebe und Berufsschulen genannt.

Auch die Bedeutung der Ausbilder und Lehrkräfte für die qualitative Verbesserung der Ausbildung rückt in vielen Modellversuchen in den Mittelpunkt. Dies hatte zur Konsequenz, daß Fortbildungen und Workshops unter gemeinsamer Beteiligung von Ausbildern und Berufsschullehrern initiiert wurden. Im Rahmen eines Ausbildungsverbundes wurde ein flexibles Ausbilderteam gebildet, welches in Kleinbetrieben eine qualifizierte Ausbildung ermöglichte.

Auch über eine stärkere Berücksichtigung betrieblicher Inhalte im Prüfungswesen wird bei einzelnen Modellversuchen berichtet. Hierbei handelt es sich durchweg um Zwillingmodellversuche, die Lernortkooperation von Beginn an anstrebten und auch praktizierten. In einem Modellversuch zur Ausbildung in Bauberufen sollten langfristige Karriereperspektiven für lernstarke Realschulabsolventen geschaffen werden, indem Aus- und Weiterbildung bis hin zum Fachhochschulstudium in einem betrieblichen Personalentwicklungskonzept integriert werden. Als erste Teilergebnisse des noch bis ins Jahr 2000 laufenden Modellversuchs werden Vereinbarungen mit der Kammer genannt, die Ansätze für teilintegrierte Prüfungen darstellen. Gleichwohl werden die Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit der Berufsschule noch längst nicht als ausgeschöpft angesehen.

Die Vielzahl der beschriebenen Modellversuchsergebnisse werden häufig in Zusammenhang mit einer verbesserten Lernortkooperation genannt. Jedoch schließt diese Zusammenarbeit nicht immer alle Kooperationsbezüge ein, die tatsächlich möglich wären. So konzentrierte sich die Kooperation in einem Modellversuch zur Entwicklung eines Aus- und Weiterbildungskonzepts für CAD/CAM auf die Berufsschule und die Vertreter der Kammer. Die Betriebe wurden lediglich über eine Informationsveranstaltung von den Ergebnissen informiert. Ebenso wurde bei einem weiteren Modellversuch im Handwerk der Einsatz des bereits erwähnten gemeinsam entwickelten Logbuchs zwischen Berufsschule und überbetrieblicher Berufsbildungsstätte koordiniert. Die Erprobung dieses Logbuchs in den Betrieben scheiterte hingegen vielfach an deren mangelnder Unterstützung.

Andererseits findet Zusammenarbeit bei regional ausgerichteten

Modellversuchen bzw. Verbundausbildungen zum Teil vorrangig zwischen den Betrieben und der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte statt. Insbesondere bei reinen Wirtschaftsmodellversuchen kann die Beteiligung der Berufsschule zwar beobachtet werden, sie ist jedoch nicht immer selbstverständlich. Bei der folgenden Betrachtung der Modellversuchsergebnisse, die als bedeutend für die Berufsschule angesehen werden, zeigt sich ebenso, daß teilweise auch die Zusammenarbeit von Großbetrieben mit der Berufsschule als problematisch empfunden wird.

Berufsschule

Viele der bisher dargestellten Modellversuche wiesen schon auf verbesserte Kontakte und eine verstetigte Zusammenarbeit zwischen Betrieben und Berufsschule hin. Erwartungsgemäß sind diese Ergebnisse nicht nur für die Betriebe, sondern auch für die Berufsschule relevant. Gleiches gilt auch für Beobachtungen, die von einer größeren Ausrichtung des Unterrichts an der betrieblichen Praxis sowie von der gemeinsamen Nutzung von Ausstattung und Ressourcen sprechen. Auf diese Ergebnisse soll daher an dieser Stelle weniger stark eingegangen werden. In erster Linie soll untersucht werden, zu welchen Ergebnissen die Wirtschaftsmodellversuche für die Berufsschulen einerseits in der Kooperation mit Großbetrieben und andererseits mit Kleinbetrieben bzw. im Lernortverbund führen.

Ergebnisse der Zusammenarbeit zwischen Berufsschule und Großbetrieben

Bei reinen Wirtschaftsmodellversuchen, die in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen in einzelnen Großbetrieben durchgeführt wurden, fällt auf, daß Kooperationsaktivitäten auf der institutionellen Ebene der Berufsschule teilweise nur wenig Widerhall fanden. So wird in dem Modellversuch zur Entwicklung eines Ausbildungskonzeptes für Technische Zeichner/-innen zwar von einer Zusammenarbeit auf der personellen Ebene mit den Lehrern berichtet, aber die als gestört bezeichneten Kommunikationsbeziehungen zwischen den Lernorten Betrieb und Berufsschule konnten nicht verbessert werden. Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch ein anderer reiner Wirtschaftsmodellversuch, der in ähnlicher Weise von verbesserten Kooperationsbeziehungen auf der personellen Ebene zu berichten wußte, ohne daß sich eine entsprechend unterstützende Resonanz in der Institution Berufsschule entwickelte. Die Lehrer blieben innerhalb der Berufsschule letztlich „Einzelkämpfer“.

Gleichwohl lassen sich auch positive Ergebnisse aufzeigen. So bewirkte ein noch andauernder großbetrieblicher Wirtschaftsmodellversuch, der parallel zu einem entsprechenden BLK-Modellversuch durchgeführt wurde, eine stärker an der Betriebspraxis orientierte Qualifizierung der Lehrer. In diesem Zwillingmodellversuch wird von verbesserten Kooperationsbeziehungen gesprochen, die sich offensichtlich durch gemeinsame Aktivitäten bei der Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben oder Projektwochen herausbildeten. Bei einem weiteren, ebenfalls noch nicht abgeschlossenen, Wirtschaftsmodellversuch mit BLK-Versuchsteil wird bei der Entwicklung eines gemeinsamen Konzeptes für die Ausbildung des Prozeßleitelektronikers zwar von einer Reihe gemeinsamer Aktivitäten zwischen Betrieb und Berufsschule berichtet, die bisher erreichte Kooperation wird von betrieblicher Seite jedoch noch nicht als ausreichend empfunden. In dem Wirtschaftsmodellversuch zur Entwicklung eines Kooperationsmodells für die Ausbildung von Industriekaufleuten ist auffallend, daß Ausbildungskonzepte und –materialien vorrangig betriebs- bzw. berufsschulintern entwickelt wurden. Dies führte dazu, daß die konkrete Kooperation zwischen den Lernorten auf die zeitliche und inhaltliche Abstimmung beschränkt blieb, während sich die großbetrieblichen Modellversuchsaktivitäten weitgehend auf die Behebung bestehender innerbetrieblicher Kooperationsdefizite konzentrierten. Die Gründe für das Scheitern dieses Zwillingmodellversuchs zur Lernortkooperation wird u.a. gesehen in der hohen Arbeitsbelastung durch die eigenen lernortspezifischen Modellversuchsaktivitäten, in zeitlichen Versetzungen in der Entwicklungsarbeit sowie in unveränderten unterschwelligen Vorbehalten gegenüber der jeweils anderen Berufsgruppe. Zu berücksichtigen bleibt, daß dieser Zwillingmodellversuch deutlich länger zurückliegt als die übrigen noch laufenden Wirtschaftsmodellversuche mit korrespondierendem BLK-Modellversuch, die in diese Auswertung einbezogen wurden. Dies hat zur Folge, daß viele neuere Erkenntnisse der Forschung zur Lernortkooperation in diesen Versuch noch nicht einfließen konnten.

Insgesamt zeigen die referierten Beispiele, daß Lernortkooperation zwischen Großbetrieben und Berufsschule trotz vergleichsweise günstiger Ausgangsbedingungen einer erheblichen Förderung z.B. durch parallel durchgeführte BLK-Modellversuche in der Berufsschule bedarf. Gleichwohl weist der zuletzt genannte Modellversuch darauf hin, daß ein parallel auf schulischer Seite durchgeführter BLK-Modellversuch zwar förderliche Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit zwischen dem geförderten Betrieb und der Berufsschule bietet, eine Erfolgsgarantie für das Gelingen von Lernortkooperation läßt sich hieraus allerdings nicht ableiten.

Ergebnisse der Zusammenarbeit zwischen Berufsschule und Kleinbetrieben

Trotz der häufig beobachteten schwierigeren Ausgangsbedingungen für Lernortkooperation mit Kleinbetrieben finden sich in den Modellversuchen auch positive Beispiele für die Zusammenarbeit von Handwerksbetrieben einschließlich überbetrieblicher Berufsbildungsstätte und Berufsschule. So wurden in einem Modellversuch aus Sicht der Betriebe „Verkrustungen“ in der Berufsschule aufgebrochen und ein handlungsorientiertes Konzept im Unterricht umgesetzt. Trotz vergleichsweise sparsamer Kooperationsformen (ein regelmäßig tagender gemeinsamer Arbeitskreis) und eher bedarfsorientierten Kooperationsaktivitäten hinsichtlich des Zusammenwirkens von Betrieben und Berufsschule führte der Modellversuch im Handwerk für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik in der Berufsschule zu ähnlich positiven Ergebnissen wie auf betrieblicher Seite. Ähnlich werden auch die Ergebnisse für die Berufsschule beim Einsatz des Auftragsstypenkonzepts im Handwerk eingeschätzt. So habe die Berufsschule als Koordinationsgremium bei der Ausgestaltung der Lernortkooperation im Handwerk an Bedeutung im Gefüge Betrieb-Schule gewonnen.

Einen unterschiedlichen Stellenwert nimmt die Berufsschule bei den Modellversuchen ein, bei denen ein Verbund mehrerer Ausbildungsbetriebe im Zentrum stand. Sofern diese Wirtschaftsmodellversuche mit einem BLK-Modellversuch kombiniert durchgeführt wurden, lassen sich die Ergebnisse noch nicht abschließend beurteilen, da die Versuche zum Untersuchungsstichtag noch andauerten. Die Ergebnisse werden denn auch eher durch hohe Erwartungen an die Kooperation mit der Berufsschule beschrieben. Auch bei einem bis ins Jahr 2000 laufenden ausschließlichen Wirtschaftsmodellversuch wird die Berufsschule als leistungsfähiger Partner mit berufspädagogischer Kompetenz dargestellt. Die Erhöhung der Effizienz der Lernortkooperation zwischen Betrieb, Berufsschule und überbetrieblicher Berufsbildungsstätte wird hierbei als zentrales Ziel verfolgt. Lernortkooperation mit der Berufsschule gehört auch zum impliziten Ziel des Modellversuchs, der ein Ausbildungskonzept für die Vermittlung von Zusatzqualifikationen entwickeln will. Die Herausarbeitung eines neuen, anwendungsorientierten Lernmodells für den Unterricht wird als wichtiges Zwischenergebnis betrachtet. Dies habe beispielsweise zu einer Integration der Schule in die Arbeit mit arbeitsplatzverbundenen und -orientierten Methoden geführt.

Eher zurückhaltend werden die Ergebnisse für die Berufsschule bei zwei anderen Modellversuchen mit Ausbildungsverbänden beschrieben. Hier war die Berufsschule nicht unmittelbar beteiligt bzw. wird darauf verwiesen, daß keine direkte Zusammenarbeit mit der Berufsschule stattgefunden hat.

Überbetriebliche Berufsbildungsstätten

Bei Modellversuchen, die unter Beteiligung von Klein- und Mittelbetrieben durchgeführt wurden, zählte die überbetriebliche Berufsbildungsstätte häufig auch zu den potentiellen Kooperationspartnern. Gleichwohl wurde die Vielfalt der möglichen Kooperationsbezüge in diesen Modellversuchen nicht immer genutzt. Beispielsweise wurde bei einem Teil der Modellversuche zur Förderung von Ausbildungsverbänden zwar eine Zusammenarbeit zwischen überbetrieblicher Berufsbildungsstätte und Verbundbetrieben angestrebt, die Berufsschule jedoch nur am Rande in das Kooperationsgeschehen einbezogen. In einem anderen Modellversuch wurde hingegen in Abstimmung mit der Berufsschule ein pädagogisches Konzept für Lehrgänge zur überbetrieblichen Unterweisung für Bürokaufleute entwickelt. Woanders wird hingegen bemängelt, daß der Handlungsspielraum in Bezug auf inhaltliche und zeitliche Absprachen zwischen Berufsschule und überbetrieblicher Berufsbildungsstätte sehr gering sei. So gefährdeten Abweichungen von den durch das Bundeswirtschaftsministerium genehmigten Lehrgängen die finanzielle Förderung der überbetrieblichen Lehrgänge durch Bund und Land.

Bei Modellversuchen im Rahmen von Ausbildungsverbänden wurden von der über- bzw. außerbetrieblichen Berufsbildungsstätte unterschiedliche Kooperationsbezüge aufgebaut. In einem Fall nahm das außerbetriebliche Ausbildungszentrum eine zentrale Funktion als „gebündelter“ Kooperationspartner der Berufsschule ein, während sich die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten bei anderen Modellversuchen bei den Kooperationsaktivitäten ausschließlich auf die Verbundbetriebe konzentrierten. Auch hierbei wurden teilweise neue Lern- und Arbeitsaufgaben entwickelt und neue Lehrmethoden erprobt. Eine Kooperation zwischen überbetrieblicher Berufsbildungsstätte und Berufsschule erfolgte jedoch nicht. Auch bei der Einführung eines neuen Ausbildungsgangs zum Betriebsassistenten im Handwerk war die überbetriebliche Berufsbildungsstätte zwar der zentrale Lernort, gleichwohl blieb Lernortkooperation insgesamt eher ein randständiges Thema.

Zusammenfassung der Modellversuchsergebnisse auf der Mesoebene

- Auf der institutionellen Ebene verzeichneten die untersuchten Wirtschaftsmodellversuche eine Reihe von Ergebnissen, die auf eine lernortinterne wie auch lernortübergreifende Verbesserung der Ausbildungsqualität bei den beteiligten Betrieben, überbetrieblichen Berufsbildungsstätten bzw. Ausbildungszentren und Berufsschulen hindeuten. Diese Qualitätsverbesserungen lassen sich teilweise auf eine modellversuchsbedingte Förderung von Kooperationsaktivitäten wie gegenseitige Information, Abstimmung und Zusammenwirken zurückführen.
- Für die betriebliche Seite wird hervorgehoben, daß eine gegenseitige Information zu einem besseren Verständnis für Funktion und Relevanz des Berufsschulunterrichts und auf schulischer Seite zu einem verbesserten Betriebs- und Praxisbezug des Unterrichts beigetragen hat. Darüber hinaus wird von vertieften Kontakten zwischen Betrieb und Berufsschule berichtet, die die Einsicht förderten, daß gemeinsame Schwierigkeiten bei der Ausbildung auch gemeinsam d.h. lernortübergreifend angegangen werden können.
- Weitere Ergebnisse beruhen auf einer verbesserten zeitlich-organisatorischen, inhaltlichen und methodisch-didaktischen Abstimmung zwischen Betrieb und Berufsschule. Ein Zusammenwirken der Lernorte entwickelte sich in Projekten zur Erstellung methodisch-didaktischer Materialien und Konzepte für die Ausbildung sowie für die Ausbilder- und Lehrerfortbildung.
- In einigen Modellversuchen wird von einer Aufwertung der Ausbildung im Betrieb berichtet. Teilweise wurde die Position der ausbildenden Fachkräfte gestärkt, betriebliche Arbeitsorte stärker auf ihr lernförderndes Potential untersucht.
- Die Modellversuche bieten in einigen Fällen erfolgreiche Ansätze für Lernortkooperation unter Beteiligung von Kleinbetrieben. Gleichwohl wird deutlich, daß diesen Ansätzen aufgrund der beschränkten zeitlichen und personellen Ressourcen in kleinen und mittelständischen Betrieben enge Grenzen gesetzt sind.

-
- Teilweise werden Kooperationsbeziehungen auch nur partiell realisiert, d.h. Kooperation erfolgt in diesen Fällen unter weitgehendem Ausschluß der an der Ausbildung beteiligten Betriebe. Beispielsweise findet sie vorrangig zwischen überbetrieblicher Berufsbildungsstätte und Berufsschule oder zwischen Betrieben und überbetrieblicher Berufsbildungsstätte unter Vernachlässigung der Berufsschule statt. In den betreffenden Modellversuchen wird nicht deutlich, inwieweit hinter diesen partiell betriebenen Kooperationen eine didaktisch-methodisch begründete Entscheidung steht oder letztlich in Erwartung kooperationshemmender Strukturen nur der Weg des geringeren Widerstandes gegangen wird.
 - Bei Wirtschaftsmodellversuchen, die gemeinsam mit einem BLK-Modellversuch durchgeführt werden, entwickeln sich häufiger entwicklungsfähige Kooperationsansätze zwischen Modellversuchsbetrieb und Berufsschule heraus als bei reinen Wirtschaftsmodellversuchen. Unter den betrachteten Modellversuchen finden sich jedoch auch solche, die deutlich machen, daß diese fördernden Rahmenbedingungen allein noch keine Erfolgsgarantie für das Gelingen von Lernortkooperation zwischen Betrieb und Berufsschule darstellen.

Ergebnisse auf der Mikroebene

Auf der didaktischen Ebene der Lernorte soll illustriert werden, welche Ergebnisse sich aus Sicht der Modellversuchsakteure für die Ausbilder, Berufsschullehrer und Auszubildenden ergeben.

Modellversuchsergebnisse für die Ausbilder

Die Modellversuche gaben den Ausbildern bzw. Betriebsinhabern von Kleinbetrieben Anstöße für eine intensivere Beschäftigung mit Fragen der Ausbildung. Dies ging beispielsweise mit einer verstärkten innerbetrieblichen Kommunikation einher und führte in Großbetrieben zu einem verbesserten Erfahrungsaustausch zwischen den Ausbildungsverantwortlichen und den Ausbildern. Die stärkere Auseinandersetzung mit der Ausbildung war teilweise mit Einstellungsänderungen und einer größeren Akzeptanz für Neuerungen verbunden. Daß dieser Prozeß nicht ohne Schwierigkeiten verlief, soll exemplarisch anhand einer Schilderung der Anfangsphase in einem Modellversuch aufgezeigt werden.

Die Initiative für den Modellversuch ging hierbei nicht von den Ausbildern aus. Sie sahen zunächst keine neuordnungsbedingte Veränderungsnotwendigkeit ihrer 'bewährten' Ausbildungspraxis und arbeiteten in der Regel als 'Einzelkämpfer' mit nur wenig Austausch mit anderen Kollegen. Entsprechend groß war die Skepsis gegenüber den Ausbilderkonferenzen, dem zentralen Instrument der kontinuierlichen Selbstqualifizierung und Weiterbildung sowie gegenüber den Team- und Multiplikatorenseminaren.

Es bestanden Ängste und Vorbehalte der Ausbilder, vor dem Team Einzelheiten ihres Ausbilderalltags zu offenbaren, Zweifel an der Effektivität der Teamarbeit, Unsicherheit über den Stellenwert der Teamarbeit im Hierarchiegefüge der gesamten Abteilung. Die Anfangsphase des Teamentwicklungsprozesses war damit von Konflikten und resignativen Stimmungen geprägt und bedurfte der Unterstützung von erfahrenen Teamentwicklern. Diese Aufgabe wurde von der wissenschaftlichen Begleitung wahrgenommen.

Ebenso zeigten sich Unvereinbarkeiten zwischen den erforderlichen Handlungsspielräumen und Mitgestaltungsmöglichkeiten des Ausbilderteams und einer traditionellen tayloristisch-hierarchischen Unternehmensorganisation. Ein neuralgischer Punkt war auch, daß Konferenztechniken zur gemeinsamen Entscheidungsfindung nicht konsequent angewandt wurden. Überlange Diskussionen ohne klare Ergebnisse und Absprachen waren die Folge.

Dieses Beispiel dokumentiert zwar die Anfangsphase einer zunächst innerbetrieblichen Kooperation, dürfte jedoch auch einen Teil der

Anfangsschwierigkeiten widerspiegeln, die bei der Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern auftreten können.

Für viele beteiligte Ausbilder verbesserte sich denn auch im Zuge der Modellversuchsaktivitäten der Erfahrungs- und Informationsaustausch mit den Berufsschullehrern. Dies führte teilweise erst zum persönlichen Kennenlernen der schulischen Ansprechpartner und schließlich zu einer besseren Kenntnis der Ausbildungsrealität des anderen Lernortes. Hierdurch wurden die Standpunkte des schulischen Partners nachvollziehbar und Vorbehalte vielfach abgebaut. Kooperationsvorhaben, wie die wechselseitige Abstimmung zwischen Ausbildern und Berufsschullehrern sowie die Entwicklung von Ausbildungskonzepten und –materialien wurden auf dieser Grundlage oft erst möglich.

Modellversuchsergebnisse für die Berufsschullehrer

Die Beteiligung von zuständigen Berufsschullehrern an vielen Aktivitäten der Wirtschaftsmodellversuche führte in der Regel zu einer Verstärkung ihrer Betriebskontakte und zu einer Verbesserung der Kommunikationsbeziehungen zwischen betrieblichen bzw. teilweise auch überbetrieblichen Ausbildern und den Berufsschullehrern. Wie bereits dargestellt, fand diese Verbesserung der Kooperation mit den betrieblichen Ausbildern in einigen Modellversuchen jedoch nur auf der personalen Ebene statt. Eine institutionelle Verankerung im Lernort Berufsschule entwickelte sich hierbei nicht unbedingt. Kooperation blieb daher in einigen Fällen auf das Engagement der beteiligten Lehrer angewiesen. Im Gegensatz zur teilweise mangelnden institutionellen Unterstützung durch die Berufsschule steht das erhebliche Engagement, das die Betriebe den einzelnen Berufsschullehrern bescheinigen, die an den Arbeitskreisen des jeweiligen Wirtschaftsmodellversuchs beteiligt waren. In einem Modellversuch wird von einer erhöhten Motivation der Berufsschullehrer berichtet, die durch Erfolgserlebnisse in der Ausbildung zustande kamen. Je nach Modellversuchsthema entwickelt sich auch eine engere Zusammenarbeit zwischen den Lehrern der Berufsschule im dualen System und der Fachoberschule. So wird beispielsweise von einem zunehmenden Kommunikationsbedürfnis zwischen den Lehrkräften im Zusammenhang mit der Herausarbeitung präzisierter Querverbindungen zwischen Berufsschule und Fachoberschule berichtet. Damit verbunden sei eine spürbar wachsende Arbeitsfreude, wenn eigene Entwicklungsideen realisiert werden können.

Am häufigsten wird hervorgehoben, daß die Berufsschullehrer den Praxisbezug ihres Unterrichts verbessern konnten. Dieser wurde teilweise durch die gemeinsam entwickelten Lern- und Arbeitsaufgaben wie z.B. die typischen Kundenaufträge, das Auftragstypenkonzept, Erkundungsaufträge oder durch den Aufbau der erwähnten Modellfirma befördert. Ergänzend

trugen hierbei Betriebspraktika der Berufsschullehrer und deren Bereitschaft bei, z.B. auch Vorträge von Betriebsinhabern in den Unterricht zu integrieren.

Modellversuchsergebnisse für die Auszubildenden

Letztlich sollen die beschriebenen Aktivitäten den Auszubildenden ein verbessertes Verständnis des Zusammenhangs zwischen Theorie und Praxis bzw. betrieblichen und schulischen Ausbildungsinhalten ermöglichen. Ein solches Ergebnis konnten denn auch eine Reihe von Modellversuchen bei den Auszubildenden beobachten. Beispielsweise wird von einer verbesserten Kommunikation zwischen Auszubildenden und Berufsschullehrern berichtet. Ebenfalls wird in den Modellversuchen häufig eine erhöhte Motivation der Auszubildenden und ein selbstbewußteres Auftreten beobachtet. Als ein möglicher Grund wird die selbständige und ganzheitliche Einbeziehung der Auszubildenden in Auftragsbearbeitungsprozesse gesehen. Darüber hinaus erhöhten die produktiven Leistungen der Auszubildenden in ausbildungsgerechten Betriebsaufgaben ihr soziales Ansehen in Schule und Betrieb. Die angestrebte Vermittlung von praxisrelevanten Schlüsselqualifikationen, Gestaltungskompetenzen oder Sozialkompetenzen konnte verbessert werden. Auch Mitgestaltungsmöglichkeiten der Auszubildenden bzw. ihrer Vertretung wurden bei einigen Modellversuchen berücksichtigt. Beispielsweise zeigte eine Befragung der an einem Modellversuch beteiligten Auszubildenden, daß das entwickelte Ausbildungskonzept nur dann akzeptiert wurde, wenn die Auszubildenden über die Ziele des Modellversuchs informiert waren. Wichtig war, daß die Auszubildendenvertreter in die Vorbereitungs- und Planungsarbeit einbezogen wurden. Als eine weitere Form der Beteiligung wird beschrieben, daß im Handwerk die Auszubildenden der Oberstufe bei den Auszubildenden der Unterstufe über ihre Erfahrungen mit dem neuen Ausbildungskonzept berichteten und hierbei erste Ausbildererfahrungen praktisch vermittelt bekamen.

Insgesamt führten die Modellversuche also zu einer höheren Motivation und Lernbereitschaft bei den Auszubildenden. Informationen über den Modellversuch und Mitgestaltungsmöglichkeiten der Auszubildenden erwiesen sich dabei als äußerst wichtig. Ein Unterschied zwischen reinen Wirtschaftsmodellversuchen und Zwillingsmodellversuchen ließ sich nicht ausmachen. Auch die Intensität der praktizierten Lernortkooperation schien sich nicht spürbar auf die Lernerfolge und das Verständnis von Theorie und Praxis bei den Auszubildenden auszuwirken. So berichten auch die Modellversuche, in denen eine Lernortkooperation mit der Berufsschule praktisch nicht stattfand, über bessere Ausbildungserfolge der beteiligten Auszubildenden.

Zusammenfassung der Modellversuchsergebnisse auf der Mikroebene

- Ergebnisse, die die Modellversuche für Ausbilder und Berufsschullehrer erbracht haben, sind teilweise eng mit Kooperationsaktivitäten verknüpft. Lernortinterner wie auch lernortübergreifender Erfahrungs- und Informationsaustausch wirkte häufig als Katalysator für Einstellungsänderungen, Abbau von Vorurteilen und für ein besseres Verständnis der Arbeitssituation am anderen Lernort.
- Das Aufbrechen hergebrachter beruflich-sozialer Strukturen und das Anbahnen veränderter Kommunikationsprozesse war teilweise von Skepsis, Unsicherheiten und Zweifel begleitet und bedurfte der Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung.
- Realistische Kooperationsziele führten zu Kooperationserfolgen und steigerten die Arbeitsmotivation der Ausbilder und Berufsschullehrer.
- Persönliches Kooperationsengagement der Beteiligten verlor dadurch erheblich an Wirkung, wenn die institutionelle Unterstützung z.B. in der Berufsschule ausblieb.
- Viele Modellversuche berichten über eine erhöhte Motivation, Selbständigkeit und Selbstbewußtsein der am Modellversuch beteiligten Auszubildenden. Ein eindeutiger Zusammenhang zu erhöhten Kooperationsaktivitäten zwischen den Lernorten läßt sich hierbei jedoch nicht nachweisen.
- Teilweise wird offensichtlich, daß rechtzeitige Information und aktive Einbindung der Auszubildenden in die Gestaltung des Modellversuchs ein wichtiger Schlüssel für den Erfolg eines Modellversuchs ist.

3.2.2.9 Rahmenbedingungen der Lernortkooperation

Da Modellversuche zur Lernortkooperation es sich u.a. zur Aufgabe gemacht haben, mit mehreren Partnern ein gemeinsames Ziel zu erreichen, sind Schwierigkeiten bei der Realisierung vorprogrammiert. Ist es schon schwer, in einem Arbeitskreis mit Ausbildern eines Betriebes sich auf ein gemeinsames Vorgehen bei der Lösung eines betrieblichen Problems zu einigen, so vergrößern sich diese Schwierigkeiten, wenn es sich um Ausbilder unterschiedlicher Betriebe handelt. Kommen dann noch mehrere Lehrer aus Berufsschulen hinzu, muß ein starkes gemeinsames Interesse bestehen, damit eine kooperative Arbeit gelingt. Bis es soweit ist, müssen viele Diskussionen geführt und zahlreiche Probleme aus dem Weg geräumt werden. Wenn die ausgewerteten Modellversuche aus der Rückschau betrachtet werden, dann kann man sagen, daß es eigentlich keine Phase gibt, in der keine Schwierigkeiten und Probleme auftraten. Besonders kritisch ist die Anfangsphase eines Modellversuchs. Hier entscheidet sich, ob die Modellversuchs-idee trägt und ob die am Modellversuch beteiligten Personen die Kraft haben werden, das Ausbildungsgeschehen zu verändern, zu verbessern, zu erneuern. Im Verlaufe des Modellversuchs stellen sich neue Anforderungen: Es geht eher um Kontinuität, Anpassung, Durchhalten, Veränderung und Transfer.

Schwierigkeiten in der Anfangsphase des Modellversuchs

Die Analyse der Schwierigkeiten zu Beginn eines Modellversuchs zeigt mehrere Problemkreise auf: auf der Ziel-Ebene, auf der Organisations-Ebene und auf der Motivations-Ebene.

Schwierigkeiten auf der Zielebene

Auch wenn die Ziele eines Modellversuchs im Antrag festgehalten sind, müssen sie zu Beginn erst einmal mit den handelnden Personen abgestimmt werden: Es müssen realistische Ziele formuliert und geklärt werden. Im Modellversuch zur integrierten Berufsausbildung von Maurern und Zimmerern wurde z.B. über die Berufsausbildung hinaus eine Lebensperspektive mitgedacht, die es erforderlich macht, daß lernstarke Auszubildende mit Langzeitperspektive gewonnen werden. Vergleichbare zu lösende Probleme gab es bei der Entwicklung eines komplexen Bildungsganges für Konstruktions- und Industriemechaniker zusammen mit einer Fachhochschule. Es ist auch vorgekommen, daß kurzfristig nach Alternativen gesucht werden mußte, weil das ursprüngliche Konzept eines Leitbetriebes mit Partnerbetrieben nicht umgesetzt werden konnte. Bei der Abstimmung über inhaltliche Schwerpunkte einer Zusatzausbildung kam es ebenso zu Meinungsverschiedenheiten wie bei der Zusammenarbeit mit thematisch ähnlichen Modellversuchen. Gelegentlich gab es auch

Orientierungsprobleme mit der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. 3.2.3.6).

Ein besonderes Gewicht hat bei den sog. Zwillingsmodellversuchen die Verständigung über die Ziele. Gerade zu Beginn sollte über diese Klarheit herrschen. Dazu müssen Bildungsinhalte zwischen Betrieb und Berufsschule abgestimmt werden, zentrale Begriffe definiert oder wie z.B. in einem Modellversuch zum Lernortverbund berufsbezogene und arbeitsprozeßbezogene Lern- und Arbeitsaufgaben gefunden werden.

Schwierigkeiten auf der Organisationsebene

Je nach Aufgabenverteilung kommen auf den Modellversuchsträger bzw. die wissenschaftliche Begleitung nach Abklärung der Ziele viele organisatorische Fragen zu. Aus Modellversuchsberichten geht hervor, daß sie nicht per Anordnung geregelt werden können, sondern ausgehandelt werden müssen. Nur wenn die Akteure an der Problemlösung beteiligt werden, arbeiten sie im Sinne des Modellversuchs mit. Viele der genannten Schwierigkeiten müssen gleichzeitig und parallel organisatorisch in den Griff bekommen werden.

In den Kooperationsmodellversuchen mußte zunächst die Arbeitsfähigkeit hergestellt werden. Dazu war es notwendig, Betriebe und Ausbilder bzw. Schulen und Lehrer zu gewinnen sowie Kooperationen zu organisieren. Es ging um die zeitliche Verfügbarkeit von Ausbildern und Lehrern, die Schaffung von Freiräumen für Projektarbeit, die Umsetzung der neuen Rolle der Ausbilder oder allgemein um Personalplanungsfragen. Zur Durchführung von Modellversuchsprojekten mußten großbetriebliche Strukturen bzw. Fachabteilungen geöffnet und auch Unterrichtsorganisationen verändert werden.

So machten z.B. in einem Modellversuch die potentiellen Interessenten der Ausbildung zum Betriebsassistenten im Handwerk ihre Teilnahme am Lehrgang von einer kürzeren Lehrgangsdauer abhängig. Dies führte zu umfangreichen Umstrukturierungen und letztlich zu einer Reduzierung des berufsschulischen Anteils in Abhängigkeit vom Schulabschluß der Teilnehmer. Dabei war die Abstimmung des fachlich-technischen und des betriebswirtschaftlichen Zusatzunterrichts zwischen Berufsschule und Handwerk zeit- und personalaufwendig, zumal der berufsschulische Anteil in drei verschiedenen Berufsschulen vermittelt wurde und dadurch eine Vielzahl von Lehrern involviert war. Der fachlich-technische Zusatzunterricht wurde schließlich vollständig von der Handwerkskammer übernommen und der berufsschulische Zusatzunterricht auf nur noch eine Berufsschule konzentriert. Da dieser nachmittags stattfand, klagten die Betriebsassistentenanwärter über nachlassende Konzentrationsfähigkeit. Daraufhin wurde der Unterricht nicht mehr an den regulären

Berufsschulunterricht angehängt, sondern nur noch am Samstag angeboten.

Darüber hinaus gab es in anderen Modellversuchen große Probleme mit längerfristigen Planungen. Den Betrieben gelang es vielfach nicht, sich kontinuierlich in den Modellversuch einzubringen. Zum Teil wurden Auszubildende kurzfristig für Kundenaufträge abgezogen. Die Sicherung des betrieblichen Teils der Ausbildung war besonders schwierig, wenn in einem Betrieb Personal abgebaut wurde. Große Probleme gab es bei betriebsbedingten Kündigungen von Ausbildern. Organisatorische Schwierigkeiten besonderer Art traten auf, weil z.B. ein Wirtschaftsmodellversuch erst ein Jahr später als der BLK-Modellversuch anlief.

Schwierigkeiten auf der Motivationsebene

Das Schwierigste im Rahmen eines Modellversuchs ist es, Mitarbeiter zu gewinnen und zu motivieren. Es wird berichtet, daß zu Anfang viel Überzeugungsarbeit geleistet und anfängliche Skepsis überwunden werden mußte. Es erforderte u.a. Fingerspitzengefühl, Kommunikationsprobleme zwischen Lehrern und Ausbildern auszuräumen. In einigen Modellversuchen konnten durch gemeinsame Weiterbildung beider Gruppen Weichen für eine Zusammenarbeit gestellt werden. Auf diese Weise konnten auch unterschiedliche Erwartungshaltungen geklärt sowie die spezifischen Rollen der Ausbilder und Lehrer deutlich gemacht werden.

Anfänglich wurde von Modellversuchsträgern aus dem betrieblichen Bereich das mangelnde Interesse der Berufsschulen/der Berufsschullehrer hervorgehoben. Es hat sich aber gezeigt, daß Vorbehalte und Vorurteile von beiden Seiten abgebaut werden mußten. Auch Konkurrenzdenken mußte vielfach überwunden werden. Ebenso wichtig war es, Engagement für die Ziele eines Modellversuchs zu wecken oder die Bereitschaft in einem Ausbildungsverbund auszubilden. Zur Bewältigung von Schwierigkeiten in der Anfangsphase von Modellversuchen haben sich Flexibilität im Umgang mit Problemen und unvorhersehbaren Situationen sowie Kreativität zur Erreichung der Ziele als hilfreiche Qualifikationen erwiesen.

Schwierigkeiten bei der Realisierung der Lernortkooperation

Generell stellt der gleichmäßige *Informationsaustausch* unter allen an einem Modellversuch Beteiligten ein Problem dar. Zeit- und Informationsaufwand zur Gewinnung umfassender Kenntnisse über alle Facetten des Modellversuchsgeschehens wird andererseits von den Beteiligten, insbesondere in Zwillingsmodellversuchen, als belastend empfunden. Ziel ist es deshalb sicherzustellen, daß jeder die für ihn wichtigen Informationen erhält.

Das große Arbeitspensum bringt es mit sich, daß jede Kooperationsaktivität an dem möglicherweise zu erwartenden Gewinn gemessen wird. Dies wird vor allem der geringen Personaldichte bei den KMU zugeschrieben, die dazu führt, daß auch im Ausbildungsbereich personelle Kapazitäten fehlen. So sind in den letzten Jahren häufig alle Reserven und Dispositionsspielräume unter Kostengesichtspunkten abgebaut worden. Wenn im Rahmen eines Modellversuchs Ausbildungstätigkeiten und Abstimmungsgespräche sowie Planungs- und Entwicklungsarbeiten erforderlich werden, dann stoßen Betriebe schnell an ihre personellen Grenzen. Fehlende Zeit zur Teilnahme an Arbeitskreissitzungen führt dann u.U.

- zu unabgestimmten Entwicklungsarbeiten
- zum Verzicht von Ergebnisaustausch
- zu Vorurteilen zwischen den Partnern.

Als problematisch ist dies anzusehen, wenn dadurch die Ziele des Modellversuchs verändert werden. Dies wird an folgendem Beispiel deutlich. In diesem Modellversuch spiegelte sich der integrative Charakter eines neuen Berufsbildes im Handwerk, der sich aus der Schnittstelle Werkstatt - Büro ergibt, nicht in der Vermittlung der Ausbildungsinhalte wider. Es gab sowohl in der Berufsschule als auch in der Bildungsstätte der Handwerkskammer die Tendenz, auf bestehende Lehrgangseinheiten zurückzugreifen. Starre Organisationsformen führten dazu, daß teilweise eine "atomistisch-isolierte Abarbeitung von Themenkomplexen der jeweiligen fachtechnischen bzw. betriebswirtschaftlichen Disziplin" erfolgte, ohne die Schnittstellenfunktion eines Handwerksassistenten zwischen Werkstatt und Büro zu berücksichtigen.

Auch wenn Sonderbedingungen für die KMU geschaffen wurden, die es ermöglichten, den betrieblichen Teil im Ausbildungszentrum durchzuführen, kam es nicht immer zu einer zeitnahen Durchführung dieser betrieblichen Phasen mit der schulischen Phase bzw. einer Abstimmung der sachlich-zeitlichen Gliederung zwischen Schule und Betrieb. In einem anderen Modellversuch bezogen sich die Probleme weniger auf die inhaltliche Arbeit als auf die Institutionalisierung von Lernortkooperation. Neben den stark einschränkenden Rahmenbedingungen, denen Berufsschulen unterworfen sind (Teilzeit-/Blockunterricht), war es vor allem das Zeitbudget, das den Kooperationsaktivitäten Grenzen setzte.

In mehreren Modellversuchen wurde die unterschiedliche zeitliche Entlastung für die im Rahmen der Lernortkooperation geleistete zusätzliche Arbeit bemängelt. Während die beteiligten Lehrer für ihre Mitarbeit im Modellversuch in gewissem Umfang eine Unterrichtsentlastung erhielten, wird von den Ausbildern oft erwartet, daß sie die erforderlichen Aktivitäten

innerhalb ihrer regulären Arbeitszeit durchführen. Nur zum Teil gab es Freistellungen für gemeinsame Sitzungen (vgl. 3.2.3.3). Dies wurde von den Ausbildern als demotivierend empfunden und führte zu Spannungen unter den am Modellversuch Beteiligten.

Während sich die Schwierigkeiten in der Anfangsphase eines Modellversuchs auf die Zielfindung, das Gewinnen von Betrieben und Schulen für die Lernortkooperation, die Überwindung von Vorbehalten, das Herstellen der Arbeitsfähigkeit und auf das Motivieren von Mitarbeitern und Kooperationspartnern beziehen, geht es im Verlauf des Modellversuchs auch darum, den Beteiligten deutlich zu machen, welchen Vorteil bzw. Nutzen sie von einer Lernortkooperation haben.

Auch wenn zahlreiche Probleme auf den verschiedensten Ebenen bei der Realisierung von Lernortkooperation benannt wurden, wurde das jeweilige Modellversuchsanliegen jedoch nie generell in Frage gestellt.

Wie es aber im Einzelfall zu erreichen wäre, dazu wurden Vorschläge über die Grenzen von Zuständigkeiten in Betrieb und Schule hinweg gemacht. Stellvertretend sei hier ein Modellversuch genannt, der die Implementierung regionaler Kooperationen in das Regelsystem beruflicher Bildung erprobte. In ihm wurde an folgenden Punkten das Gelingen oder Mißlingen von Lernortkooperationen festgemacht:

- längerfristige regelmäßige Freistellung von Ausbildern und Lehrern
- Organisation und Umsetzung längerer Projektphasen im Ausbildungsalltag, insbesondere in den Berufsschulen
- Kontinuität und Koordination der regionalen Zusammenarbeit
- Einigung auf gemeinsame Konzepte und Zielsetzungen
- Organisation der gemeinsamen Gestaltung komplexer Medien
- fachübergreifende Kommunikation und Kooperation.

Erfolgsfaktoren für das Gelingen von Lernortkooperation

Zahlreiche Erfolgsfaktoren gelten gleichermaßen für Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen. Deshalb werden zunächst die Erfolgsfaktoren benannt, die für diese Lernorte im Rahmen von Lernortkooperation gemeinsam gelten. In einem weiteren Schritt werden strukturelle Unterschiede dargestellt, die zu einigen spezifische Erfolgsfaktoren führen.

Für das Gelingen von Lernortkooperation werden sowohl von Betrieben als auch Berufsschulen zum einen *institutionelle* Erfolgsfaktoren genannt:

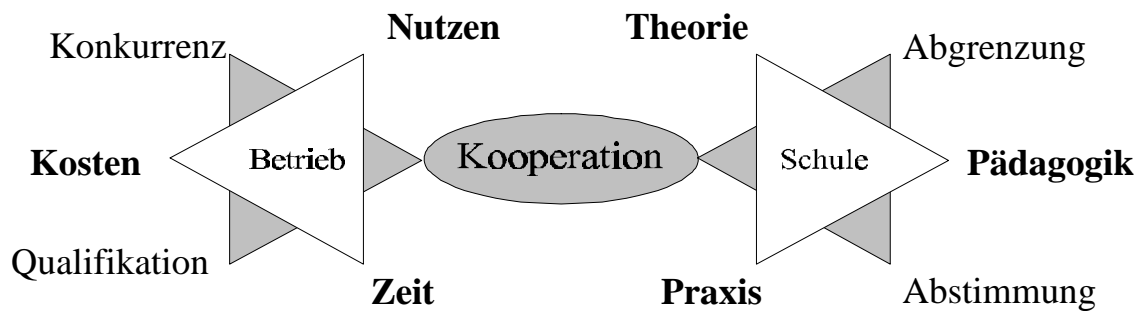
- Unterstützung durch Betriebsleitung sowie Kammer bzw. Innung und durch Schulleitung und Schulaufsicht
- Freistellungen für konzeptionelle Arbeiten, für die Teilnahme an Projekt- und Arbeitskreissitzungen sowie für Fortbildungsmaßnahmen und Tagungen
- begleitende Organisationsentwicklungsprozesse
- Freiräume für Gestaltungsaufgaben und verantwortliches Handeln.

Ferner ist das Innovationsklima, das bei erfolgreicher Lernortkooperation herrscht, nach übereinstimmender Meinung von beiden Partnern gekennzeichnet durch folgende *personelle* Erfolgsfaktoren:

- Offenheit gegenüber Veränderungen
- persönlicher Einsatz für Kooperationsziele
- hohe Kommunikationsfähigkeit.

Nicht unterschätzt werden darf, daß auch die Lernmotivation der Auszubildenden/Schüler ein wichtiger Erfolgsfaktor für das Erreichen der Modellversuchsziele dargestellt. So konnte in den Modellversuchen festgestellt werden, daß diese durch eine engere Verbindung der betrieblichen Praxis mit dem theoretischen Unterricht erhöht wird.

Trotz dieser überzeugenden Indikatoren für erfolgreiche Lernortkooperation sollten die grundsätzlich unterschiedlichen Rahmenbedingungen, die einerseits in Betrieben und andererseits in Berufsschulen bzw. auch ÜBS gelten, nicht außer acht gelassen werden. Wenn sie an dieser Stelle genannt werden, geschieht das nicht, um Gegensätze aufzubauen, sondern um deutlich zu machen, wieviel Engagement von beiden Seiten für eine erfolgreiche Lernortkooperation erforderlich ist.



Darstellung 44: Kooperationsbeziehungen zwischen Betrieb und Berufsschule

Betriebe betreiben Ausbildung u.a. unter Kosten-Nutzen-Überlegungen, in denen der Zeitfaktor eine große Rolle spielt. Die Trias Kosten/Nutzen/Zeit wird bei der Lernortkooperation überlagert von einem labilen Beziehungsgeflecht aus Qualifikation, Konkurrenz und Kooperation.

Der zwischenbetriebliche Konkurrenzaspekt in diesem Beziehungsgeflecht spielt verstärkt in Modellversuchen zu Ausbildungsverbänden eine Rolle. Die teilnehmenden Betriebe entscheiden sich für eine breite Qualifikation ihrer Auszubildenden, obwohl sie damit u.U. konkurrierenden Unternehmen und Berufsschulen Einblicke in ihre Produktion/Technologie bzw. ihre Betriebsabläufe geben könnten. Ferner übernehmen Verbundbetriebe oder ÜBS und kooperierende Schulen Ausbildungsaufgaben, die in ihrem Komplexitätsgrad und ihrer technischen und qualifikatorischen Ausrichtung von einem Betrieb allein nicht abgedeckt werden könnten.

Berufsschulen als Kooperationspartner stehen unter der Prämisse, Theorie und Praxis der Berufsbildung unter pädagogisch-curricularen Gesichtspunkten zu vermitteln. Dabei sollen sie sich mit der Praxis abstimmen, gleichzeitig aber übergreifende Aspekte berücksichtigen. Beides ist graduell abgestuft im Rahmen von Lernortkooperation mit den Betrieben der Region möglich.

Aus den unterschiedlichen Rahmenbedingungen für Betriebe und Berufsschulen ergeben sich neben den zu Anfang genannten gemeinsamen auch etliche spezifische Erfolgsfaktoren:

Erfolgsfaktoren für das Gelingen von Lernortkooperation in Berufsschulen

In fast allen Modellversuchen wird von Seiten der Berufsschule der persönliche Kontakt mit anderen Schulen und Betrieben gewünscht. Dabei stehen partnerschaftliche Verhältnisse, in denen sowohl Abstimmungsfragen als auch die gemeinsame Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben sowie die Gestaltung von Projekten geklärt werden, im Vordergrund. Die Qualität der Kontakte soll durch häufigeres Zusammentreffen verbessert werden. Dabei soll die inhaltlich und methodisch-didaktische Abstimmung im Vordergrund stehen. Es wird erwartet, daß durch kontinuierliche Kooperation Vorurteile abgebaut werden.

Für die Kooperation werden auch konkrete institutionelle Rahmenbedingungen vorgeschlagen:

- Schaffung von Funktionalbereichen an der Schule, die sich speziell lernortkooperativen Fragen widmen können
- Initiieren von Lehrer-/Ausbilder-/Ausbildungsleitergremien mit konkreten Aufgaben:
- neues Prüfen
- neue Fächerüberschneidung
- konkrete Projektwochen/-themen und die Organisation der Begleitung.

Insgesamt geht es um die Schaffung von kooperationsförderlichen Strukturen und Rahmenbedingungen, um Entscheidungsspielräume zur Gestaltung von Schulorganisation und Kooperationskultur. D.h. die Schulkonferenz sollte Lernortkooperation zu ihrem Inhalt machen und in die gesamte Schulorganisation einbinden.

Erfolgsfaktoren für das Gelingen von Lernortkooperation in Betrieben

Die von den Betrieben genannten Erfolgsfaktoren liegen gleichfalls sowohl auf der personalen als auch auf der institutionellen Ebene. Modellversuchsbetriebe wünschen häufige Kontakte zum jeweiligen Partner, sowie Entscheidungsspielräume zur Gestaltung von Ausbildung. Konkret möchte man z.B. Lehrgänge durch andere Lernformen wie Projekte ersetzen und Zeit zum Experimentieren haben. Kooperationsbeziehungen sollten gleichermaßen die betriebliche Fachkompetenz und die Teamfähigkeit der Auszubildenden fördern. Anders als die Berufsschulen stellen die Betriebe *Kosten-Nutzen-Analysen* an. Eine Kooperationsmaßnahme ist nur dann für den Betrieb erfolgreich, wenn sie einen deutlichen Nutzen bringt.

Als weitere Erfolgsfaktoren werden genannt:

- Personelle Kontinuität
- Persönliches Engagement der Ausbilder auf der Basis von Freiwilligkeit
- Einsatz von Moderatoren (z. B. aus überbetrieblichen Ausbildungsstätten), die in Betrieben helfen bei der Ausgestaltung von Lernortkooperation
- Interesse der Schule/Lehrer an praxisbezogenen Fragestellungen/Wirtschaftserwägungen
- Anerkennung der Ausbilder als gleichwertige Partner der Lehrer im Ausbildungsprozeß
- Kundenorientierte Arbeitsteilung zwischen Betrieben und Berufsschule
- Inhaltlich gleichgerichtete Problemstellung bzw. Betriebsgröße
- Technisch-methodisches Know-how
- Verankerung der Ausbildungsabteilung innerhalb des Betriebes, um betriebliche Kernprozesse zu analysieren.

Zusammenfassend bedeutet dies, daß *infrastrukturelle Rahmenbedingungen für Lernortkooperation geschaffen* werden müssen, die es ermöglichen, ein Organisationskonzept zu entwickeln, das von allen am Prozeß der beruflichen Bildung Beteiligten getragen wird. Ein weiterer wichtiger Eckpunkt besteht in der *Verlagerung von Entscheidungskompetenz vor Ort*. Damit soll größere Flexibilität in Betrieben und Berufsschule ermöglicht werden, um Defizite in der Ausbildung zu beseitigen.

3.2.2.10 Geeignete Institutionen für Koordination von Lernortkooperation

Insgesamt tendieren die Wirtschaftsmodellversuche dazu, die *Kammer oder Innung bzw. die überbetriebliche Berufsbildungsstätte* als geeignete Institution für die Koordinationsaufgaben bei Lernortkooperation zu benennen. Hingegen wird die Berufsschule von den reinen Wirtschaftsmodellversuchen nur bei einem Modellversuch für geeignet gehalten, während es bei den Modellversuchen, die in Verbindung mit einem BLK-Versuch durchgeführt werden, immerhin drei Nennungen gibt, die ausdrücklich für die Einbeziehung der Berufsschule in diese Koordinationsaufgaben sprechen.

Geeignete Institutionen	WMV	WMV mit BLK-MV	Gesamt
Mit Beteiligung der Kammer/ÜBS	8	4	12
Kammer / Innung	1	2	3
ÜBS	1	1	2
Kammer oder ÜBS	1	0	1
Kammer mit ÜBS	2	0	2
Betrieb mit Kammer	2	0	2
Kammern mit Berufsschule	0	1	1
Betriebe mit ÜBS	1	0	1
Mit Beteiligung der Berufsschule	1	3	4
Berufsschule	1	2	3
Kammern und Berufsschule	0	1	1
Mit Beteiligung der Betriebe	3	1	4
Betrieb und Kammer	2	0	2
Betriebe und ÜBS	1	0	1
Betriebe und Berufsschule	0	1	1
Außerbetr. Ausbildungszentrum	2	1	2
Keine eindeutige Festlegung	2	2	4
Keine Antwort	4	0	4

Darstellung 45: Geeignete Institutionen zur Koordinierung von Lernortkooperation

Reine Wirtschaftsmodellversuche

Wie Darstellung 45 zeigt, ziehen die ausschließlichen Wirtschaftsmodellversuche betriebsnahe Institutionen für die Koordinierung von Lernortkooperation vor. So sei die Kammer oder ein angeschlossenes Bildungszentrum für die Übernahme von Koordinationsaufgaben gut geeignet, da diese über Fachkenntnisse zur Organisation von Lernortkooperation ebenso verfügten wie über die notwendigen materiellen und personellen Voraussetzungen. Ferner beständen - so ein anderer Modellversuch - bereits Verbindungen zwischen Kammer bzw. überbetrieblicher Berufsbildungsstätte und den Unternehmen, die für diese Koordinierung von Lernortkooperation erforderlich seien. Für die Kammer oder ein angeschlossenes Bildungszentrum spreche auch, daß der Kooperationsaufwand für klein- und mittelständische Betriebe zu groß sei.

Ein anderer Modellversuch schlägt eine Arbeitsteilung zwischen Kammer und überbetrieblicher Berufsbildungsstätte vor. So könne die Kammer den administrativen Bereich übernehmen, während die überbetriebliche Berufsbildungsstätte für die Ausgestaltung konkreter Kooperationsbereiche in Frage käme. Aber auch nur die Kammer bzw. die Innung wird schon wegen der Nähe zu den Betrieben als geeignete Koordinierungsstelle für Lernortkooperation betrachtet. Ein weiterer Modellversuch hält die überbetriebliche Berufsbildungsstätte für geeignet, die betreffenden Aufgaben zu übernehmen. So sei diese letztlich ein Mittler zwischen der Welt der Betriebe und der Berufsschule und könne beide verknüpfen. Drei Modellversuche sprechen sich dafür aus, die Betriebe, d.h. genauer gesagt den Großbetrieb, bei der Übernahme der Koordinationsaufgaben zu beteiligen. In zwei Fällen soll dies in Zusammenarbeit mit der Kammer und bei einem anderen Modellversuch mit der Berufsschule geschehen.

Unter den reinen Wirtschaftsmodellversuchen findet sich nur einer, der wegen ihrer Ausbildungskompetenz nur die Berufsschule für die Koordination von Lernortkooperation vorschlägt. Einschränkend wird jedoch angemerkt, daß die Berufsschule eher selten der Ort sei, an dem produktive Ideen entwickelt würden.

Modellversuche, die im Rahmen eines Ausbildungsverbundes durchgeführt werden, verweisen auch auf den Vorteil, den außerbetriebliche Ausbildungszentren für die Koordination von Lernortkooperation haben können. So sei beispielsweise die Überschaubarkeit der Kooperationsbezüge besser, wenn das außerbetriebliche Ausbildungszentrum stellvertretend für die Verbundbetriebe mit der Berufsschule zusammenarbeitet.

Andere Modellversuche gehen eher davon aus, daß es für Kooperation zunächst einmal engagierter Personen bedarf, die über gute Kontakte zu

möglichen Kooperationspartnern verfügen und die dann als Promotoren tätig werden sollten. Ebenso wird zu bedenken gegeben, daß Kooperation sowohl in der Berufsschule wie auch im Betrieb im Sinne eines Bottom-up-Ansatzes zu organisieren sei.

Wirtschaftsmodellversuche parallel mit einem BLK-Modellversuch

Weniger eindeutig sind die Vorschläge aus den Wirtschaftsmodellversuchen, die parallel zu einem BLK-Modellversuch durchgeführt werden. So wird in einem dieser Modellversuche argumentiert, daß die Frage nach der Eignung für Koordinierungsaufgaben je nach Branche oder auch Betriebsgröße unterschiedlich beantwortet werden müsse. Im Handwerk käme beispielsweise die Berufsschule als koordinierende Stelle in Frage, wenn sie schon Kontakte zu den Betrieben besitze. Ist dies nicht der Fall, sei die Kammer bzw. Innung besser geeignet, Lernortkooperation zu fördern. Hingegen seien Großbetriebe wegen ihrer günstigen Personalausstattung im Ausbildungsbereich anderen Institutionen vorzuziehen. Aber auch die Kammer oder Innung bzw. überbetriebliche Berufsbildungsstätte in Zusammenarbeit mit der Berufsschule wird häufiger für geeignet gehalten. Ein Teil der Wirtschaftsmodellversuche, die in Verbindung mit einem BLK-Modellversuch durchgeführt werden, nennt auch die Berufsschule als geeignete Koordinierungsstelle für Lernortkooperation, da die Schule ein zentraler Ort sei, an dem die Fäden zusammenlaufen.

Zusammenfassung

- Welche der aufgeführten Institutionen für geeignet gehalten wird, die Koordinierung der Lernortkooperation zu übernehmen, hängt letztlich von den vorgefundenen Rahmenbedingungen und Erfahrungen des jeweils urteilenden Modellversuchs ab.
- Reine Wirtschaftsmodellversuche tendieren eher zu betriebsnahen Institutionen, während Wirtschaftsmodellversuche mit korrespondierendem BLK-Versuch sich eher auch die Berufsschule als geeignete Institution vorstellen können.
- Festzuhalten bleibt, daß grundsätzlich keine der hier aufgeführten Institutionen für ungeeignet gehalten wird, die Koordination von Lernortkooperation zu übernehmen. Wichtig scheinen dabei die Hinweise zu sein, daß bei der Beantwortung dieser Frage die Bedingungen vor Ort jeweils zu berücksichtigen sind.

3.2.3 Praktische Fragen der Modellversuchsarbeit

3.2.3.1 Initiatoren des Modellversuchs

Betriebe, Qualifizierungszentren, Verbände, Kammern und Universitätsinstitute werden am häufigsten genannt auf die Frage, wer den Anstoß zu einem Modellversuch gegeben hat.

Initiatoren des MV*	WMV	WMV mit BLK-MV	Gesamt
Betriebe	5	3	8
Qualifizierungszentren/Fördergesellschaften	5	2	7
Verbände (Wirtschafts-, Berufs-, Fachverbände)	2	4	6
Kammern (IHK/HWK)	4	1	5
Universitätsinstitute	4	1	5
Berufsschulen	-	4	4
Einzelpersonen	2	2	4
Private Institute	2	1	3
Landesministerien	-	2	2
ÜBS	2	-	2
Landesinstitute	-	1	1
Bildungswerke	1	-	1

Darstellung 46: Initiatoren der Modellversuche

In diesen Betrieben und Institutionen gab es aber i.d.R. nicht nur einen Initiator. In den Betrieben kommen die Initiatoren aus unterschiedlichen Abteilungen (Leiter Berufsbildung, Leiter verschiedener technischer Konstruktionsabteilungen) oder es sind Unternehmer aus mehreren Betrieben. Ein Einzelbetrieb, der einen Modellversuchsantrag stellt, hat in der Regel eine strukturierte Ausbildungsabteilung mit einem Ausbildungsleiter und mehreren hauptberuflichen Ausbildern. Ohne eine solche fachliche Kompetenz ist ein Betrieb selten in der Lage, das Antragsverfahren mit der

* Mehrfachnennungen waren möglich

Darstellung und Entwicklung eines innovativen Modellversuchs zu leisten. Hauptadressaten in Fragen der Lernortkooperation sind jedoch die kleinen und mittleren Unternehmen (KMU). Ihre Belange werden in Modellversuchen durch die o.g. Institutionen eingebracht. KMU beteiligen sich ihrerseits am Modellversuchsgeschehen, indem sie z.B. Kooperationsprojekte mit der Berufsschule abstimmen, im Rahmen von Verbundausbildung einen oder mehrere Auszubildende an Projektbearbeitungen teilnehmen lassen, ihren Betrieb für andere Auszubildende für Ausbildungsmaßnahmen öffnen, spezielle Ausbildungsabschnitte (Instandhaltungsaufgaben) von überbetrieblichen Ausbildungsstätten abdecken lassen, praxisnahe Gestaltung von Ausbildungsabschnitten unterstützen oder die Entwicklung integrativer Curricula vorantreiben.

Universitätsinstitute sind in der Regel als wissenschaftliche Begleitungen beteiligt (vgl. 3.2.3.5), aber auch als Initiatoren. In letzterer Funktion suchen sie sich für die Umsetzung von innovativen Modellversuchskonzepten das entsprechende Praxisfeld und unterstützen dafür ihrerseits Betriebe oder andere Einrichtungen der Berufsbildung im Antragsverfahren beim BIBB. Neben der bildungspolitischen Relevanz werden dort auch immer die Umsetzungschancen geprüft. Die Realisierung eines Modellversuchskonzeptes ist aber dann eher gegeben, wenn möglichst alle beteiligten Modellversuchspartner, z.B. KMU, Länderministerien, Kammern und wissenschaftliche Begleitung eingebunden sind.

3.2.3.2 Auswahl der Modellversuchsmitarbeiter

Fachliche Eignung bzw. Fachkompetenz wird als Auswahlkriterium für die Eignung von Modellversuchsmitarbeitern durchgängig in allen Modellversuchen verlangt. Was im einzelnen darunter zu verstehen ist, wird allerdings unterschiedlich definiert. An erster Stelle werden erwartungsgemäß berufs- und arbeitspädagogische Qualifikationen genannt. Es folgen Kompetenzen, die durch Erfahrungen erworben werden, und zwar in den Bereichen Durchführung von Projekten und Entwicklung von Curricula. Daneben werden pädagogische Eignung und sozialpädagogische Qualifikationen erwartet. Für fast ebenso wichtig wird Innovationsbereitschaft angesehen. D.h. neben der Fachkompetenz wird die Motivation zur Mitwirkung an einem innovativen Projekt für besonders bedeutend gehalten. In Anbetracht des erheblichen Zeit- und Arbeitsaufwands, der in die Entwicklung von Projektaufgaben, in die Ausbildung neuer Fachkompetenzen, in die Projektkoordination, Vorbereitung und Durchführung von u. U. wöchentlich tagenden Arbeitskreisen sowie in die Tätigkeit von Fachberäten investiert wird, wird deutlich, wie hoch der Faktor Motivation bzw. Innovationsbereitschaft bei der Gewinnung von Modellversuchsmitarbeitern veranschlagt werden muß.

Weitere motivationale Kriterien sind Akzeptanz für interdisziplinäre Gruppenarbeit und persönliche Weiterbildungsbereitschaft. Vereinzelt werden auch Kompetenzen in Spezialgebieten gewünscht wie Erfahrungen im Bildungsmarketing, in der Zusammenarbeit mit KMU und in der Personal- und Organisationsentwicklung. Eine Auswahl der Modellversuchsmitarbeiter nach zeitlicher Verfügbarkeit und Freiwilligkeit spielt insgesamt eine nachgeordnete Rolle. Dies korreliert mit dem hohen Motivationsfaktor.

Auch bei außerschulischen Bildungsträgern wird den Mitarbeitern über das übliche Maß hinausgehende Weiterbildungsbereitschaft und ein Umdenken in bezug auf alte Konzepte und Lehrgänge abverlangt. Überbetriebliche Ausbildungsstätten, Bildungszentren und Qualifizierungseinrichtungen haben sich im Rahmen von Modellversuchen von Maßnahme-Anbietern zu kundenorientierten Dienstleistern entwickelt. Dies ist ohne flexible und motivierte Mitarbeit von Ausbildern und Lehrern nicht machbar.

Auswahl der MV-Mitarbeiter nach*:	WMV	WMV mit BLK-MV	Gesamt
Fach-/Methoden-/Sozialkompetenz			
Fachkompetenz	11	6	17
Qualifikation in Berufs- bzw. Arbeitspädagogik und Weiterbildungskompetenz	6	4	10
Erfahrung in der Durchführung von Projekten	2	1	3
Allg. pädagogische Eignung	3	-	3
Erfahrung in der Entwicklung von Curricula	1	1	2
Sozialpädagogische Qualifikation	2	-	2
Motivation			
Innovationsbereitschaft	5	3	8
Akzeptanz für interdisziplinäre Gruppenarbeit	4	-	4
Weiterbildungsbereitschaft	1	-	1
Kompetenzen in Spezialgebieten			
Erfahrungen im Bildungsmarketing	1	-	1
Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit KMU	1	-	1
Erfahrungen in der Personal- und Organisationsentwicklung	1	-	1
Zeitlicher Verfügbarkeit	2	1	3
Freiwilligkeit	1	1	2

Darstellung 47: Kriterien zur Auswahl der Modellversuchsmitarbeiter

* Mehrfachnennungen waren möglich

3.2.3.3 Besondere Vergünstigungen für die Modellversuchsmitarbeiter

Die Vergünstigungen für Modellversuchsmitarbeiter sind recht unterschiedlich. In den Wirtschaftsmodellversuchen werden für Ausbilder in der Regel Freistellungen gewährt für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen und gemeinsamen Sitzungen, für die Erarbeitung von Curricula und andere konzeptionelle Arbeiten sowie für die praktische Durchführung des Modellversuchs.

Die Angaben zur Dauer der Entlastungen sind oft sehr allgemein gehalten. Aus der Modellversuchsbetreuung durch das BIBB ist jedoch bekannt, daß die gewährten Entlastungen erheblich geringer sind als die benötigte Zeit für die Arbeiten im Rahmen des jeweiligen Modellversuchs. In fünf Modellversuchen erhalten die betrieblichen Ausbilder keinerlei Vergünstigungen.

Vergünstigungen	WMV	WMV mit BLK-MV	Gesamt
Freistellungen für			
Teilnahme an Weiterbildung	2	1	3
Gemeinsame Sitzungen	-	2	2
Erarbeitung von Curricula	-	2	2
Konzeptionelle Arbeiten	1	1	2
Praktische Durchführungen	1	1	2
Entlastungen/Freistellungen für			
Berufsschullehrer	8	4	12
Betriebliche Ausbilder	3	5	8
ÜBS-Ausbilder	1	-	1
Keine Entlastungen/Freistellungen für			
Betriebliche Ausbilder	2	3	5
Berufsschullehrer	2	-	2
ÜBS-Ausbilder	-	-	0
Finanzieller Ausgleich			
Zusätzliches Material	1	1	2
Aufwandsentschädigung für Experten	-	1	1

Darstellung 48: Vergünstigungen für die Modellversuchsmitarbeiter

Die Entlastungen von normalen Unterrichtsverpflichtungen in den kooperierenden Berufsschulen können je nach Funktion bis zu sechs Wochenstunden pro Lehrer betragen. In zwei Schulen gab es aber auch für Lehrer keine Vergünstigungen.

Finanziellen Ausgleich für Material und Aufwandsentschädigung für Experten werden in drei Modellversuchen gewährt. Ein Wegfall der genannten Vergünstigungen nach Ablauf des Modellversuchs ist die Regel. Vereinzelt gibt es Länder-Förderprogramme¹³⁶, die unter bestimmten Bedingungen eine Anschlußfinanzierung ermöglichen.

Im allgemeinen scheint die Motivation eine größere Bedeutung für eine Mitarbeit in einem Modellversuch zu haben als Vergünstigungen der unterschiedlichsten Art.

3.2.3.4 Auswahl der Betriebe

Bei den Modellversuchen zur Lernortkooperation sind es überwiegend Verbände (Wirtschaftsverbände/Fachverbände), Kammern (IHK, HWK) und Qualifizierungszentren/Fördergesellschaften, die die Initiative für einen Modellversuch ergreifen (siehe auch 3.2.3.1). Diese suchen sich dann interessierte Betriebe, die das geplante Konzept umsetzen können. In der Regel bestehen deshalb sehr konkrete Vorstellungen über die Größe des Betriebes, die Branchenzugehörigkeit, die Produktpaletten und die Berufe, in denen ausgebildet wird. Wichtig ist auch, ob ein tragfähiges und ausbaufähiges Interesse an den Arbeiten und Zielen des Modellversuchs besteht. In einem Modellversuch zur qualitätssichernden und instandhaltungsintegrierenden Facharbeit im Ausbildungsverbund mußten z.B. Betriebe, die in die Modellversuchsarbeit einbezogen werden wollten, festgelegte Kriterien erfüllen hinsichtlich ihres Standortes, der Branche, der Beschäftigtenzahlen, der Berufsausbildung und der Stabilität der beruflichen Entwicklung der einbezogenen Berufe.

Die Auswertung der Wirtschaftsmodellversuche insgesamt zeigt, daß die Auswahl der Betriebe nach inhaltlichen, organisatorischen und vor allem nach motivationalen Kriterien erfolgte:

¹³⁶ Niedersachsen hat z.B. ein Förderprogramm für Ausbildungsplätze im Rahmen von Verbundausbildung aufgelegt. Auf der einen Seite erhalten Betriebe mit bis zu neun Beschäftigten pro neu geschaffenem Ausbildungsplatz DM 5.000,- und auf der anderen Seite können Berufsschulen Entlastungsstunden geltend machen.

Inhaltliche Kriterien

Das am häufigsten genannte Kriterium für die Auswahl eines Betriebes war der *Beruf/das Berufsfeld*, in dem ausgebildet wird. Wesentlich war auch, ob ein Betrieb *Erfahrung in der Ausbildung* hat.

Organisatorische Kriterien

Hierunter werden der *regionale Standort* und die *Betriebsgröße* verstanden. Da es in den meisten Fällen als selbstverständlich angesehen wird, daß ein Betrieb ausgewählt wird, der sich in räumlicher Nähe zu anderen Betrieben und Berufsschulen befindet, wurde dieses Kriterium ausdrücklich nur zweimal genannt. Bei Verbund-Modellversuchen spielt die Betriebsgröße insofern eine Rolle als sich die kooperierenden Betriebe bezüglich ihrer Ausbildungsmöglichkeiten ergänzen sollten.

Motivationale Kriterien

Ebenso wie bei der Auswahl der Mitarbeiter hat das Interesse an den Modellversuchszielen und –inhalten bei der Auswahl der Betriebe die größte Bedeutung. Wenn Motivation und der Wille zu Veränderungen vorhanden sind, lassen sich die meisten der auftretenden Probleme bewältigen. Von den Betrieben wird deshalb in hohem Maße *Kooperationsbereitschaft* erwartet. Speziell geht es dabei um die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit der Berufsschule, zum Verbund mit anderen Betrieben und um Freisstellungen aus dem Betrieb. Für ebenso wichtig werden übergeordnete Interessen gehalten: die Bereitschaft zur Entwicklung neuer Ausbildungskonzeptionen, zu Forschungsarbeiten, zur Medienentwicklung und zur Projektarbeit.

	WMV	WMV mit BLK-MV	Gesamt
Auswahl nach inhaltlichen Kriterien			
Beruf/Berufsfeld/Branchenzugehörigkeit	9	5	14
Ausbildungserfahrung bzw. bisher keine Ausbildungserfahrung	5	1	6
Auswahl nach organisatorischen Kriterien			
Betriebsgröße (KMU/Großbetriebe)	2	2	4
Regionaler Standort	1	1	2
Auswahl nach motivationalen Kriterien			
<i>Kooperationsbereitschaft</i>			
Bereitschaft zur Zusammenarbeit	7	-	7
Bereitschaft zur Freistellung aus Betrieb	6	-	6
Bereitschaft zum Verbund mit anderen Betrieben	1	2	3
<i>Bereitschaft zur/für</i>			
Entwicklung neuer Ausbildungskonzeptionen	4	-	4
Forschungsarbeiten	1	3	4
Medienentwicklung	2	-	2
Projektarbeit	2	-	2
<i>Handlungsdruck durch Problemsituation (Problemdruck)</i>	1	-	1

Darstellung 49: Auswahl der Betriebe nach inhaltlichen, organisatorischen und motivationalen Kriterien

Trotz vieler Gemeinsamkeiten war das Vorgehen der Modellversuchsträger/ Modellversuchsinitiatoren bei der Auswahl der Modellversuchsbetriebe im Einzelfall sehr unterschiedlich:

- In einem landesweiten Modellversuch zur Verbesserung der Kooperation zwischen Ausbildungsbetrieben und Berufsschule wurde vom Modellversuchsträger zunächst eine quantitative Erhebung zur Erfassung existierender Lernortkooperation durchgeführt (540 Betriebe/193 Berufsschulen). Mehrere Auswahlkriterien wurden angelegt:
 - Festlegung eines Mindestniveaus hinsichtlich der zeitlich-organisatorischen Abstimmung und der methodisch-didaktischen Abstimmung
 - Berücksichtigung unterschiedlicher Berufsfelder (gewerblich-technisch und kaufmännisch-verwaltend)
 - Ermitteln der Tragfähigkeit und Ausbaufähigkeit der Interessen für die Arbeiten des Modellversuchs.
- In einem Modellversuch, in dem die Auftragsbearbeitung unter Berücksichtigung neuer Informationstechniken untersucht werden sollte, wurden *alle* Handwerksbetriebe, deren Auszubildende in der Handwerks-Fachklasse der kooperierenden Berufsschule unterrichtet wurden, angesprochen und für eine Teilnahme geworben.
- In einem der ersten Modellversuche zur Lernortkooperation war es ein industrieller Großbetrieb, der den Anstoß zu einem Modellversuch gab. Die kooperierenden Betriebe wurden dann von der wissenschaftlichen Begleitung nach Größe/Branche und örtlicher Nähe ausgesucht.
- In einem Modellversuch zum Lernortverbund ging der Anstoß zum Modellversuch und zur Auswahl der Betriebe von einem Wirtschaftsverband aus. Es wurden alle industrielle auszubildenden Klein- und Mittelbetriebe in der Stadt angesprochen, die im Bereich Metalltechnik und Elektrotechnik ausbildeten. Zum Zeitpunkt des Modellversuchsbeginns waren dies sechs Betriebe, die alle gewonnen werden konnten. Im Verlaufe des Modellversuchs schlossen sich weitere neun Betriebe an, weil sie die Vorteile, die sich durch den Ausbildungsverbund ergaben, für eine betriebseigene Ausbildung nutzen wollten.
- Im Modellversuch eines Aus- und Weiterbildungszentrums traf der Bedarf, den einzelne Unternehmen formulierten, auf ein nachfrageorientiertes Marketingkonzept des Modellversuchsträgers. Kleine und mittlere Unternehmen der Region waren zum Teil aus eigener Kraft nicht in der Lage, selbst auszubilden. Ihnen fehlte qualifiziertes Ausbildungspersonal. Durch spezialisierte Produktion und eingeschränktes Fertigungsprofil konnten sie nicht die Breite der geforderten Kenntnisse und Fertigkeiten eines Ausbildungsberufes abdecken. Hier entwickelte

das Aus- und Weiterbildungszentrum zwischen den Lernorten Betrieb, Berufsschule und überbetrieblicher Ausbildungsstätte abgestimmte Konzepte. Den Betrieben wurden auch vor Ort ergänzende Qualifizierungsmaßnahmen angeboten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß es sich als günstig erwiesen hat, wenn Betriebe, die an Modellversuchen beteiligt sind bzw. diese durchführen,

- unter einem Problemdruck stehen
- Interesse an Verbesserungen der betrieblichen Ausbildung haben
- erkennen, daß kooperative Lösungen Vorteile bringen gegenüber isolierten betrieblichen
 - weil die Motivation aller Beteiligten höher ist
 - weil das Ausbildungsgeschehen anderer Lernorte in den Blick rückt
 - weil der Lerneffekt bei verstärkter Lernortkooperation z.B. durch den Einsatz von betrieblichen Lern- und Arbeitsaufgaben größer ist als bei formalisierter Ausbildung.

3.2.3.5 Auswahl der wissenschaftlichen Begleitung

An die Qualifikationen der wissenschaftlichen Begleitung werden erhebliche Anforderungen gestellt. Die wissenschaftliche Begleitung soll das Modellversuchsgeschehen beobachten, beschreiben und in einen wissenschaftlichen Bezugsrahmen einordnen. Der Modellversuchsträger wünscht außerdem Hilfestellung bei der Projektentwicklung und -durchführung vor Ort. Auch das BIBB erwartet von der wissenschaftlichen Begleitung eine über die Beobachtung und distanzierte Beschreibung hinausgehende aktive Mitgestaltung des Modellversuchs. Dazu gehört neben dem

- Sichern der Populationsgültigkeit der Modellversuchsbeteiligten (Auszubildende, Lehrkräfte und Organisatoren)
- Sichern der Umgebungsgültigkeit von Rahmenbedingungen (Betriebsgrößenklassen, regionale Besonderheiten, Lernortausstattungen)
- Kontrolle der Versuchsbedingungen und -entwicklungen (Projekttagbuch, Lernstandeinschätzungen, Analyse von Befindlichkeiten der Modellversuchsbeteiligten)

das *Stützen der Modellversuchsentwicklung*. Im allgemeinen wird darunter

die Mitwirkung bei der Konzepterstellung, die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen und die Beratung des Modellversuchsträgers verstanden. Weiter wird ein Einbringen von Erfahrungen einschlägiger Modellversuche erwartet sowie die Beteiligung an wissenschaftlichen Diskussionen und Veröffentlichungen.

Auswahl nach	WMV	WMV mit BLK-MV	Gesamt
Fachkompetenz/wissenschaftlicher Qualifikation allgemein	16	-	16
Methodenkompetenz			
Projektentwicklung/MV-Durchführung	10	5	15
Fachkompetenz in den Bereichen			
Pädagogik	7	-	7
Arbeits- und Organisationsentwicklung	2	-	2
Empirische Sozialforschung	2	-	2
Medienentwicklung	2	-	2
Lehrerausbildung	1	-	1
Innovationsbereitschaft			
MV-(Mit-)Initiator	2	3	5
Innovations-/Kooperationsbereitschaft	3	-	3
Berufspraktische Kompetenz	2	1	3

Darstellung 50: Auswahl der wissenschaftlichen Begleitung

Die Anforderungen, die an die wissenschaftliche Begleitung gestellt werden, entsprechen den Kriterien, die für die Auswahl der Begleitforschung genannt wurden. An erster Stelle werden Fachkompetenz und wissenschaftliche Qualifikation angegeben, gefolgt von Methodenkompetenz speziell in Bezug auf Projektentwicklung und Durchführung. Die genannten Qualifikationen im Bereich Pädagogik korrespondieren mit den erwarteten Kompetenzen für die Schulung von Modellversuchsbeteiligten und für die notwendigen Moderatorenfunktionen, die Innovations- und Kooperationsbereitschaft einschließen. In einem Modellversuch zum Lernortverbund hat die wissenschaftliche Begleitung z. B. zu Anfang gemeinsame Ausbilder- und Lehrerseminare durchgeführt. Die am Modellversuch beteiligten Gruppen wurden mit den Modellversuchsfragen vertraut gemacht, die Ziele wurden diskutiert und die Methoden (Lern- und Arbeitsaufgaben /Projektentwicklung und -durchführung) vermittelt. Mit fortschreitender Kompetenz wurden eigenverantwortliche Arbeitsgruppen und Projektkoordinatoren

eingesetzt. Die wissenschaftliche Begleitung konnte sich dann verstärkt Fragestellungen der Kooperationsbeziehungen zuwenden.

Insgesamt ergibt die Auswertung, daß die wissenschaftliche Begleitung nach dem Nutzen, den sie für den Modellversuch hat bzw. verspricht, ausgewählt wird. Es waren doppelt so viele Universitätsinstitute tätig wie private Institute.

Wissenschaftliche Begleitung durch	WMV	WMV mit BLK-MV	Gesamt
Universitäten	13	5	18
Private Institute	5	4	9

Darstellung 51: Wissenschaftliche Begleitung

3.2.3.6 Probleme in der Kooperation zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Praxis

Im Erhebungsbogen wurden die Modellversuche danach gefragt, ob es zu Problemen in der Kooperation zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Praxis gekommen ist. Hierzu äußerten 14 von 26 an Modellversuchen Beteiligten, daß es eigentlich keine Schwierigkeiten gegeben habe. Dies hing vor allem mit einer hohen Akzeptanz der wissenschaftliche Begleitung zusammen. Die Zusammenarbeit wurde als reibungslos angesehen, weil die wissenschaftlichen Begleitung nach Meinung der Modellversuchsträger die Praxis angeleitet bzw. angeregt hat und bei der Arbeit vor Ort nützlich und kooperativ war.

Keine Probleme	WMV	WMV mit BLK-MV	Gesamt
Keine Probleme/hohe Akzeptanz der wissenschaftlichen Begleitung	5	9	14

Darstellung 52: Einschätzung der Kooperation mit der wissenschaftlichen Begleitung

Gleichwohl gab es Schwierigkeiten immer dann, wenn die Aufgabenverteilung zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Modellversuchsträger nicht geklärt war (s. auch 1.3.5 und 1.4.3). In neun Fällen führten unterschiedliche Auffassungen über die Gewichtung von

Theorie und Praxis zu Problemen und in einem Modellversuch speziell die Anwendung des projektorientierten Ansatzes.

Probleme zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Praxis

Probleme	WMV	WMV mit BLK-MV	Gesamt
Gewichtung von Theorie und Praxis	8	1	9
Verständnis der Fachsprache	3	1	4
Festlegung der Ziele	4	-	4
Kategorienbildung für Transfer und Projektbilanzierung	2	1	3
Anwendung des projektorientierten Ansatzes	1	-	1

Darstellung 53: Probleme zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Praxis

Belastend war der hohe Erwartungsdruck auf die wissenschaftliche Begleitung. Es wurden von ihr z.T. fertige Kooperationskonzepte erwartet, die dann nur noch 'nach Rezept' umzusetzen gewesen wären. So konnte die im Modellversuch des SHK-Handwerks zu schaffende Struktur, von den tatsächlichen Bedürfnissen und Erfordernissen alltäglicher Praxis ausgehend Arbeitsvorhaben zu entwickeln, erst im Verlauf tatsächlich so implementiert werden, daß die einzelnen Vorhaben auch innovativen Anforderungen an eine praxisgerechte Erprobung neuer Formen kooperativer Zusammenarbeit gerecht wurden.

In einigen Fällen lagen die Verständnisprobleme auch auf der sprachlichen Ebene. Hier wurden Begriffe und Fachtermini thematisiert, die für eine praxisnahe Curriculumentwicklung von Bedeutung sind. In einem Modellversuch im kaufmännischen Bereich bestand von seiten der wissenschaftlichen Begleitung ein großer Erklärungs- und Unterstützungsbedarf. Curriculuarbeit erschien einigen Lehrern als zu theoretisch und zu weit von der Unterrichtspraxis entfernt. Auch in mehreren anderen Modellversuchen gab es relativ oft Auseinandersetzungen zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Träger über das methodische Vorgehen. Legte die wissenschaftliche Begleitung eher Wert auf eine theoretische Fundierung, so beriefen sich die Ausbilder/Lehrer eher auf betriebliche Anforderungen der Praxis.

Weitere Schwierigkeiten gab es bei der Festlegung der Ziele, der Kategorienbildung für die Dokumentation und den Transfer (Projektbilanzierung). Problemverstärkend wirkte sich ein Personalwechsel der wissenschaftlichen Begleitung während der Laufzeit eines Modellversuchs aus.

3.2.3.7 Austausch mit anderen Modellversuchen

Die Befragten geben mindestens einen weiteren Modellversuch an, mit dem sie kooperiert haben. Im Durchschnitt sind es drei Modellversuche, es können aber auch sechs und mehr sein. Die Art der Kontakte reicht vom bloßen Austausch von Materialien bis zur gemeinsamen Erarbeitung von Medien/Materialien. Die am häufigsten gewählte Kooperationsform ist der Erfahrungsaustausch. Die ersten Kontakte werden oft im Rahmen von Fachtagungen, bei Workshops, Beiratssitzungen oder bei Veranstaltungen auf den Hochschultagen geknüpft. Daraus kann sich eine Beratung anderer interessierter Betriebe und Berufsschulen entwickeln bis zum Transfer eigener Ergebnisse über den Modellversuchsrahmen bzw. die Modellversuchsregion hinaus.

Austausch mit anderen Modellversuchen	WMV	WMV mit BLK-MV	Gesamt
Erfahrungsaustausch	15	9	24
- mit einem weiteren MV	6	1	7
- mit 2-3 MV	5	4	9
- mit 4 und mehr MV	4	4	8
Im Rahmen von Fachtagungen / Workshops / Hochschultagen	4	6	10
Information / Zusammenarbeit	6	1	7
Austausch von Materialien	2	2	4
Übernahme von Ergebnissen anderer Modellversuche bzw. Transfer eigener Ergebnisse	2	1	3
Gemeinsame Erarbeitung von Materialien/Veröffentlichungen	1	1	2

Darstellung 54: Austausch mit anderen Modellversuchen

Die Auflagen, die das BIBB den Modellversuchsträgern und der wissenschaftlichen Begleitung seit Jahren macht, hinsichtlich eines Austausches mit anderen Modellversuchen, sind angenommen worden. Zwischen den Modellversuchen werden sowohl Gedankenaustausch als auch Kooperationen vielfältiger Art gepflegt (vgl. auch 3.2.5.1 und 3.2.5.3).

3.2.4 Wissenschaftliche Fragen der Modellversuchsarbeit

In diesem Abschnitt wird unter unterschiedlichen Aspekten auf die Rolle der wissenschaftlichen Begleitung bei der Modellversuchsarbeit eingegangen.

3.2.4.1 Formale Qualifikation der wissenschaftlichen Begleitung

Im Hinblick auf die formale Qualifikation der wissenschaftlichen Begleitung dominiert eindeutig die Studienrichtung Berufspädagogik. 17 der hier betrachteten 26 Wirtschafts- und Zwillingsmodellversuche gaben an, daß Mitarbeiter der wissenschaftlichen Begleitung über eine entsprechende Qualifikation verfügten. Dies ist Ausdruck der Tatsache, daß die Modellversuche überwiegend im gewerblich-technischen Bereich angesiedelt sind. Häufig sind auch Psychologen (acht Nennungen) mit der wissenschaftlichen Begleitung der betreffenden Modellversuche betraut. Einen Studienabschluß in allgemeiner Pädagogik weisen Mitarbeiter in insgesamt sechs Modellversuchen auf, Wirtschaftspädagogen sind dagegen nur selten (drei Modellversuche) vertreten. Neben den genannten Studienrichtungen wird eine Reihe von anderen Abschlüssen wie Soziologie, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Ingenieur- und Naturwissenschaften genannt.

Für die überwiegende Mehrheit der Modellversuche gilt, daß die Begleitemen interdisziplinär zusammengesetzt sind. Im allgemeinen kann eine gewisse Affinität zwischen den jeweiligen Modellversuchsansätzen und den Studienrichtungen der wissenschaftlichen Begleiter ausgemacht werden. Berufspädagogen haben einen deutlichen Schwerpunkt bei Modellversuchen, die sich auf gewerblich-technische Berufe beziehen, sie sind allerdings nicht hierauf beschränkt. Mitarbeiter mit ingenieur- oder naturwissenschaftlichem Abschluß haben ihr Tätigkeitsfeld ebenfalls schwerpunktmäßig im gewerblich-technischen Bereich. In Modellversuchen mit kaufmännischer Berufsausrichtung sind demgegenüber hauptsächlich Wirtschaftspädagogen eingesetzt. Bei Psychologen ist ein besonderer berufsbezogener Modellversuchsschwerpunkt nicht auszumachen. Naturgemäß gibt es aber eine Affinität zu Modellversuchen, bei denen der Einsatz testdiagnostischer Instrumente eine herausragende Rolle spielt.

3.2.4.2 Nutzung verfügbarer Erkenntnisse zu Beginn des Modellversuchs

Die Modellversuche wurden danach gefragt, inwieweit es für die wissenschaftliche Begleitung zu Beginn des Modellversuchs möglich war, bestehende Erkenntnisse über Lernortkooperation in die Planung des Modellversuchs einzubeziehen. Von etwa zwei Drittel der Modellversuche wurden hier explizite Erkenntnisquellen genannt. Die übrigen Modellversuche beziehen sich hauptsächlich auf ihre eigenen wissenschaftlichen Erfahrungen, die für das betreffende Tätigkeitsfeld relevant seien. Von vier Modellversuchen wird die Berücksichtigung entsprechender Erkenntnisse ausdrücklich verneint, da Lernortkooperation nur ein Randanliegen des Modellversuchs gewesen sei. Für zwei Modellversuche wird angegeben, daß die wissenschaftliche Begleitung erst nach Beginn und somit nach Abschluß der Planungsphase des Modellversuchs hinzu kam.

Von den Modellversuchen werden unterschiedliche Erkenntnisquellen angegeben, die allerdings nur in wenigen Fällen den Charakter einer wissenschaftlichen Theorie haben. Ein gutes Drittel aller in die Auswertung einbezogenen Modellversuche bezieht sich auf unmittelbare Erkenntnisse zur Lernortkooperation aus anderen Modellversuchen und aus einschlägigen empirischen Erhebungen. Genannt werden so die Modellversuchsreihe 'Dezentrales Lernen', einschlägige vorausgegangene Modellversuche zur Kooperation (Kolorit) und Ergebnisse aus Ausbilder- und Lehrerbefragungen. Für Modellversuche, die einen Ausbildungsverbund zum Gegenstand haben, wird auf die Berücksichtigung unterschiedlicher Verbundmodelle hingewiesen. Es ist zu beachten, daß die Modellversuche in unterschiedlichen Zeiträumen durchgeführt wurden. Die Verfügbarkeit unmittelbarer Erkenntnisse zur Lernortkooperation dürfte deshalb für die einzelnen Modellversuche unterschiedlich gewesen sein. So sind Untersuchungen zur Kooperation schwerpunktmäßig erst in den neunziger Jahren durchgeführt worden. Auffällig ist aber in jedem Fall, daß von rund zwei Drittel der ausgewählten Modellversuche zu Beginn ihrer Arbeit nicht auf unmittelbare Untersuchungen und Erkenntnisse zur Kooperation zurückgegriffen wurde.

Von einigen Modellversuchen wird auf besondere erziehungswissenschaftliche und didaktische Ansätze als Erkenntnisquelle hingewiesen. So wird hier das Konzept der Lern- und Arbeitsaufgaben genannt und als Bezugsrahmen auf das Konzept einer gestaltungsorientierten Berufsausbildung hingewiesen. Daneben werden von einzelnen Modellversuchen weitere Erkenntnisquellen aufgeführt. Hier sind insbesondere Konzepte des selbständigen Lernens und handlungsregulatorische Ansätze zu nennen.

Nur von wenigen Modellversuchen werden soziologische, psychologische und sozialpsychologische Ansätze als Erkenntnisquellen genutzt. Im

einzelnen handelt es sich um Theorien zu Kooperations- und Austauschprozessen, um die soziologische Systemtheorie sowie um lernpsychologische Verfahren.

Insgesamt ist deutlich geworden, daß für die betrachteten Modellversuche als Erkenntnisquellen auf sehr unterschiedliche Ansätze zurückgegriffen wird. Keineswegs kann für die Modellversuche eine gemeinsame und als relevant erachtete Erkenntnisbasis identifiziert werden. Hier ergeben sich nur relativ kleine Schnittmengen. Eventuell ist dies dadurch zu erklären, daß die den Modellversuchen gemeinsame Kooperationsthematik mit einer breiten Palette unterschiedlicher konkreter inhaltlicher Fragestellungen verbunden ist. Ausgangspunkt auch für die wissenschaftliche Begleitung dürfte dabei vor allem die betreffende inhaltliche Fragestellung sein, kooperationsrelevante Erkenntnisquellen werden - wenn überhaupt - nur im jeweiligen spezifischen inhaltlichen Kontext wahrgenommen.

3.2.4.3 Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung

Die befragten Modellversuche sollten die Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung differenziert für die zentralen Aufgabenbereiche der Entwicklung innovativer Konzepte, der Erprobung von Konzepten und der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung benennen.

Im Hinblick auf die Entwicklung innovativer Konzepte wird von den meisten Modellversuchen auf entsprechende konkrete Entwicklungsarbeiten hingewiesen. Im Vordergrund stehen hier die für die Modellversuche jeweils zentralen angestrebten Entwicklungsarbeiten. Den wissenschaftlichen Begleitungen scheint eine erhebliche Rolle für die Realisierung der Gesamtkonzeption von Modellversuchen zuzukommen. Hier geht es vor allem um die Entwicklung von Ausbildungskonzepten, von Lehr- und Lernmitteln und von Medien. In einem Modellversuch wird so als wesentliche Aufgabe für die wissenschaftliche Begleitung die Gestaltung eines Rahmenkonzeptes sowie der Aufbau einer generellen Orientierungslinie für die weitere Entwicklung von Medien und Konzepten genannt. Ein anderer Modellversuch nennt die Entwicklung einer Gesamtkonzeption für auftragsorientierte Ausbildung in handwerklichen und industriellen Elektroberufen.

Für viele Modellversuche wird hervorgehoben, daß die wissenschaftliche Begleitung die entsprechenden Konzepte nicht allein erstelle, sondern gemeinsam mit den jeweiligen Modellversuchsbeteiligten. Für die wissenschaftliche Begleitung werden hier vor allem die Funktionen der Ideengenerierung, der Beratung, der Moderation und Koordinierung von Entwicklungsprozessen gesehen.

Die Thematik der Lernortkooperation wird von den Modellversuchen unter dem Aspekt der Entwicklung innovativer Konzepte nur vereinzelt angesprochen. Von einem Modellversuch wird so die Entwicklung von Organisationskonzepten für die lernortintegrierende Ausbildung im handwerklichen und industriellen Elektrobereich genannt. Außerdem wurden Konzepte und Materialien für die Fortbildung der Ausbilder und Lehrer entwickelt. Von einem anderen Modellversuch wird als eine der wesentlichen Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung die Entwicklung von Konzepten zur Kooperation der verschiedenen Lernorte genannt. Gegenstand dieses Modellversuchs war der Aufbau eines Ausbildungsverbundes; Kooperation bezog sich hauptsächlich auf die Zusammenarbeit zwischen Betrieben und einer außerbetrieblichen Einrichtung und weniger auf die Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Berufsschule. Eine gewisse Ausnahme im Hinblick auf den Stellenwert von Kooperationsaspekten bei der Entwicklung innovativer Konzepte stellt ein Modellversuch dar, der sich der Verbesserung der Kooperation zwischen Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen als zentraler Aufgabe annimmt. Die Qualität der Zusammenarbeit soll insbesondere durch den Aufbau von Koordinierungsstellen gesteigert werden. In den Aufbau dieser Koordinierungsstellen ist auch die wissenschaftliche Begleitung wesentlich einbezogen.

Soweit die wissenschaftliche Begleitung in die Erprobung von Konzepten einbezogen ist, handelt es sich hier im wesentlichen um Aufgaben der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung. Hier wird generell auf die Aufgabe der Prozeßbegleitung unterschiedlicher Modellversuchsaktivitäten hingewiesen und es werden einige konkrete Beispiele für Erprobungen angegeben. Die angegebenen Aufgaben bei der Erkenntnisgewinnung beziehen sich häufig auf konkrete durchgeführte Erprobungsschritte. Die meisten Modellversuche fühlen sich dem Grundmodell einer responsiven Evaluation verpflichtet, gewonnene Erkenntnisse werden an die Modellversuchsbeteiligten gegeben und sollen die Modellversuchsarbeit optimieren. Erkenntnisgewinnung bezieht sich bei den meisten Modellversuchen zunächst darauf, nach Möglichkeiten zu suchen, die im Modellversuch angestrebten Entwicklungsziele bestmöglich zu realisieren. Des weiteren geht es um die Frage, inwieweit die verfolgten Modellversuchsziele durch unterschiedliche Instrumente realisiert werden können. Übergeordnete theoretische Bezüge sind dabei in den Modellversuchen unterschiedlich ausgeprägt. Teilweise bezieht man sich ausschließlich auf den Erfolg oder die Wirksamkeit der zugrundeliegenden Modellelemente, teilweise werden auch Erkenntniszuwächse für bestimmte theoretische Ansätze genannt. Anhand einiger Modellversuchsbeispiele sollen die Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitungen bei der Erkenntnisgewinnung im folgenden kurz charakterisiert werden:

In einem Modellversuch werden beispielsweise die folgenden Aufgaben mit zum Teil deutlichen theoretischen Bezügen genannt:

- Herausarbeitung eines theoretisch fundierten und praxiserprobten Ausbildungskonzeptes
- Darstellung der Ableitungsmöglichkeit effizienter und praxisrelevanter Ausbildungskonzepte für einen integrativen Kompetenzentwicklungsansatz aus einem einheitlichen Basiskonzept
- Herausarbeitung einer modellhaften Verknüpfungsstruktur von handlungs- und systemtheoretischen Ansätzen für praxisbezogene Kompetenzentwicklungen
- Fortlaufende Evaluation der Erprobungsaktivitäten im Ausbildungsbereich
- Fortlaufende Evaluation von Fortbildungsseminaren
- Prozeßbegleitung und Evaluation der Kooperationsaktivitäten.

Aufgaben im Bereich der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung, die sich unmittelbar dem Kooperationsaspekt zuordnen lassen, werden *expressis verbis* nur von wenigen Modellversuchen genannt. Ein Beispiel sei hier genannt: Die wissenschaftliche Begleitung entwickelte hier über die jeweiligen Arbeitsvorhaben hinausgehende und diese begründende Konstrukte zur Kooperation in der beruflichen Bildung. Hierbei wurde insbesondere Fragen nachgegangen, die die Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation im Dualen System aufzeigen. Von den meisten Modellversuchen wird der Kooperationsaspekt nicht ausdrücklich genannt, er ist aber implizit in anderen Fragestellungen enthalten. Kooperation ist im allgemeinen als ein Element sehr komplexer Modellversuchsaktivitäten zu sehen.

Insgesamt ist für die wissenschaftlichen Begleitungen hervorzuheben, daß sie nicht außerhalb der Modellversuchsaktivitäten stehen, sondern in diese integriert sind. Aufgaben der Entwicklung und der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung lassen sich im allgemeinen nicht scharf voneinander abgrenzen und stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander. Im Vordergrund der Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung steht dabei die Unterstützung der Modellversuchsbeteiligten bei den grundlegenden Entwicklungsarbeiten. Den wissenschaftlichen Begleitungen kommt hierbei im allgemeinen eine tragende Rolle zu.

3.2.4.4 Einsatz wissenschaftlicher Methoden bei der Erkenntnisgewinnung

Von den Modellversuchen wird im allgemeinen eine Palette unterschiedlicher wissenschaftlicher Methoden eingesetzt. Es werden quantitative, qualitative und auch andere methodische Anbindungen genannt. Der Schwerpunkt liegt dabei eindeutig bei qualitativen Methoden.

Bei den quantitativen Methoden wird im wesentlichen auf den Einsatz standardisierter Fragebögen hingewiesen, wobei mündliche und schriftliche Befragungen durchgeführt werden bzw. wurden. Insgesamt sind in mehr als der Hälfte der Modellversuche entsprechende Erhebungen durchgeführt worden. Dabei ist zu berücksichtigen, daß viele Modellversuche zum Zeitpunkt der Evaluation noch nicht abgeschlossen waren und evtl. später Befragungen durchführen. In einem Modellversuch erfolgten beispielsweise schriftliche Befragungen von Handwerksbetrieben des Sanitär-, Heizungs- und Klimagewerbes zur Erhebung typischer Tätigkeiten in diesem Handwerk. In einem anderen Modellversuch wurden Panelbefragungen bei den beteiligten Auszubildenden, Ausbildern und Lehrern durchgeführt. Hierbei wurden Kenntnisse über die Auftragsstypenausbildung, Erfahrungen mit der Auftragsstypenausbildung und Erfahrungen mit den Lehr- und Lernmitteln erfragt.

Die Befragungen erfolgen im allgemeinen nicht einmalig sondern für unterschiedliche Phasen der Modellversuche. Untersucht werden sowohl die Ausgangsbedingungen eines Modellversuches als auch die Einschätzung entwickelter Konzepte durch Betroffene.

Unter den quantitativen Methoden wird von insgesamt wenigen Modellversuchen auf den Einsatz diagnostischer Tests hingewiesen. Ein Beispiel ist ein Modellversuch, in dem Aufgaben zur Leistungsmessung und -beurteilung entwickelt wurden.

Auch wenn viele Modellversuche quantitative Verfahren einsetzen, so ist jedoch kein Modellversuch hierauf beschränkt. Der Schwerpunkt der eingesetzten Methoden liegt bei qualitativen Verfahren. Hier wird eine breite Palette unterschiedlicher Verfahren genannt. Zu nennen sind dabei vor allem qualitative Interviews mit unterschiedlichen Zielgruppen und Gruppendiskussionen. Diese Methoden werden von den meisten Modellversuchen eingesetzt. Daneben wird - jeweils von wenigen Modellversuchen - auf weitere Methoden wie die teilnehmende Beobachtung, den Einsatz von Beobachtungsbögen und Checklisten, die systematische Auswertung von Workshops, Seminaren und Veranstaltungen sowie Dokumentenanalysen hingewiesen.

Im Hinblick auf andere methodische Anbindungen wird von einigen Modellversuchen explizit Bezug genommen auf das Konzept der Handlungsforschung. Dies dürfte insgesamt allerdings für viele Modellversuche leitend sein. Zusätzlich gibt es Einzelnennungen zu speziellen Vorgehensweisen und Techniken. Genannt werden so Methoden der Problemsuche, Problemstrukturierung und -bewertung, berufsfeldwissenschaftliche Methoden zur Formulierung von Anforderungsprofilen und Aufgabenanalysen unter fachdidaktischen und berufspädagogischen Gesichtspunkten.

Insgesamt ist festzustellen, daß das gemeinsame Methodenrepertoire der Modellversuche aus den klassischen sozialwissenschaftlichen Verfahren quantitativer und qualitativer Befragungen besteht. Diese gemeinsam genutzten Methoden werden in einzelnen Modellversuchen mit jeweils unterschiedlichen anderen Verfahren kombiniert. Hierfür dürften sowohl die spezifischen Modellversuchsansätze als auch individuelle Einstellungen und Vorlieben der beteiligten Forscher verantwortlich sein.

3.2.4.5 Erkenntnisgewinn mit Relevanz über das Modellversuchsfeld hinaus

Die Modellversuchsträger wurden gefragt, inwieweit zentrale Erkenntnisse erarbeitet werden konnten, die über den engeren Anwendungsbereich des unmittelbaren Modellversuchsfeldes hinausreichen. Insgesamt fünf Modellversuche machten hierzu keine Aussage, da der Modellversuch noch nicht abgeschlossen sei. Im folgenden wird hinsichtlich der genannten Erkenntnisse nach direkten und indirekten Bezügen zur Lernortkooperation unterschieden.

Erkenntnisse mit einem direkten Bezug zur Lernortkooperation werden von etwa der Hälfte aller in die Auswertung einbezogenen Modellversuche genannt. Erkenntnisse beziehen sich zum Teil auf notwendige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kooperation und insbesondere auf Kooperationsmodelle, die aus Sicht der Modellversuchsbeteiligten besonders sinnvoll sind. Im Hinblick auf die Voraussetzungen einer erfolgreichen Kooperation wird von einem Modellversuch, der bereits 1990 beendet wurde, folgendes angegeben:

Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit der Lernorte müssen hiernach mehrere Randbedingungen erfüllt sein, ohne die Kooperation erschwert oder sogar unmöglich würde. In Anlehnung an Watzlawick wird dabei zwischen den Inhaltsaspekten (inhaltliche Zielorientierung, Präzisierung und Evaluation der gemeinsamen Arbeit) und den Beziehungsaspekten (positive soziale Beziehungen, gute Arbeitsatmosphäre) menschlicher Kommunikation unterschieden. Dies gelte auch für erfolgreiche

Arbeitsgruppen. Als Grundvoraussetzung für Kooperation wird auf die gemeinsame Überzeugung der Kooperationspartner hingewiesen, daß wichtige Ziele nicht aus eigener Anstrengung, sondern nur mit einem Partner erreichbar sind. Kooperation muß dabei nicht nur als wünschenswert, sondern auch als notwendig angesehen werden. Randbedingungen im einzelnen sind:

- Transparenz von Problemen und Interessen
- Konkrete Formulierung gemeinsamer Interessen
- Zielerreichendes Arbeiten/konkrete Arbeitsaufträge
- Persönliche Identifizierung mit der Arbeitsgruppe
- Konsens und gegenseitiges Vertrauen.

Von einem anderen Modellversuch, in dem regelmäßige Arbeitstreffen eines Ausbilder-Teams mit Berufsschullehrern durchgeführt wurden, wird auf Grenzen der Kooperation hingewiesen. So seien die Möglichkeiten für Kooperation aufgrund der institutionalisierten Trennung der Lernorte im Dualen System stark eingeschränkt.

Der Schwerpunkt der von den Modellversuchen angegebenen Erkenntnisse liegt bei als besonders geeignet bezeichneten Vorgehensweisen und Modellen der Kooperation. Diese Kooperationsformen beanspruchen dabei nicht unbedingt eine universelle Gültigkeit, sondern sie stehen in enger Beziehung zu den jeweiligen in den Modellversuchen verfolgten konkreten methodisch-didaktischen Zielen und entwickelten Konzepten. So wird beispielsweise auf den hohen Wert integrierender Lern- und Arbeitsaufgaben hingewiesen. Lern- und Arbeitsaufgaben werden als besonders geeignet bezeichnet, um eine lernortübergreifende Zusammenarbeit zu ermöglichen. Es wurden Dokumentationen über durchgeführte Lern- und Arbeitsaufgaben erstellt, die Beispielcharakter für andere haben sollen. Im Rahmen eines Modellversuchs wurde ein Auftragsstypenkonzept erstellt, welches Bezüge zwischen den Lernorten deutlich erhöhe. Für die entwickelten Auftragsstypen sei exemplarisch gezeigt worden, daß hierdurch lernortübergreifende Ausbildungsgegenstände formuliert werden könnten und eine auftragsorientierte Ausbildung zu einer Weiterentwicklung der dualen Ausbildung führe. Auch im Handwerk könne eine effektive Kooperation unterstützt werden. Mit den Auftragsstypen ließen sich lernortübergreifend theoretische und praktische Inhalte vermitteln.

Häufiger wird auch die Notwendigkeit zur Entwicklung besonderer Konzepte der Ausbilder- und Lehrerfortbildung hervorgehoben. Beispielsweise wird so die gemeinsame Weiterbildung von Ausbildern und Berufsschullehrern in regionalen, berufsfeldspezifischen, betriebs- und

schulübergreifenden Arbeitskreisen als besonders geeignet zur Förderung der Kooperation genannt.

Von einem Modellversuch werden angesichts der großen Schwierigkeiten, die für eine bessere Lernortkooperation zu überwinden sind, Kooperationsbereiche genannt, die unbedingt notwendig und nicht zeitaufwendig seien. Hier werden folgende Bereiche genannt:

- Abstimmung technischer Sachverhalte (terminliche, personelle und disziplinarische Probleme)
- Informationsaustausch zu konkreten Unterrichts- und Ausbildungsinhalten in bestimmten Ausbildungsberufen
- Intensiverer Kontakt zur Entwicklung eines gemeinsamen Ausbildungsverständnisses und zur curricularen Integration von Lernprozessen (gemeinsame Weiterbildungsseminare).

Von einer Reihe von Modellversuchen wird ganz allgemein darauf hingewiesen, daß durch die Arbeit des jeweiligen Modellversuchs Kooperation ermöglicht worden sei. Beispielsweise sei durch das regelmäßige Zusammentreffen von Ausbildern und Lehrern ein intensiver Austausch in Richtung gemeinsamer methodisch-didaktischer Koordination ermöglicht worden. So wurden Fördermaßnahmen bei Lernschwierigkeiten der Auszubildenden gemeinsam konzipiert.

Von den Modellversuchen, die sich mit der Errichtung eines Ausbildungsverbundes beschäftigen, wird angegeben, es seien durch den Modellversuch Grundstrukturen für einen Lernortverbund identifiziert worden. So seien beispielsweise organisatorische und finanzielle Grundstrukturen für die Realisierung eines dauerhaften Lernortverbundes mit möglichst geringem Aufwand erarbeitet worden. Ebenso nennen Modellversuche, in denen ein neuer Bildungsgang entwickelt wurde, Elemente, die hierzu erforderlich seien. Dies betrifft insbesondere die Rollenverteilung zwischen den jeweiligen beteiligten Lernorten.

Eine Reihe von Modellversuchen weist auch auf den erkennbaren Nutzen der Kooperation für eine qualitativ hochwertige Ausbildung hin. Nach Aussage eines Modellversuchs erweitere die Kooperation das Bewußtsein für die Ausbildungsrealität des jeweils anderen Lernortes und rege die eigene Ausbildungstätigkeit an. Lehrer seien auch hilfreich in die Lösung pädagogischer Probleme im Betrieb einbezogen worden.

Neben Erkenntnissen, die sich unmittelbar auf Kooperationsfragen beziehen, wird von einigen Modellversuchen auch auf Aspekte Bezug genommen, die nur indirekt hiermit zu tun haben. Beispielsweise wird hier die Funktion von Medien im gesamten Qualifizierungsprozeß hervorge-

hoben, es wird die Implementation von curricularen Vorgaben angesprochen, es wird die Bedeutung berufsfeldübergreifenden Wissens angesprochen und es wird auf neue Meßmethoden für die Erreichung von Lernzielen aufmerksam gemacht.

Insgesamt nennen die Modellversuche eine Reihe von für die Weiterentwicklung von Kooperation relevanten Erkenntnissen. Diese Erkenntnisse sind allerdings nur ansatzweise aus dem jeweiligen konkreten Modellversuchskontext herausgelöst worden. Fragen der Übertragbarkeit von Erkenntnissen auf andere Konstellationen mit anderen Rahmenbedingungen scheint dabei kein herausragender Stellenwert zuzukommen. Insbesondere stellt sich hier die Frage, wie die Funktionsfähigkeit bestimmter Kooperations-elemente außerhalb der besonderen Bedingungen eines Modellversuchs einzuschätzen ist.

3.2.4.6 Einhaltung wissenschaftlicher Standards

Die Modellversuche wurden mit der Frage konfrontiert, inwieweit es bei den Evaluationsarbeiten innerhalb des Modellversuchs möglich war, wissenschaftliche Standards der Erkenntnisgewinnung einzuhalten. Hierzu wurden von den Modellversuchen unterschiedlich ausführliche Angaben gemacht. Zum Teil wird hier nur darauf hingewiesen, daß entsprechende Standards eingehalten wurden, andere Modellversuche nehmen Bezug auf ausgewählte Standards. Hier werden unterschiedliche Aspekte angesprochen. Genannt werden insbesondere die Berücksichtigung von Vergleichsgruppen, eine ausreichende Stichprobengröße bei Erhebungen, klare Versuchsziele und Fragestellungen, differenzierte Evaluationskonzepte, langjährige eigene Erfahrungen mit entsprechenden Methoden sowie klare Versuchsziele und Fragestellungen. Hieraus wird deutlich, daß der Begriff 'Standard' von den Befragten sehr unterschiedlich interpretiert wird; es scheint dabei für die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen keinen klar umrissenen Orientierungsrahmen für die Arbeit zu geben.

Nur knapp die Hälfte der befragten Modellversuche nennt Schwierigkeiten, die die Einhaltung wissenschaftlicher Standards beeinträchtigt hätten. Einige Modellversuche beziehen sich hierbei auf das Problem der engen Verzahnung der wissenschaftlichen Begleitung mit Konzeptentwicklung und -umsetzung bzw. auf die Schwierigkeit, eine kritische Distanz einzuhalten. So wird in einem Modellversuch das größte Problem für die wissenschaftliche Begleitung in der Einhaltung einer solchen kritischen Distanz gesehen. Durch die Einsetzung externer Beobachtung und Interviewer wurde versucht, diesem Problem zu begegnen. Von einem anderen Modellversuch wird - ausgehend von dieser Problematik - darauf hingewiesen, daß die Einhaltung wissenschaftlicher Standards nur bedingt möglich sei. So gebe es eine enge Verzahnung der wissenschaftlichen

Begleitung mit Konzeptentwicklungen und -umsetzungen. Im Modellversuch habe man versucht, eine direkte Beteiligung bei Durchführungsaktivitäten weitgehend zu vermeiden. Die wissenschaftliche Begleitung habe sich auf die Mitwirkung bei der Konzipierung und Planung und auf Prozeßbegleitung und Beratung beschränkt. Bei Interviews und Fragebogenerhebungen wurde auf den jeweiligen Einsatz nicht direkt Beteiligter bzw. Betroffener zurückgegriffen. Zur Gestaltung und Anwendung von Erhebungsinstrumenten wurden externe Berater und Sachverständige einbezogen.

Von einer Reihe von Modellversuchen wird das Problem fehlender oder nicht geeigneter Kontrollgruppen angesprochen. Allerdings ist anzumerken, daß die Bildung von Kontrollgruppen in den Modellversuchen insgesamt eher eine Ausnahme darstellt.

Neben den genannten Problemen werden von einzelnen Modellversuchen noch einige andere Schwierigkeiten bei der Einhaltung wissenschaftlicher Standards angesprochen. Aufmerksam gemacht wird so auf das generelle Problem in Modellversuchen, daß man sich insgesamt nur auf geringe Fallzahlen stützt. Außerdem wird das Problem einer nur geringen Mittelausstattung für die wissenschaftliche Begleitung angesprochen. Aufgrund von zu knappen Zeitvorgaben müsse man zwangsläufig methodische Kompromisse eingehen. Von einem Modellversuch wird beklagt, daß der Modellversuch von außen durch bildungspolitische Einmischung ungünstig beeinflusst worden sei.

Insgesamt ist festzustellen, daß die Einhaltung wissenschaftlicher Standards in Modellversuchen durch eine Reihe von grundsätzlichen Schwierigkeiten beeinträchtigt wird. Allerdings wird nur von einem Teil der Modellversuche diese Problematik grundsätzlich angesprochen.

3.2.4.7 Bedeutung der wissenschaftlichen Begleitung für innovative Praxisgestaltung

Zu diesem Punkt wird von den Befragten eine breite Palette von Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitungen genannt. Im Vordergrund stehen Aufgaben der Konzeptentwicklung und -beratung, die um Evaluierungs-, Koordinierungs- und Optimierungsaufgaben ergänzt werden. Die Aussagen der Modellversuche zu diesem Komplex sind dabei ähnlich wie unter 1.4.3 bereits dargestellt. Dieser Abschnitt beschränkt sich deshalb darauf, nur einige besonders plastische Aspekte und Beispiele zu präsentieren.

Betont wird immer wieder die große Bedeutung, die der wissenschaftlichen Begleitung für die Konzeption und Durchführung des gesamten Modellversuchs zukomme. Zentrale Entwicklungsarbeiten der Modellversuche werden im allgemeinen von den wissenschaftlichen Begleitungen wesentlich mitgestaltet. Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen:

Für einen Modellversuch wird beispielsweise ausgeführt, daß die wissenschaftliche Begleitung für die Konzeption und Struktur des Modellversuchs wesentlich war. Sowohl Betrieb wie auch Schule hätten zu Beginn des Modellversuchs nur die Perspektive des eigenen Lernortes im Blick gehabt. Dies hätte sicherlich in den meisten Fällen nur zu einer unzureichenden Zusammenarbeit geführt, wenn die wissenschaftliche Begleitung nicht eingewirkt hätte. Für einen anderen Modellversuch wird die Entwicklung von Ausbildungsmaterialien hervorgehoben. Insbesondere die schulische Entwicklungsarbeit wäre hier ohne die wissenschaftliche Begleitung nur schwer realisierbar gewesen.

Neben Entwicklungsarbeiten wird auf vielfältige Aktivitäten im Bereich der Evaluation und Begleitung von Modellversuchen hingewiesen. Hier ist auf die Durchführung von Recherchen, Erhebungen und Untersuchungen hinzuweisen. Aufgaben der Projektbilanzierung und Dokumentation liegen überwiegend in den Händen der wissenschaftlichen Begleitung.

Da an den Modellversuchen zum Teil eine Vielzahl von Institutionen und Individuen beteiligt sind, fallen umfangreiche Koordinierungsaufgaben an. Diese Koordinierungsaufgaben werden zum überwiegenden Teil von den wissenschaftlichen Begleitungen wahrgenommen.

Ebenso gehört die Herstellung von Außenkontakten und der Informationsaustausch mit Stellen außerhalb des Modellversuchs zu den wesentlichen Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitungen. Hierzu gehören auch Aktivitäten zum Modellversuchstransfer, worauf im Kapitel 3.2.5 eingegangen wird.

Insgesamt ist festzuhalten, daß der wissenschaftlichen Begleitung für die Realisierung der Modellversuchsziele eine erhebliche Bedeutung zukommt. Insbesondere zentrale Entwicklungsarbeiten in einem Modellversuch scheinen ohne die wissenschaftliche Begleitung kaum möglich. Allerdings kommt es häufiger zu Konflikten mit den Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitungen im Bereich der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung.

3.2.5 Transfermaßnahmen

In diesem Kapitel wird auf die von den Modellversuchen eingeleiteten Maßnahmen für einen Transfer der Modellversuchsergebnisse eingegangen. Zu berücksichtigen ist hierbei, daß ein Teil der Modellversuche zum Erhebungszeitpunkt noch nicht abgeschlossen war und insofern noch nicht alle Transferaktivitäten durchgeführt werden konnten.

3.2.5.1 Spektrum der Transfermaßnahmen

Von den Modellversuchen wurde dabei eine breite Palette unterschiedlicher Transferaktivitäten genannt. Die folgende Übersicht gibt einen Überblick über die Nennungen.

Kategorienfeld	Modellversuche	Nennungen
Informations-/Kontaktveranstaltungen	24	30
Öffentlichkeitsarbeit	21	31
Einbindung externer Stellen	20	43
Seminarmaßnahmen	17	19
keine verwertbaren Aussagen	1	1

Darstellung 55: Spektrum von Transfermaßnahmen

Veranstaltungen

Fast alle Modellversuche beziehen sich im Hinblick auf durchgeführte Transferaktivitäten auf einschlägige Veranstaltungen. Hierunter sind sowohl eigene Veranstaltungen zu verstehen als auch die Beteiligung an Veranstaltungen anderer. Genannt werden sowohl Veranstaltungen mit regionaler als auch überregionaler Ausrichtung. Der angesprochene Teilnehmerkreis ist dabei zum Teil unterschiedlich weit gefaßt. Veranstaltungen mit ausgesprochenem Fachpublikum sind von solchen zu unterscheiden, die sich an eine größere bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit wenden. Eine Klassifikation der Modellversuche derart, daß bestimmte Veranstaltungen nur von bestimmten Modellversuchen durchgeführt werden, ist nicht zu erkennen. Im allgemeinen werden unterschiedlich ausgerichtete Veranstaltungen durchgeführt bzw. man beteiligt sich an solchen. Neben Informationsveranstaltungen beteiligten sich einige Modellversuche auch an Fachmessen.

Vom einem Modellversuch wird beispielsweise angegeben, daß im Rahmen von Tagungen, Workshops etc. über das Anliegen des Modellversuchs berichtet wurde. Zum Zeitpunkt der Erhebung war für den Abschluß des Modellversuchs eine überregionale Tagung geplant. Von einem anderen Modellversuch wird neben der Ausrichtung von Tagungen und der Beteiligung an einer Vielzahl von Veranstaltungen darauf hingewiesen, daß die Ergebnisse des Modellversuchs im Landtag des Landes Niedersachsen, im Kreistag Göttingen, im Stadtrat Göttingen und in mehreren Berufsschulen Niedersachsens und Bremens vorgestellt worden seien.

Es kann festgestellt werden, daß alle Modellversuche über Ausrichtung und Beteiligung an Veranstaltungen den Weg in die Öffentlichkeit gehen und Modellversuchsergebnisse präsentieren. Gleichwohl sind unterschiedliche Intensitätsgrade entsprechender Transferaktivitäten zu erkennen.

Öffentlichkeitsarbeit

Die meisten Modellversuche geben Transferaktivitäten an, die sich unter dem Aspekt 'Öffentlichkeitsarbeit' zusammenfassen lassen. Am häufigsten wird hier allerdings auf Fachveröffentlichungen verwiesen, diese dürften dabei für die meisten Modellversuche selbstverständlich sein. Ergebnisse wurden sowohl als eigenständige Schriften als auch in einschlägigen Fachzeitschriften veröffentlicht. Es ist zu vermuten, daß nicht alle Modellversuche einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Fachveröffentlichungen und Transferaktivitäten hergestellt haben. Entsprechende Veröffentlichungen werden im allgemeinen aber von allen Modellversuchen erstellt. Die Zahl der Veröffentlichungen schwankt dabei erheblich zwischen einzelnen Modellversuchen. Etwa von einem Drittel aller Modellversuche wird explizit auf gesondert aufbereitete schriftliche Materialien hingewiesen, welche einen Transfer unterstützen sollen. Hier sind insbesondere kurzgefaßte Informationen über die Arbeit des Modellversuchs, Handreichungen und Arbeitsmappen für bestimmte Zielgruppen zu nennen.

Seminarmaßnahmen

Neben Veranstaltungen, die sich an einen breiteren Teilnehmerkreis richten, wurden von den Modellversuchen auch Seminarmaßnahmen für spezielle Zielgruppen organisiert und durchgeführt. Hier sind insbesondere Ausbilder und Lehrer sowie Multiplikatoren zu nennen. Etwa zwei Drittel der Modellversuche macht hierzu Angaben. In einem Modellversuch, der sich mit der Förderung des Umweltschutzes in der Ausbildung beschäftigte, wurde beispielsweise in einer Bildungsstätte der IG Metall ein Multiplikatorenseminar durchgeführt. Die konzeptionelle Grundüberlegung war, Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der IG Metall in die Lage zu versetzen, selbst Seminare nach den im Modellversuch entwickelten und erprobten Konzept durchzuführen. In einem anderen Modellversuch

wurden regelmäßig tagende Sachverständigenkreise unter Einbeziehung regional und überregional wirksamer Multiplikatoren eingerichtet. In einem weiteren Modellversuch wurden intensive Schulungsmaßnahmen veranstaltet. 1991 wurde eine dreitägige niedersächsische Lehrerfortbildungsveranstaltung zum Thema "Lernarrangements in der kaufmännischen Berufsausbildung" durchgeführt. Für die Jahre 1990 bis 1993 wurde vom Kultusministerium eine Sondermaßnahme "Neue Technologien – Fortbildung an berufsbildenden Schulen" in Kraft gesetzt. Bei den Betrieben wurden Transfererfahrungen in einer Konzeption von Transfermaßnahmen gebündelt.

Insgesamt wird von den Modellversuchen eine breite Palette von Seminarmaßnahmen genannt. Allerdings scheint diese Transferaktivität nicht von allen Modellversuchen praktiziert zu werden. Entsprechende Aktivitäten in einzelnen Modellversuchen könnten hier Vorbildcharakter auch für andere Modellversuche haben.

Zusammenarbeit mit anderen Partnern

Fast alle Modellversuche weisen auf eine mehr oder weniger ausgeprägte Zusammenarbeit mit anderen Stellen oder Institutionen hin. Je nach Ansatz und Kontext der Modellversuche handelt es sich hierbei um unterschiedliche Kooperationspartner. Genannt werden u.a. andere Betriebe und Schulen, Kammern und Verbände, andere Modellversuche sowie bildungspolitische Entscheidungsträger. Einige Modellversuche arbeiten auch in für das Thema des Modellversuches einschlägigen Arbeitskreisen mit. Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen:

In einem Modellversuch wurden beispielsweise Ergebnisübertragungen an andere Betriebe vorgenommen. Hierbei handelte es sich insbesondere um komplexe Lehr-Lern-Arrangements. Für interessierte Ausbilder wurde ein Phasenordner "Vertrieb" entwickelt. In ihm werden Unterrichtseinheiten aus dem betrieblichen Funktionsbereich Vertrieb anschaulich illustriert und beschrieben. Von einem anderen Modellversuch wurde insbesondere ein Informationstransfer zu anderen Modellversuchen und Forschungsprojekten sowie zu Kammern, Verbänden und bildungspolitischen Entscheidungsträgern angegeben. Ergebnisse eines Modellversuchs gingen in die Entwicklung eines Landesprogramms "Innovative Berufsbildung im Lernortverbund" ein.

In der überwiegenden Mehrzahl der Modellversuche ist Zusammenarbeit mit anderen im wesentlichen als ein Informationsaustausch zu sehen. Es kommt aber auch, wie aus den o.g. Beispielen ersichtlich ist, zu weitergehenden Formen der Zusammenarbeit.

3.2.5.2 Fortbildung von Ausbildern und Lehrern

Fast alle Modellversuche nennen Transferaktivitäten, die auf die interne und externe Ausbilder- und Lehrerfortbildung abstellen oder zumindest Aspekte des Modellversuchs, die für entsprechende Fortbildungsmaßnahmen genutzt werden könnten. Neben eher allgemeinen Aussagen dazu, daß Modellversuchsergebnisse für die Fortbildung genutzt werden könnten, wird auf konkrete, besonders sinnvoll erscheinende Fortbildungsmaßnahmen hingewiesen. Genannte Schwerpunkte sind:

- Generelle Notwendigkeit des Ausbaus der Fortbildung für Ausbilder und Lehrer
- Gemeinsame Weiterbildung für Ausbilder und Lehrer
- Vermittlung von Kompetenzen für handlungsorientiertes Lernen
- Selbständige Qualifizierung (zum Teil in kooperativer Form)
- Schaffung von Weiterbildungsmodulen
- Erstellung von Leitfäden und Materialien für Ausbilder und Lehrer
- Besondere Austausch- und Qualifizierungsformen (z.B. Teamteaching, Betriebspraktika).

Von einigen Modellversuchen wurden hierzu entsprechende Seminare durchgeführt, was im Abschnitt 1.5.1.3 bereits ausgeführt wurde. Im Hinblick auf das Kooperationsthema sind insbesondere folgende Hinweise von Interesse:

Von einem Modellversuch wird auf die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung hausinterner Lehrer- und Ausbilderfortbildungen hingewiesen. Als sinnvoll wird es auch angesehen, Computer-Lernstudios Lehrern und Ausbildern zugänglich zu machen. Für die Fortbildung werden neue Wege vorgeschlagen. Hier sind zu nennen: Schulung von geschlossenen Gruppen (z.B. Schulleiter), Nutzung von unterrichtsfreier Zeit für Fortbildung, Patenschaften zwischen Modellversuchsschulen/ -betrieben und benachbarten Schulen bzw. Unternehmen, Lehrer- und Ausbilderaustausch, Team-Teaching im Rahmen schulinterner Fortbildung und Betriebspraktika für Lehrer. Von einem anderen Modellversuch wurde ein Konzept zur Erstellung und Durchführung von gestaltungsorientierten Lern- und Arbeitsaufgaben vorbereitet und der Landesregierung vorgestellt. Weitere Beispiele sind:

- Leitfaden zur Schulung von Mitgliedern der Prüfungsausschüsse
- Erstellung einer Weiterbildungsreihe für Ausbilder und Lehrer zur Durchführung lernortübergreifender Projekte
- Ausbau von Weiterbildung im Prozeß der Arbeit mit dem Ziel der didaktisch-methodischen Durchdringung betrieblicher Arbeitsprozesse und ihrer Nutzung für die Ausbildung.

3.2.5.3 Fortführung der Modellversuchsergebnisse im Modellversuchsfeld

Die Modellversuche wurden danach befragt, inwieweit entwickelte Konzepte nach Abschluß des Modellversuchs fortgeführt werden konnten. Die folgende Übersicht informiert über die Ergebnisse.

Kategorienfeld	Modellversuche	Nennungen
Fortführung noch nicht absehbar	12	12
Fortführung durch MV-Beteiligte	6	6
Fortführung als regulärer Bildungsgang	3	3
Fortführung in Anschlußprojekten	2	2
Nicht bekannt	2	2
Fortführung durch andere	1	1

Darstellung 56: Fortführung von Modellversuchsaktivitäten

Fast die Hälfte der Modellversuche gab an, daß dies zum gegenwärtigen Zeitpunkt - die Modellversuche liefen noch - noch nicht absehbar sei. Zwei Modellversuche, die bereits abgeschlossen waren, hatten über eine eventuelle Fortführung keine Informationen. Immerhin die Hälfte aller Modellversuche verweist auf Anschlußaktivitäten. Hauptsächlich werden dabei im Modellversuch entwickelte Konzepte durch einzelne Beteiligte weitergeführt. Für einen Modellversuch wird beispielsweise ausgeführt, daß das Konzept "Lernen im Kundenauftrag" in seinen Grundzügen mittlerweile als fester Bestandteil der Ausbildung im SHK-Handwerk in den berufsschulischen Unterricht der betreffenden Region integriert sei. Darüber hinaus sei die Kooperation als kontinuierlicher Prozeß in Gang gekommen. In einem anderen Modellversuch wurde mit der Schulbehörde vereinbart, daß die am Modellversuch beteiligten Lehrer über den Modellversuch hinaus an den Ausbilder-Teamkonferenzen teilnehmen

konnten. Ein weiterer Modellversuch gibt an, daß mit Sicherheit davon ausgegangen werden könne, daß das im Modellversuch entwickelte Verbundmodell nach Abschluß des Modellversuchs fortgeführt werde.

Modellversuche, in denen ein neuer Bildungsgang entwickelt wurde, geben zum Teil an, daß die Fortführung als regulärer Bildungsgang realisiert würde. Dies gilt beispielsweise für den Modellversuch "Betriebsassistent im Handwerk" und den Modellversuch "Berufsbildung nach Berufsbildungsgesetz und Fachhochschulreife".

Einige wenige Modellversuche berichten über die Fortführung ihrer Arbeit in Anschlußprojekten bzw. Folgemodellversuchen.

3.2.5.4 Transfer in andere Bundesländer

Mehr als zwei Drittel der Modellversuche geben an, daß es Transferaktivitäten in andere Bundesländer gegeben hätte. In erster Linie ist hier ein allgemeiner bundesweiter Informationstransfer zu nennen.

Eine Reihe von Modellversuchen weist darüber hinaus auf direkte Kontakte zu anderen Modellversuchen in anderen Bundesländern hin. Beispielsweise hat man sich mit anderen themengleichen Modellversuchen ausgetauscht. In einem Modellversuch, der in Köln angesiedelt ist, gab es einen Austausch mit einer niedersächsischen Kammer. Ein im Modellversuch entwickeltes Ausbildungsmedium wird im niedersächsischen Kammerbezirk ebenfalls in einigen Betrieben eingesetzt. Dies ist ein Beispiel für einen unmittelbaren Übertragungsversuch in andere Bundesländer. Insgesamt werden solche weitergehenden Transferaktivitäten nur von wenigen Modellversuchen berichtet. Ein Modellversuch berichtet, daß man versucht hat, ein im Modellversuch entwickeltes Konzept (Betriebsassistent) ins Land Brandenburg zu übertragen. Dies sei aufgrund mangelnder Finanzierung nicht geglückt. Im Antrag eines anderen Modellversuchs war der Transfer der Modellversuchsergebnisse in die neuen Bundesländer vorgesehen. Hierzu hatte es im Vorfeld und während des Modellversuchs Kontakte zur betreffenden Innung in Rostock gegeben. Es wurde jedoch deutlich, daß aufgrund der besonderen Wettbewerbssituation in den neuen Bundesländern eine Übertragung der Ergebnisse nicht möglich war.

Insgesamt ist festzustellen, daß eine unmittelbare Übertragung von Ergebnissen in andere Bundesländer nur selten praktiziert wird. Für die wenigen Versuche, die angegeben werden, sind die Erfahrungen nicht besonders gut. Im allgemeinen verhindern andere Rahmenbedingungen eine unmittelbare Übertragung.

3.2.5.5 Konsequenzen für die Neuordnung von Ordnungsgrundlagen

Fast alle Modellversuche geben an, daß sich aus ihren Ergebnissen Konsequenzen für die Neuordnung von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen ableiten ließen. Im wesentlichen beziehen sich die Aussagen auf die Gestaltung der Ordnungsgrundlagen, vereinzelt erfolgen auch Hinweise auf das Entwicklungs- und Abstimmungsverfahren sowie auf das Prüfungswesen. Hinweise auf das Verfahren sprechen die Notwendigkeit an, die Abstimmung bei der Erstellung von Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan zu verbessern. Beim Prüfungswesen wird die stärkere Berücksichtigung handlungsorientierter Prüfungsaufgaben gefordert.

Im Hinblick auf die Gestaltung von Ordnungsgrundlagen wird von einer Reihe von Modellversuchen auf das Verhältnis von Verbindlichkeit und Gestaltungsspielraum Bezug genommen. Hier wird zum einen mehr Gestaltungsfreiheit für die Ausbildung vor Ort gefordert, zum anderen wird die Aufnahme von neuen Qualifikationselementen oder die Schaffung neuer Bildungsgänge angeregt. Von einem Modellversuch wird beispielsweise ausgeführt, daß die Ergebnisse des Modellversuchs darauf abzielen, daß die Ordnungsgrundlagen zwar einen grundlegenden Kontext für die Ausbildung darstellten, dieser aber in weiten Aspekten interpretierbar und für die Erfordernisse einer angemessenen Ausbildung mit Leben zu erfüllen sei. Ein anderer Modellversuch gibt an, daß in den Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen größere Freiräume für offene Qualifikationsbeschreibungen (betriebsnah und bedarfsorientiert) vorgesehen werden müßten. Desweiteren wird angeregt, Lehrpläne und Ausbildungsordnungen interpretativ zu gestalten, so daß regionale Abstimmungen vorgenommen werden könnten.

Demgegenüber zielen andere Modellversuche eher auf eine Anreicherung der Ordnungsgrundlagen ab. So wird z.B. vorgeschlagen, Ausbildungsrahmenlehrpläne mit integrierten Zusatzqualifikationen zu entwickeln. Ziel soll sein, diese Zusatzqualifikationen als festen Bestandteil im Ausbildungsrahmenplan zu integrieren. Außerdem soll die Möglichkeit geschaffen werden, zukünftige Zusatzqualifikationen ebenfalls in die Pläne übernehmen zu können. Für einen anderen Modellversuch wird darauf hingewiesen, daß Zusatzqualifikationen Möglichkeiten einer integrierten Modularisierung von Aus- und Weiterbildung eröffneten. Sie könnten als fakultativer Bestandteil oberhalb eines Mindestabschlusses bzw.-standardniveaus aufgenommen werden.

Eine Reihe von Modellversuchen bezieht sich im Hinblick auf die Gestaltung von Ordnungsgrundlagen auf die Gegenüberstellung von Fachsystematik und fachübergreifender Praxis- und Handlungsorientierung. Im

allgemeinen wird hier eine stärkere Berücksichtigung handlungsorientierter Elemente empfohlen. Genannt wird u.a. die Notwendigkeit zur stärkeren Berücksichtigung von Handlungskompetenz, der Ausbau der Projektarbeit, der höhere Stellenwert fachübergreifender Teamarbeit, Erfordernisse einer Entspezialisierung zur Neuschneidung von Lernfeldern in der Schule. Einige Beispiele mögen dies verdeutlichen:

Von einem Modellversuch wird die ganzheitliche Ausgestaltung mit Hilfe auftragsorientierter Lern- und Arbeitsaufgaben sowie eine Entspezialisierung der Berufsbilder gefordert. Die Anforderungen der betrieblichen Berufs- und Arbeitswelt müssten der zentrale didaktische Ausgangspunkt beruflichen Lernens sein. In den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen müssten Human- und Sozialkompetenz stärker integriert werden. Ein anderer Modellversuch sieht das Erfordernis einschneidender Änderungen der bisherigen Richtlinien. Notwendig sei ein verstärkter Anteil fachübergreifender Teamarbeit, mehr projektorientierte Ausbildung, weitgehende Auflösung traditioneller Klassenverbände und Unterrichtsstrukturen.

Einige wenige Modellversuche beziehen sich direkt auf das Verhältnis zwischen den verschiedenen Ordnungsgrundlagen für die einzelnen Lernorte. So wird eine engere Verzahnung betrieblicher und schulischer Ausbildungsaktivitäten und eine Aufhebung der strengen Trennung zwischen den Tätigkeiten von Berufsschullehrern und Ausbildern angeregt. Von einem anderen Modellversuch wird kritisiert, daß die Ordnungsmittel nicht aufeinander bezogen seien. Es gebe keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen den schulischen und betrieblichen Rahmenplänen. Dies erschwere die Kooperation zwischen den Betrieben und der Berufsschule. Es werden deshalb stärker abgestimmte Ordnungsmittel gefordert. Für einen weiteren Modellversuch wird ausgeführt, daß existierende Ordnungsmittel die Lernortkooperation behindern könnten. Viele Ideen müssten daran scheitern, weil sie nicht mit bestehenden Schulgesetzen harmonieren oder finanziell und personalpolitisch nicht umsetzbar seien.

Von einigen wenigen Modellversuchen wird schließlich angeregt, die Ordnungsmittel stärker durch Hilfestellungen anzureichern. Hier werden z.B. die Bedürfnisse von Kleinbetrieben besonders betont und es wird eine Institutionalisierung von Kooperationsteams angeregt.

Insgesamt lassen sich die Anregungen der Modellversuche für die Ordnungsarbeit wie folgt zusammenfassen: Gewünscht wird neben der Aufnahme neuer Qualifikationselemente vor allem mehr Freiraum für die Verantwortlichen vor Ort. Gefordert wird vor allem eine stärkere Berücksichtigung handlungsorientierter Elemente sowie eine engere Verzahnung der Ordnungsgrundlagen von Schule und Betrieb.

3.2.5.6 Zentrale Erfolgsfaktoren für den Transfer

Die Modellversuche wurden schließlich danach befragt, welche Einflußfaktoren nach ihrer Erfahrung über das Gelingen des Transfers von Modellversuchsergebnissen entscheiden. Hier wurde eine breite Palette von Einflußgrößen genannt. Die folgende Darstellung informiert hierüber.

Kategorienfeld	Modellversuche	Nennungen
Aufbereitung der MV-Ergebnisse	12	17
Verbreitung der MV-Ergebnisse	11	17
Institutionelle Transferunterstützung	9	9
Personenzentrierte Transferunterstützung	7	8
Problemdruck	7	7
Anpassung der MV-Ergebnisse an die institutionellen Bedingungen des Transferfeldes	6	6
Keine (verwertbaren) Aussagen	3	3

Darstellung 57: Erfolgsfaktoren für den Transfer

Mehrere Modellversuche nennen als wesentlich, daß auf der Ausbildungsebene ein Problemdruck vorhanden sein müsse, der den Nutzen entsprechender Konzepte erkennen lasse. Die hier genannten Elemente können als Grundvoraussetzungen für einen möglichen Transfer von Modellversuchsergebnissen bezeichnet werden. So wird betont, daß ein entsprechender Anlaß vorhanden sein müsse. Es müsse eine Relevanz für tatsächliche Handlungsstrukturen und eine Sensibilisierung und Betroffenheit der Akteure gegeben sein. Außerdem wird die Aufnahmebereitschaft der potentiellen Interessenten hervorgehoben. Wichtig sei, daß die Ergebnisse Bezug zur Praxis und zu den aktuell gegebenen Problemlagen hätten. Die subjektiv empfundenen Nutzen-Kosten-Relationen müßten positiv sein. Beispielsweise wird hervorgehoben, daß die Problemhaltigkeit und Aktualität der Aufgabenstellung für andere Ausbildungsinstitutionen gegeben sein müsse.

Neben den genannten Grundvoraussetzungen für einen Transfer wird von einer ganzen Reihe von Modellversuchen auf die Notwendigkeit einer entsprechenden Aufbereitung von Ergebnissen hingewiesen. Genannt wird u.a. eine entsprechende Transparenz des Gegenstandes, die Art und Weise

von Präsentationen, die Ausrichtung an bestimmten Zielgruppen, die Darstellung von Problemlösungsstrategien und die Darstellung von Ergebnissen in kleinen Schritten. Beispielsweise wird so auf die Notwendigkeit aufmerksam gemacht, vorhandene Interessen und Kenntnisse bei den Zielgruppen zu berücksichtigen und Materialien entsprechend aufzubereiten. Ein anderer Modellversuch hebt die punktuelle, adressatenorientierte Darstellung von Ergebnissen, insbesondere von Teil- und Zwischenergebnissen, hervor. In einem weiteren Modellversuch wird die Auswahl der Zielgruppe und die Art und Weise der Präsentation in der Fachöffentlichkeit hervorgehoben. Wesentlich sei außerdem das Aufzeigen der Problemlösungsstrategie und die Darstellung des Prozesses der Erkenntnisgewinnung.

Von vielen Modellversuchen wird des weiteren auf Gesichtspunkte der Verbreitung von Modellversuchsergebnissen abgestellt. Hier wird vor allem eine möglichst frühzeitige Information für erforderlich gehalten. Außerdem wird die Einbeziehung von Multiplikatoren für wesentlich gehalten.

Von einem Viertel der Modellversuche wird das Problem abweichender Rahmenbedingungen im Transferfeld thematisiert. Hier wird deshalb grundsätzlich eine Offenheit von Modellversuchslösungen vorgeschlagen. Man spricht hier beispielsweise von einer Offenheit der Ergebnisse im Sinne von einsichtigen Problemorientierungen und Anpassungsmöglichkeiten an andere Rahmenbedingungen.

Eine größere Zahl von Modellversuchen weist auf die Notwendigkeit zur Unterstützung des Transferprozesses durch entsprechende Maßnahmen und durch andere Stellen hin. Hier wird insbesondere die Unterstützung durch Institutionen wie die zuständigen Stellen genannt. Außerdem müsse der Transferprozeß auch nach Beendigung des Modellversuchs gefördert werden. Genannt wird auch die Einbeziehung von Modellversuchsmitgliedern und die Entlastung von Ausbildern und Lehrern.

Schließlich wird von einer Reihe von Modellversuchen angesprochen, daß die Modellversuchsmitarbeiter entsprechend auf die Transferaufgaben vorbereitet werden müßten. Beispielsweise wird hier von einer inneren Akzeptanz und Innovationsbereitschaft aller Beteiligten gesprochen.

Insgesamt wird deutlich, daß der Transfer von Modellversuchsergebnissen von einer Vielzahl von Bedingungen abhängig ist. Die genannten konkreten Transfererelemente verweisen auf wesentliche Grundsätze für die Entwicklung geeigneter Transferkonzepte.

Neben den wesentlichen Erfolgsfaktoren wurden die Modellversuche auch nach wünschenswerten Elementen für die Verbesserung von

Transferaktivitäten gefragt. Genannt werden insbesondere:

- Frühzeitigere Einleitung von Transferaktivitäten
- Übertragung von Modellversuchskonzepten auf andere Berufsbereiche
- Zusammenarbeit mit Lehrerseminaren
- Übertragung der Konzepte von Groß- auf Kleinbetriebe
- Gemeinsame Fachtagungen von Modellversuchen mit ähnlichen Schwerpunkten.

Diese Aktivitäten wurden vereinzelt bereits praktiziert, in den meisten Modellversuchen konnte dies jedoch bisher nicht geschehen.

3.2.5.7 Zusammenfassung

Insgesamt ist zu sagen, daß sich die Modellversuche in der Regel durch vielfältige Aktivitäten bemühen, einen Transfer von Ergebnissen zu fördern. Die Aktivitäten sind dabei in den betreffenden Modellversuchen unterschiedlich ausgeprägt. Es fällt allerdings schwer, hier eine eindeutige Einteilung nach gut und weniger gut entwickelten Transferaktivitäten vorzunehmen. So dürften die generellen Transfermöglichkeiten und die sinnvollerweise einzuschlagenden Wege je nach konkretem Modellversuchsansatz auch unterschiedlich sein. Hier könnte sicherlich ein Ausbau des Informationstransfers zwischen den einzelnen Modellversuchen zu einer Transferverbesserung beitragen.

Etwa die Hälfte der Modellversuche geht von einer Fortführung zumindest von Teilkonzepten nach Modellversuchsende aus. Ein größerer Teil von Modellversuchen war zum Erhebungszeitpunkt noch nicht abgeschlossen und konnte hierzu noch keine Angaben machen.

Als problematisch muß der Transfer von Modellversuchsergebnissen in andere Bundesländer eingeschätzt werden. Die angegebenen Transferaktivitäten beziehen sich im wesentlichen auf einen allgemeinen bundesweiten Informationsaustausch. Unmittelbare Übertragungsversuche gibt es nur selten und sie sind mit erheblichen Übertragungsschwierigkeiten verbunden.

Insgesamt wird deutlich, daß es für einen erfolgreichen Modellversuchstransfer noch erhebliche Optimierungsspielräume gibt. Hier ist insbesondere die frühzeitigere Einleitung von Transferaktivitäten und die Schaffung besonderer Rahmenbedingungen für einen Transferprozeß nach Modellversuchsende zu nennen.

4 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Kooperationspraxis (D. EULER)

4.1 Fixierung der Ausgangspunkte

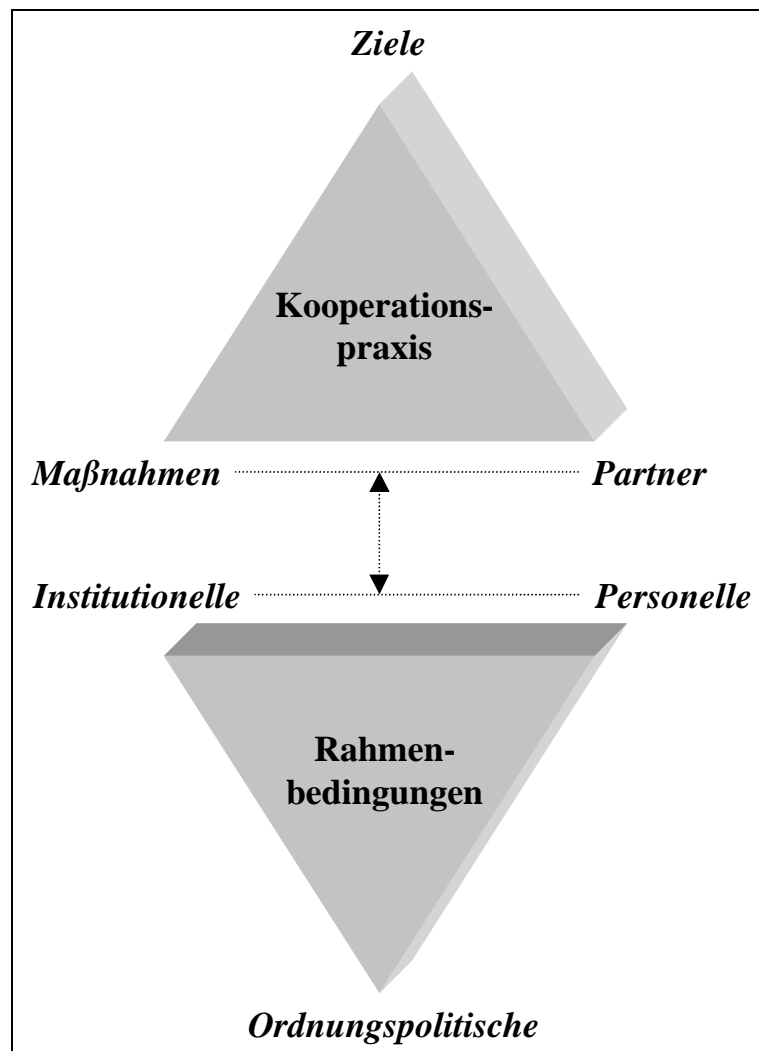
... Systematisierung der Befunde

Obwohl die Mehrheit des Lehr- und Ausbildungspersonals in der einen oder anderen Form 'Kontakt' zum anderen Lernort besitzt, wird die Intensität und die Qualität dieser Kontakte als weitgehend unbefriedigend und verbesserungsbedürftig bewertet. In einer groben Annäherung ließen sich die empirischen Befunde so zusammenfassen, daß ca. 60 % aller Ausbildungsbetriebe keine oder nur sporadische, ca. 40 % hingegen kontinuierliche Kooperationsaktivitäten pflegen. Differenzierter betrachtet sind einige Unterschiede festzuhalten: So ist die Kooperationsintensität in Großbetrieben stärker ausgeprägt als in Klein- und Mittelbetrieben, in gewerblich-technischen Berufsgruppen stärker als in handwerklichen und kaufmännischen. Insbesondere in Betrieben mit geringstrukturierten Ausbildungsbereichen stellen Initiativen zur Lernortkooperation eher eine Ausnahme dar; sie basieren i. d. R. auf dem Engagement einzelner Personen und sind inhaltlich zumeist auf organisatorische Fragen begrenzt. Ein Zusammenwirken in didaktisch-methodischen Fragen zur Erhaltung oder Verbesserung der Ausbildungsqualität ist selten anzutreffen. Primäre Anlässe für eine Kooperation mit dem anderen Lernort sind i. d. R. organisatorische Fragen sowie Disziplinprobleme und Verhaltensauffälligkeiten des Auszubildenden.

Ausgehend von dieser Situation befürwortet die überwiegende Mehrheit der betroffenen Lehrer und Ausbilder zwar eine Ausweitung der Kooperation, ohne daß dies zwangsläufig zu konkreten Bemühungen einer nachdrücklichen Veränderung führen muß. In diesem Sinne läßt sich begründen, daß die fehlende Kooperation keinen Problemdruck verursacht und die Betroffenen auch ohne sie 'gut leben' können.

Aus dieser knappen Situationsanalyse stellt sich die Frage, in welchem Rahmen eine Intensivierung der Lernortkooperation möglich erscheint. Die Erfahrungen aus den untersuchten Modellversuchen zeigen, daß zwar zum Teil beeindruckende Konzepte entstanden sind, die Entwicklung aber zumeist in einem Rahmen erfolgte, der sich hinsichtlich der Ressourcenausstattung sowie der institutionellen und personellen Bedingungen wesentlich von der Alltagspraxis unterscheidet.

In der folgenden Abbildung werden sechs mögliche Interventionspunkte für mögliche Veränderungen unterschieden und in einen Zusammenhang gestellt:



Darstellung 58: Interventionspunkte zur Weiterentwicklung der Kooperationspraxis

Etwas vereinfacht kann gesagt werden, daß die bisherigen Ansätze einer Lernortkooperation weitgehend im oberen Dreieck ansetzen: So wurde untersucht, inwieweit unter bestehenden Rahmenbedingungen

- neue *Ziele* berufsbildungspolitischer und / oder didaktischer Art unterstützt werden können;
- sich neue *Maßnahmen* (i. S. v. neuen Vorhaben und Organisationsformen) bewähren und als ein nachahmenswertes Modell die Ausbildungspraxis bereichern können;
- die *Partner* einer Lernortkooperation (im institutionellen sowie personellen Sinne) besser miteinander verbunden und in gemeinsame Vorhaben integriert werden können.

Die Rahmenbedingungen standen i. d. R. nicht zur Disposition. Auf sie wurde jedoch zumeist hingewiesen, wenn konkrete Ansätze an ihre Grenzen stießen oder deutlich wurde, daß weiterführende Initiativen an die Schaffung veränderter Rahmenbedingungen geknüpft sind. Im einzelnen sind dabei die folgenden Faktoren in das Blickfeld getreten:

- Die *ordnungspolitischen Rahmenbedingungen* schränken insofern den Spielraum für kooperative Vorhaben ein, als daß etwa die Ausbildungsberufsbilder sowie die darauf bezogenen Prüfungsanforderungen in Umfang und Struktur wesentliche intentionale und inhaltliche Vorgaben für die Ausbildung in Betrieb und Schule setzen.
- Die *institutionellen Rahmenbedingungen* in den Lernorten binden die Initiativen einer Kooperation an die Ziele und Kulturen der Organisation; sie können dabei förderlich oder hemmend wirken.
- Die *personellen Rahmenbedingungen* setzen Grenzen oder bieten Chancen beispielsweise im Hinblick auf die Kompetenzen, Motive und Einstellungen des Lehr- und Ausbildungspersonals.

Im folgenden werden die einzelnen Faktoren zunächst skizzenhaft im Hinblick auf die verfügbaren Befunde aus den Analysen dieser Untersuchung aufgenommen, um auf dieser Grundlage - wiederum entlang den Faktoren - im nachfolgenden Kapitel strategische Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Lernortkooperation aufzunehmen und zu erläutern.

... *Ziele*

Die Lernortkooperation wird zumeist in einem instrumentellen Bezug zu berufsbildungspolitischen und / oder didaktischen Zielen gesehen. Im Rahmen einer berufsbildungspolitischen Zielanbindung wird Lernortkooperation als ein Mittel zur effektiven Implementation von neu geordneten Ausbildungsgängen verstanden. Im einzelnen werden u. a. folgende Ziele angesprochen:

- Effektive Nutzung der sachlichen und personellen Ausbildungsressourcen.
- Verkürzung der Ausbildungszeit durch Streichung von Ausbildungsinhalten, die an beiden Lernorten vermittelt werden.
- Zuordnung von Ausbildungsinhalten an den geeigneten Lernort im Rahmen von regionalen Abstimmungsverfahren.
- Schaffung von Ausbildungsstellen über Ausbildungsverbünde.
- Erhöhung der Attraktivität von Ausbildungsberufen durch doppeltqualifizierende Bildungsgänge.

Im Rahmen der didaktischen Zielanbindung wird Lernortkooperation als ein Mittel zur effektiven Gestaltung von handlungs- und transferorientierten Lehr-Lernprozessen in Schule und Betrieb verstanden. Ausgehend von der Annahme, daß im Rahmen einer handlungsorientierten Didaktik sowohl in der schulischen als auch in der betrieblichen Ausbildung Theorie- und Praxisanteile miteinander zu verzahnen sind, ergibt sich ein Abstimmungsbedarf im Hinblick auf die Frage, auf welche inhaltlichen Aufgaben- und Problemstellungen die Ausbildungsschwerpunkte innerhalb und zwischen den Lernorten bezogen werden sollen. Zudem bietet sich für die Berufsschule die Möglichkeit, über Formen der Lernortkooperation den Praxisbezug des Unterrichts zu erhöhen. Ferner böte ein verbesserter Informationsaustausch zwischen den Lernorten die Chance, den besonderen Förderbedarf im Hinblick auf die Auszubildenden zu bestimmen und geeignete didaktische Maßnahmen genauer zu justieren.

... Partner der Kooperation

Hinsichtlich der Berufsfelder konzentrieren sich die Aktivitäten zur Lernortkooperation auf den gewerblich-technischen Bereich, bezogen auf die Unternehmensgröße bei den Schulmodellversuchen auf Großbetriebe mit einer hochstrukturierten Ausbildungsorganisation, während bei den Wirtschaftsmodellversuchen häufig auch Klein- und Mittelbetriebe eingebunden sind. Mit der strukturellen Unterscheidung der Ausbildungsorganisation ist auch eine personelle verbunden, da eine hochstrukturierte Ausbildung zumeist auch hauptberuflich tätige Ausbildungsverantwortliche vorsieht, die als Ansprechpartner der Lehrkräfte aus den beruflichen Schulen insbesondere für eine didaktisch ausgerichtete Lernortkooperation zur Verfügung stehen. Insofern ist es nicht erstaunlich, daß sich in Betrieben mit hochstrukturierter Ausbildung i. d. R. ein kontinuierlicher Austausch mit der Berufsschule sowohl auf der Leitungs- als auch auf der Ausführungsebene vollzieht.

Ansätze einer Lernortkooperation mit Betrieben mit geringstrukturierter Ausbildung bleiben demgegenüber eher punktuell und basieren häufig auf persönlichen Bekanntschaften. Häufig ist in diesen Betrieben eine gewisse Distanz gegenüber der Schule vorhanden, insbesondere gegenüber solchen Inhalten, die sich aus Sicht der Betriebe einer unmittelbaren Verwertbarkeit entziehen.

... Maßnahmen der Kooperation

Im Gesamtbild zeigt sich in den untersuchten Modellversuchen eine Verfolgung von Kooperationsvorhaben, die hinsichtlich ihrer Kooperationsintensität weit über die bestehende Kooperationspraxis im dualen System hinausgeht. Das Spektrum reicht von Formen gegenseitiger Information (z. B. über Auszubildende), Abstimmung (z. B. über die Berufsschulzeiten) über Varianten gemeinsamer Weiterbildung bis hin zur kooperativen Entwicklung didaktischer Konzepte und Materialien. Für zahlreiche Initiativen werden aus den untersuchten Modellversuchen positive Ergebnisse gemeldet: So wird beispielsweise auf einen höheren Praxisbezug des Berufsschulunterrichts oder auf exemplarische Realisationen handlungsorientierter Ausbildungskonzepte hingewiesen, die auch von den Auszubildenden als motivierender und interessanter beurteilt wurden. Zudem sei es gelungen, das 'Klima' zwischen Ausbildern und Lehrern zu verbessern und gegenseitige Vorurteile abzubauen. Ferner wird ausgeführt, daß über Formen des Ausbildungsverbunds nicht nur zusätzliche Ausbildungsstellen geschaffen werden konnten, sondern auf diese Weise insbesondere für Klein- und Mittelbetriebe verbesserte Rekrutierungsmöglichkeiten für Nachwuchskräfte geschaffen worden sind.

Die Vorhaben wurden in unterschiedlichen Organisationsformen verfolgt. Die überwiegende Zahl der Maßnahmen wurde innerhalb der Modellversuche im Rahmen von Arbeitsgruppen organisiert. Zudem fanden zahlreiche Aktivitäten einer gemeinsamen Weiterbildung in Form von Seminaren, Tagungen, Ausbilderkonferenzen und Workshops statt. Ferner wurden Treffen organisiert, die dem gegenseitigen Informationsaustausch dienen. Prinzipiell zeigt sich aus den Erfahrungen der Modellversuche, daß in Abhängigkeit von der zu lösenden Problemstellung dauerhafte oder temporär angelegte Organisationsformen aufgebaut werden. Dauerhafte Organisationsformen sind beispielsweise institutionalisierte Gremien (z. B. feste Arbeitskreise, regelmäßige Informations- oder Weiterbildungsveranstaltungen, Bildungsgangkonferenz, Prüfungsausschuß), in denen wiederkehrende Probleme einer kooperativen Bearbeitung zugeführt werden. Demgegenüber sind temporär angelegte Organisationsformen (z. B. Projektarbeitsgruppe, informelle Gespräche) auf die Bewältigung singulärer Aufgaben und Probleme gerichtet.

Initiativen zur Lernortkooperation basieren außerhalb von Modellversuchen zumeist auf dem Engagement von Einzelpersonen. Vereinzelt gibt es institutionell-organisatorische Anbindungen, die jedoch entweder branchenspezifische Sonderfälle darstellen (z. B. in der Versicherungswirtschaft) oder - wie beispielsweise entsprechende Arbeitskreise bei den Kammern - häufig nicht sehr nachdrücklich in ihrer Wirkung sind. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der initiierenden, organisierenden und impulsgebenden Stelle für kontinuierliche Kooperationsaktivitäten. Die Detaillierung und konkrete Umsetzung dieser Idee steht bislang noch aus.

... Institutionell-organisatorische Rahmenbedingungen

In vielen Erfahrungsberichten über Entwicklungen und Erprobungen zur Lernortkooperation wird darauf hingewiesen, daß die wirksamen institutionellen Rahmenbedingungen für das Potential von Kooperation von großer Bedeutung sind. Solange es nicht gelänge, die Einzelinitiativen einer Lernortkooperation in die Organisation und Kultur zu integrieren, blieben diese weitgehend ein Strohfeuer. So seien beispielsweise wesentliche Gestaltungsspielräume im Hinblick auf die organisatorische und didaktische Umsetzung der curricularen Vorgaben erforderlich. Sowohl im Kollegenkreis als auch seitens der Vorgesetzten sei ein Klima aufzubauen, in dem die Entwicklung und Erprobung von Innovationen nicht als 'Privatsache' behandelt oder gar in offener oder verdeckter Form stigmatisiert würden. Vielmehr benötigten die Kooperationsinitiativen eine möglichst nachdrückliche ideelle und materielle Unterstützung durch die Schul- bzw. Unternehmensleitung, da sie als Bestandteil der definierten Organisationskultur behandelt werden.

Diese kulturelle Dimension der Kooperationsfrage ist in den Modellversuchen zwar gelegentlich in den Blick gekommen, sie wurde jedoch zumeist als eine Rahmenbedingung definiert, die im gegebenen Kontext nicht zu verändern ist. Vereinzelt wurde kritisch angemerkt, daß einzelne an sich überzeugende didaktische Konzepte an der mangelnden Unterstützung in den Lernorten gescheitert sind.

In positiver Umkehrung ließe sich festhalten, daß die dauerhafte Implementation von Lernortkooperation in beiden Lernorten der Schaffung von Anreizstrukturen bedarf, die über einen Appellcharakter hinausgehen. Prinzipiell ist hier das Instrumentarium einer modernen Betriebs- bzw. Schulführung angesprochen, das im einzelnen auf die gegebenen Organisationsbedingungen auszulegen wäre. Dabei können Faktoren miteinander verbunden werden, die entweder extrinsische (z. B. Faktor 'K' als Beförderungskriterium) oder intrinsische Motive (z. B. Schaffung von

Gestaltungsspielräumen zur Verfolgung innovativer Projekte) bei den betroffenen Lehrkräften und Ausbildungsverantwortlichen ansprechen.

Um einer unrealistischen Einschätzung des Potentials von Lernortkooperation entgegenzuwirken, müssen die skizzierten Ansprüche an eine Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen in den Zusammenhang der jeweiligen Organisationsinteressen der beteiligten Lernorte gestellt werden. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, daß Kooperation in ihrem jeweiligen Nutzen für die Verfolgung der eigenen Systemziele eingeschätzt wird. Aus Sicht der Lernorte kann die Realisierung einer Lernortkooperation insbesondere dann beeinträchtigt werden, wenn mindestens eine der beiden Seiten die eigenen Systemziele einseitig durchzusetzen versucht und sich einem verständigungsorientierten Interessenausgleich entzieht. Dabei ist zu berücksichtigen, daß in der aktuellen Verfassung der dualen Berufsausbildung die betriebliche Seite i. d. R. eine Machtüberlegenheit besitzt. Wird diese Überlegenheit ausgespielt, so wächst die Wahrscheinlichkeit, daß Lernortkooperation aus Sicht der Berufsschullehrer als eine Zusatzbelastung empfunden wird, der man sich zu entziehen versucht.

... Personelle Rahmenbedingungen

Die personellen Rahmenbedingungen kommen im Zusammenhang konkreter Kooperationsvorhaben zumeist dann in den Blick, wenn aus der Perspektive eines Lernortes bemängelt wird, daß die Motivation und die Fähigkeiten auf der 'anderen Seite' zu wünschen lassen. Nimmt man diese allgemeinen 'Klagen' etwas differenzierter auf, dann treten die zentralen personalen Voraussetzungen in den Vordergrund, an deren Mangel Kooperationsprojekte scheitern können. Obwohl die Motivlage des Lehr- und Ausbildungspersonals im Hinblick auf ein Engagement zur Lernortkooperation keineswegs umfassend erforscht ist, gibt es einige Hinweise darüber, welche extrinsischen und intrinsischen Faktoren für einzelne Akteure bedeutsam sein könnten (z. B. Möglichkeiten einer 'verbesserten' Unterrichtsgestaltung, Abwälzung unangenehmer Ausbildungsprobleme). Hinsichtlich der Fähigkeiten wird deutlich, daß die Gestaltung einer effektiven Lernortkooperation neben organisatorischen insbesondere auch sozial-kommunikative Kompetenzen erfordert, die bei Pädagogen zwar weithin vorausgesetzt werden, aber offensichtlich keineswegs immer vorhanden zu sein scheinen. Damit verbunden sind häufig Faktoren wie Selbstvertrauen in die eigene Leistungskraft oder die Bereitschaft, sich für eine pädagogisch anspruchsvolle Ausbildungsgestaltung zu engagieren.

Eine weitere wesentliche Rahmenbedingung kann in der Notwendigkeit gesehen werden, daß eine effektive Kooperation zwischen Partnern aus

unterschiedlichen Organisationen und Kulturen zumeist einen Vorlauf erfordert, der als eine Variante von Teamentwicklung zu verstehen ist. Ein solcher Prozeß zu Beginn der Kooperation erscheint ratsam, um etwa mögliche psychologische Distanzen zu überwinden, das Selbstvertrauen in die eigene Leistungskraft auszubilden, die Bereitschaft zur offenen Thematisierung auch eigener Schwachpunkte zu fördern oder die notwendigen Kompetenzen zur Gestaltung effektiver Kooperationsprozesse aufzubauen.

Im Hinblick auf die Gestaltung der personellen Rahmenbedingungen können die Erfahrungen aus den Modellversuchen so gedeutet werden, daß ihre Beeinflussung als ebenso bedeutsam wie schwierig erscheint – zumindest solange sich aus dem ordnungspolitischen Rahmen heraus keine zwingende Notwendigkeit zur Kooperation auf der curricular-didaktischen Ebene ergibt. Sind Kooperationsaktivitäten in beiden Lernorten prinzipiell verzichtbar, oder erscheinen sie den Betroffenen gar als ein Mehraufwand, dem ein ungewisser Nutzen gegenübersteht, so liegt die Schwelle für die Aufnahme eines Engagements sehr hoch.

... Ordnungspolitische Rahmenbedingungen

In formaler Hinsicht ergibt sich für die Akteure vor Ort i. d. R. keine ausgeprägte Notwendigkeit zur Kooperation, sieht man einmal von den begrenzten - zudem keineswegs didaktisch ausgeprägten – Berührungspunkten ab wie etwa die Arbeit in Prüfungsausschüssen oder im Berufsbildungsausschuß der Kammer. Insbesondere die Struktur der Ordnungsmittel mit der getrennten Vorlage einer Ausbildungsordnung für die betriebliche Ausbildung sowie von Lehrplänen für die schulische Ausbildung gibt in Verbindung mit den Prüfungsvorgaben den Lernorten ein Set an Vorgaben, dessen Umsetzung prinzipiell ohne notwendige Kooperation möglich ist. Solange die Ordnungsmittel als umfassende und ausführungsauffordernde Vorgaben und nicht als gestaltungsoffene und ausfüllungsbedürftige Grundlagen verstanden werden, folgen die Überlegungen hinsichtlich einer kooperativen Abstimmung bestenfalls Optimierungskriterien und unterliegen der Gefahr, durch Aufgaben von vermeintlich höherer Priorität schnell verdrängt zu werden.

4.2 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Kooperationspraxis

4.2.1 Grundlegung des berufsbildungspolitischen Kontextes

Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Kooperationspraxis können in zwei Stufen vorgeschlagen werden:

- Auf der ersten Stufe geht es um solche Empfehlungen, die im Rahmen der bisherigen Ansätze bleiben und insofern auf eine Optimierung des Bestehenden gerichtet sind. Bezogen auf die sechs unterschiedenen Interventionspunkte sind es solche, die vornehmlich den Bereich der Kooperationspraxis aufnehmen (Ziele, Partner, Maßnahmen) und danach streben, die 'weißen Flecken' aufzugreifen und die Vielzahl bestehender Erfahrungen gezielt zu erweitern.
- Ein originär innovatives Potential wird hingegen auf der zweiten Stufe gesehen, auf der eine Beschäftigung mit den skizzierten Rahmenbedingungen stattfindet. Es wäre zum einen herauszufinden, wie im einzelnen die institutionellen, personellen und ordnungspolitischen Rahmenbedingungen aussehen, die zur Erreichung ausgewiesener berufsbildungspolitischer und didaktischer Ziele - auch mit Unterstützung kooperativer Maßnahmen - erforderlich sind. Zum anderen wären diese Bedingungen nicht nur als Desiderat zu beschreiben, sondern im Rahmen von Modellversuchen sollte praktisch entwickelt und erprobt werden, wie sie hergestellt werden können.

Bevor die beiden Stufen mit ihren Interventionspunkten über die allgemeinen Grundorientierungen hinaus weiter erläutert werden, soll kurz auf den berufsbildungspolitischen Kontext eingegangen werden, innerhalb dessen die Empfehlungen formuliert worden sind.

Bezogen auf die laufende Debatte über die Modernisierung der beruflichen Erstausbildung¹³⁷ werden die folgenden Annahmen formuliert:

- In *quantitativer Hinsicht* wird davon ausgegangen, daß trotz nachhaltiger Bemühungen um die Bereitstellung eines ausreichenden Ausbildungsstellenangebots die demographisch und bildungsstrukturell begründete Nachfrage nach dualen Ausbildungsplätzen in den kommenden Jahren nicht gedeckt werden kann. Für eine gravierende Umkehrung des in den vergangenen Jahren verstärkt beobachtbaren betrieblichen Ausbildungs-

¹³⁷ Vgl. zusammenfassend EULER 1997a.

verhaltens, nach dem Berufsbildung verstärkt unter Ertrags-, und weniger unter Investitionsgesichtspunkten beurteilt wird, gibt es derzeit keine nachdrücklichen Hinweise.

Diese Zusammenhänge bedingen im Rahmen einer sozialen Marktwirtschaft, jenseits der Möglichkeiten einer ordnungspolitischen Rahmengestaltung, die verstärkte Bereitstellung staatlich geförderter Ausbildungsplätze, die auch aus dem über- und außerbetrieblichen sowie vollzeitschulischen Ausbildungsbereich geschöpft werden können.¹³⁸

- In *qualitativer Hinsicht* stehen neben der Kritik an der Ausbildungsqualität in den Lernorten die Berufsbilder zur Diskussion. Es wird beispielsweise darauf hingewiesen, diese seien (a) zu inflexibel im Hinblick auf die Berücksichtigung regionaler bzw. branchenbezogener Bedarfslagen; (b) zu schwerfällig im Hinblick auf eine Anpassung an Veränderungen im Beschäftigungssystem und (c) zu inkonsequent im Hinblick auf die Umsetzung der Zielebene in ein angemessenes Prüfungssystem.

Obwohl gelegentlich auch die betriebliche Ausbildung in die Kritik gerät (Stichworte: Umfang der Ausbildungsabbrüche, pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals, didaktische Gestaltung der betrieblichen Ausbildung)¹³⁹, steht zumindest in der Öffentlichkeit derzeit die schulische Ausbildung unter massivem Legitimationsdruck. Einige der zentralen Kritikpunkte lauten dabei: Unzulängliche Legitimation des berufsübergreifenden Lernbereichs; Wahrnehmung der Schule als Verwaltung mit bürokratischen Entscheidungs- und Führungsstrukturen; Defizite in der didaktisch-methodischen Umsetzung weitreichender Zielpostulate (z. B. im Hinblick auf die Förderung von Methoden- und Sozialkompetenzen); unzulängliche Berücksichtigung der Heterogenität der Auszubildenden; unzulängliche personelle und sachliche Ausstattung (z. B. Überalterung der Kollegien, antiquierte Ausstattung und Technik).

Diese (und andere) Diskussionspunkte leiten über zu Innovationsüberlegungen, von denen zumindest einige für das geplante

¹³⁸ So finanzieren der Bund und die Länder insbesondere in den ostdeutschen Bundesländern in erheblichem Umfang den Ausfall von Ausbildungsplätzen, u. a. über ein Angebot zusätzlicher vorbereitender oder ausbildungskompensatorischer schulischer Maßnahmen. „Zugleich bewerben sich etwa 70 % der Absolventen beruflicher Vollzeitschulen in den alten und ca. 80 % in den neuen Ländern anschließend um einen Ausbildungsplatz im dualen System.“ (KMK 1998, S. 2) Leidtragende dieser bildungspolitisch und bildungsökonomisch unhaltbaren Situation sind u.a. junge Frauen, die beispielsweise in Brandenburg im Gegensatz zu ihrer unterproportionalen Beteiligung an einer dualen Ausbildung (ca. ein Drittel) an den Varianten einer nicht-betrieblichen Ausbildung mit ca. 70 % erheblich überrepräsentiert sind (vgl. LAND BRANDENBURG 1998, S. 6).

¹³⁹ Vgl. exemplarisch FELLER 1995; EBNER 1997; KECK / WEYMAR / DIEPOLD 1997.

Modellversuchsprogramm von unmittelbarer Bedeutung sein können, da sie in einem begründeten Zusammenhang zu Konzepten der Lernortkooperation stehen. Im einzelnen:

- *Zusammenführung der sich ausbreitenden Alternativen einer alternierenden Berufsausbildung zu einer „regulierten Pluralität“*¹⁴⁰
Ausgehend von dem skizzierten Mangel an Ausbildungsstellen entsteht insbesondere in den ostdeutschen Bundesländern eine Vielzahl von Ausbildungsformen, in denen neben der Berufsschule und dem Betrieb weitere Lernorte wie beispielsweise die Berufsfachschule oder über- / außerbetriebliche Ausbildungsstätten in unterschiedliche Konstellationen einer *alternierenden* Ausbildung zusammengeführt werden.¹⁴¹ Anders als in der Vergangenheit sind diese Maßnahmen nicht mehr als Wartesaal bzw. Puffer bis zum Eintritt in eine duale Ausbildung konzipiert, sondern sie führen zu einem ‘vollwertigen’ Berufsabschluß nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung. Auch wenn in finanzieller Hinsicht aus Sicht der Jugendlichen gravierende Unterschiede zu einer dualen Berufsausbildung bestehen¹⁴², wachsen diese Ausbildungsgänge nicht zuletzt aufgrund der Einbeziehung praktischer Anwendungsphasen faktisch in die Rolle einer didaktisch gleichwertigen Alternative zur ‘Normalvariante’ der dualen Ausbildung hinein. Es bleibt dahingestellt, ob die Praxis die Theorie anleitet oder umgekehrt - wesentlich ist die Tatsache, daß nunmehr offen vorge-schlagen wird, das ‘traditionelle’ duale System um andere Formen einer alternierenden Ausbildung zu ergänzen.¹⁴³
Die berufsbildungspolitisch und -theoretisch zentrale Frage besteht darin, inwieweit im Rahmen dieser entstehenden Pluralität ein Kern an Standards gewahrt werden kann, der die Qualität der Bildungsgänge sichert und trotzdem ein kompetitives Nebeneinander ermöglicht. Die Frage der Qualitätssicherung ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil

¹⁴⁰ Der Begriff der „regulierten Pluralität“ wurde von KUTSCHA (1998) aufgenommen, der ihm allerdings einen etwas anderen Bedeutungsgehalt unterlegt.

¹⁴¹ Die Bandbreite der Vorschläge reicht von schulischen Bildungsgängen, die durch Betriebspraktika oder Praxisphasen in über- oder außerbetrieblichen Bildungsstätten ergänzt werden bis hin zu Phasenmodellen, die beispielsweise die ersten Ausbildungsphasen (z. B. das erste und / oder zweite Ausbildungsjahr) - auch unter Berücksichtigung der sogenannten Assistentenberufe - ganz in die Schule verlagern, um anschließend den Schwerpunkt auf die Anwendung im betrieblichen Rahmen zu legen. Vgl. zusammenfassend HAHN 1998 sowie DUBS 1998a.

¹⁴² Vgl. LAND BRANDENBURG 1998.

¹⁴³ Exemplarisch für die Diskussion in Deutschland sei auf die gemeinsam vom Arbeits-, Bildungs- und Wirtschaftsministerium in Brandenburg herausgegebenen „Potsdamer Eckpunkte zur Reform der Beruflichen Bildung“ (LAND BRANDENBURG 1998) hingewiesen, die neben der „Lernortpluralität“ eine darauf abgestimmte Ausbildungsförderung fordern, um die neuentstehenden Ausbildungsformen nicht in einen Akzeptanznachteil zu bringen. Für die Diskussion in der Schweiz vgl. DUBS 1998a.

die staatlichen Fördermaßnahmen - insbesondere der Ausbau außerbetrieblicher Ausbildungsplätze in den neuen Bundesländern - primär unter dem Gesichtspunkt der quantitativen Lückenschließung erfolgte.¹⁴⁴ Ein solches System „regulierter Pluralität“ würde es ermöglichen, in Abhängigkeit von den Bedingungen der Region oder Branche, die verfügbaren Ausbildungsressourcen in einer Weise zu aktivieren, daß sie in quantitativer und qualitativer Hinsicht *zugleich* den oben skizzierten Kritikpunkten entgegenwirken können.

Unter dem Aspekt der Lernortkooperation bestände die Aufgabe darin, die zur Realisierung der neuen Bildungsgänge aufzubauenden Beziehungen zwischen unterschiedlichen Lernorten auf eine stabile Basis zu stellen und auf diese Weise die Qualität zu sichern.

Insbesondere die zur Wahrung der Stärken einer dualen Ausbildung notwendige Integration von Praxisphasen und deren didaktische Verzahnung mit theoriebezogenen Phasen legt kooperativ gestützte Vorhaben nahe.

- *Entwicklung von offenen curricularen Strukturen*

In diesem Kontext stehen aktuell zwei Ansätze zur Diskussion, die wesentliche Verbindungen zur Kooperationsfrage besitzen.

Der erste Ansatz betrifft die Binnenstruktur der Ausbildungscurricula. Hier kann auf die aktuellen Bestrebungen hingewiesen werden, die auf eine vergleichsweise offene Formulierung der Lernziele und -inhalte abheben und so den Akteuren vor Ort nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Verantwortung übertragen, die Rahmenvorgaben auszugestalten und auf die spezifischen Bedingungen abzustimmen. Diese derzeit unter dem Stichwort „Lernfeldcurriculum“ recht kontrovers geführte Diskussion soll an dieser Stelle nicht im einzelnen aufgenommen werden; hier mag der Hinweis auf die Anschlußpunkte zur Kooperationsthematik genügen.

Der zweite Ansatz bezieht sich auf die Überlegungen, den derzeit auf die gesamte Ausbildungsdauer bezogenen Regulierungskorpus eines Ausbildungsberufs zu begrenzen und einen Teil der Ausbildungszeit für „betriebsspezifische bzw. regionalspezifische Akzentuierungen“ zu öffnen, die „vor Ort zwischen den Partnern der dualen Berufsausbildung verbindlich abgestimmt werden“¹⁴⁵. Der sich damit verbindende Kooperationsbedarf ist evident, auch wenn noch weitgehend offen ist, auf welcher Ebene und zwischen welchen Partnern die Abstimmungsverfahren durchgeführt werden.¹⁴⁶

¹⁴⁴ Vgl. LAND BRANDENBURG 1998, S. 4.

¹⁴⁵ Vgl. KMK 1998.

¹⁴⁶ Am Rande sei erwähnt, daß auch diese Überlegungen keineswegs so neu sind, wie sie auf den ersten

- *Öffnung der Berufsbildung für neue Formen der Differenzierung und Modularisierung*

Im Rahmen der aktuell mit großer Geschwindigkeit betriebenen Neuordnung der Ausbildungsberufe wird gelegentlich eine Zutat angeboten, die vielen nicht so recht zu schmecken scheint, obwohl sich die Ablehnung häufig nicht auf die Erfahrung einer ausgiebigen Kostprobe stützt. Die Zutat hat den Namen 'Modularisierung'; sie soll u. a. dazu beitragen, daß die Ausbildungsgänge flexibler auf die heterogenen Voraussetzungen der Auszubildenden bzw. auf die unterschiedlichen Bedarfslagen der Ausbildungsbetriebe angepaßt werden können. Die 'Geschmacksunsicherheit' resultiert insbesondere daraus, daß unter den Begriff der Modularisierung unterschiedliche Varianten gefaßt werden, die zumindest teilweise dem Verdacht unterliegen, das für die deutsche Berufsbildung konstitutive Berufskonzept 'auszuhebeln'.¹⁴⁷ Ohne diese etwas begriffsgeladene Diskussion im einzelnen aufzunehmen, sollen in diesem Zusammenhang die Varianten des Differenzierungs- und des Erweiterungskonzepts einer Modularisierung betont werden. In der erstgenannten Variante geht es beispielsweise darum, durch die modulare Strukturierung eines Ausbildungsgangs den Abschluß einzelner Ausbildungsabschnitte zu ermöglichen, so daß die Auszubildenden im Falle eines Ausbildungsabbruchs die Möglichkeit besitzen, durch das Nachholen fehlender Module mit begrenztem Aufwand den Ausbildungsabschluß zu erreichen. Die zweite Variante harmonisiert mit Bestrebungen, über den Pflichtkern der Ausbildung hinaus einen disponiblen Bereich zu schaffen, der entsprechend den Lernvoraussetzungen der Auszubildenden entweder für besondere Fördermaßnahmen oder als ein Angebot von Zusatzqualifikationen für leistungsstärkere Auszubildende verwendet werden kann. Die Zusatzqualifikationen können so ausgelegt sein, daß die Angebote bereits i. S. e. vorgezogenen Weiterbildung zertifiziert werden. Sie können dabei prinzipiell von unterschiedlichen Lernorten angeboten und zertifiziert werden.¹⁴⁸

Insbesondere die letztgenannte Option mit der Verbindung von Aus- und Weiterbildung zeigt einerseits das innovative Potential dieser Diskussion, andererseits wird der Bezug zur Lernortkooperation deutlich. Das

Blick erscheinen. So schlug etwa HERTEL bereits 1977 im Rahmen seiner Überlegungen zur Weiterentwicklung der betrieblichen Berufsausbildung vor, „daß Ausbildungsordnungen zwar einen bestimmten 'harten Kern' an Ausbildungsinhalten aufweisen, darüber hinaus aber - in der 'weichen Schale' - je nach Betriebsgröße oder Organisationsform ... flexibel gestaltet werden können.“ (HERTEL 1977, S. 84)

¹⁴⁷ Vgl. im einzelnen EULER 1997a, S. 94ff.

¹⁴⁸ Vgl. PÜTZ 1998, S. 262f.

Angebot von attraktiven Modulen aus Zusatzqualifikationen bedingt eine Verständigung über Differenzierungsmöglichkeiten zwischen den Lernorten und deren (ggf. kooperative) Entwicklung, Organisation und Zertifizierung. Derzeit sind zahlreiche Initiativen erkennbar, einzelne der skizzierten Varianten einer Modularisierung umzusetzen.¹⁴⁹

- *Druck auf veränderte Prüfungssysteme*

Die bislang skizzierten Innovationsüberlegungen treffen sich früher oder später mit der Kritik, die schon seit längerer Zeit an der Ausbildungsabschlußprüfung geübt wird. Für den hier interessierenden Bezug zur Lernortkooperation ist ein Kritikpunkt von besonderer Bedeutung: So wird auf die Diskrepanz hingewiesen, die in vielen Ausbildungsberufen zwischen der Ziel- und der Prüfungsebene besteht. Während auf der Zielebene anspruchsvolle Handlungskompetenzen wie beispielsweise Methoden- und Sozialkompetenzen gefordert werden, reduziert sich die Prüfung immer noch weitgehend auf eine Kenntnisprüfung auf niedrigem kognitiven Niveau. Berufsbildungspolitisch wird auf dieser Basis u. a. gefordert, neben den zeitpunktbezogen ermittelten Leistungen aus der Kammerprüfung, auch die prozessual ermittelbaren Leistungen aus der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung zu berücksichtigen. Auch in diesem Bereich gibt es einige Innovationsansätze¹⁵⁰, deren Umsetzung und Weiterentwicklung im Rahmen einer Lernortkooperation neue Impulse erhalten könnten.¹⁵¹

- *Druck auf eine innere Modernisierung der Schule*

Prinzipiell ließe sich sagen, daß die Kooperation im Außenverhältnis einer Organisation ihre Entsprechung im Innenverhältnis besitzen sollte. Bezogen auf die innere Modernisierung der Schule wird zentral darauf hingewiesen, daß die Entwicklung einer Kooperationskultur im Kollegium eine wesentliche Bedingung für die Organisation von Innovationen darstellt.¹⁵² Daraus ergibt sich die Konsequenz, daß

¹⁴⁹ Vgl. zum einen STILLER 1998, die auf die Ansätze und Überlegungen auf der Ordnungsebene eingeht und die bereits recht weitgehenden Modularskonzepte etwa im Bereich der informationstechnischen sowie der Druck-Berufe beschreibt. Zum anderen ist auf eine Vielzahl von Ansätzen im schulischen Bereich hinzuweisen, beispielsweise das Konzept der Differenzierungsbereiche im nordrhein-westfälischen Berufskolleg oder die Angebote von Zusatzqualifikationen i. S. e. vorweggenommenen Weiterbildung in Baden-Württemberg.

¹⁵⁰ Exemplarisch sei auf das Kundenberatungsgespräch in der Abschlußprüfung von Versicherungskaufleuten, die „integrierte Prüfung“ bei den Technischen Zeichnern sowie die „ganzheitliche Prüfung“ im Rahmen der informationstechnischen Berufe hingewiesen. Vgl. im einzelnen SCHMIDT 1998.

¹⁵¹ So wäre etwa zu fragen, in welchem Rahmen etwa die offenen Teile einer Ausbildungsordnung oder eine modulare Ausbildungsstruktur geprüft und zertifiziert werden können.

¹⁵² Vgl. DUBS 1998b, S. 6f.

Initiativen einer Lernortkooperation eingebettet sein sollten in korrespondierende Ansätze, die auf die Voraussetzungen zur Gestaltung der Kooperationsbeziehungen abheben.

4.2.2 Einzelempfehlungen zu den Interventionspunkten

Nach Ausleuchtung des relevanten berufsbildungspolitischen Kontextes können nun die weiter oben unterschiedenen Interventionspunkte wieder aufgenommen und darauf bezogene Einzelempfehlungen formuliert werden. Die Empfehlungen verstehen sich als Anregungen, nicht als Anweisungen. Sie sind in vielen Punkten bewußt offen formuliert, um Erweiterungen und Verknüpfungen anzuregen.

... Erweiterung der Ziele

Die in den bisherigen Kooperationsaktivitäten verfolgten berufsbildungspolitischen und didaktischen Zielanbindungen sind weiterhin von prinzipieller Relevanz, wenn auch eine besondere Akzentsetzung auf folgende Punkte vorgenommen werden könnte:

- Im didaktischen Bereich wären die kooperativ getragenen Bemühungen um eine handlungs- und transferorientierte Gestaltung der Lehr-Lernprozesse verstärkt zu ergänzen um korrespondierende Entwicklungen von zieladäquaten Prüfungsverfahren.
- Im berufsbildungspolitischen Bereich wären die Ansätze eines Ausbildungs- bzw. Lernortverbunds durch Überlegungen darüber zu ergänzen, wie das Bemühen um zusätzliche Ausbildungsstellen so gestaltet werden kann, daß die Ausbildungsqualität gesichert bleibt (z. B. Entwicklung von Instrumenten zur ex-ante- und ex-post-Beurteilung von Ausbildungsstellen).
- Zudem sollten solche didaktische und berufsbildungspolitische Ziele eine höhere Priorität erhalten, die nicht allzu eng nur auf einen spezifischen Ausbildungsberuf zugeschnitten sind, sondern die mit hoher Wahrscheinlichkeit einen Transfer auch auf andere Berufsfelder erwarten lassen (z. B. Förderung von anspruchsvollen Handlungskompetenzen wie etwa Methoden-, Sozial-, Moralkompetenzen).

Die bereits bislang verfolgten Ziele ließen sich ggf. mit einbringen in einen zweiten Bereich möglicher Zielanbindungen. Dieser würde sich ableiten aus den oben skizzierten Bezugspunkten, die auf eine Modernisierung der Berufsausbildung i. w. S. abheben, wobei einzelne davon eine Verankerung auf der ordnungspolitischen Ebene erfordern. Im einzelnen:

- Die aktuellen Ansätze einer Gestaltung von Ausbildungsverbänden ließen sich durch die Einbeziehung weiterer Kooperationspartner (z. B. Berufsfachschule) so erweitern, daß neue Formen einer alternierenden Berufsausbildung geschaffen bzw. gefestigt würden. Das konstitutive Merkmal einer Integration von Theorie- und Praxisphasen erfordert im Hinblick auf die Ausgestaltung der Ausbildungsgänge, durch entsprechende Kooperationsinitiativen insbesondere die Praxiselemente zu organisieren und curricular zu integrieren.
Bezogen auf die so entstehende Pluralität wäre es im Interesse der Wahrung der formal bestehenden Qualitätsstandards erforderlich, die unterschiedlichen, aber gleichwertig nebeneinander stehenden Ausbildungsgänge einer vergleichenden Betrachtung zu unterziehen, um auf dieser Grundlage überprüfen zu können, inwieweit im Interesse einer Qualitätssicherung neue Regulierungen erforderlich sind.
- Die größere Offenheit in der Struktur und Formulierung von Curricula erfordert von den Akteuren vor Ort neue Verfahren, die gegebenen Potentiale verantwortlich und kompetent zu nutzen. Dies gilt bereits für die bestehenden Lernfeldcurricula, deren Implementation nur dann neue Impulse in der Praxis erwarten lassen, wenn Zeit und Raum für Entwicklungs- und Abstimmungsprozesse innerhalb und zwischen den Lernorten bleiben. Dies wäre in besonderer Weise der Fall, wenn auf der ordnungspolitischen Ebene Curricula erlassen würden, die eine Ergänzung der zentral regulierten Kernbereiche um regional- und branchenspezifische Spezifika vorsehen.
- Schon im bestehenden Ordnungsrahmen ist eine Integration von modular konzipierten Zusatzqualifikationen in die Ausbildung möglich. Die curriculare Legitimation und Entwicklung entsprechender Module, insbesondere aber auch ihre konzeptionelle Anbindung an die Weiterbildung, erfordert eine Abstimmung zwischen unterschiedlichen Institutionen, die als neues Ziel einer Lernortkooperation aufgenommen werden kann.
- Das Ziel einer validen und aussagekräftigen Ausbildungsabschlußprüfung führt allein schon deshalb zu einem prinzipiellen Kooperationsbedarf, weil die Ausbildungsleistungen in mehreren Lernorten erbracht werden. In besonderer Weise stellt sich die Prüfungsfrage dann, wenn Zusatzqualifikationen zu zertifizieren sind, oder wenn im Rahmen neuer Ausbildungsformen neue Partner für die Gestaltung spezifischer Ausbildungsphasen verantwortlich sind. Auch in diesem Punkt besteht eine enge Verbindung mit der Gestaltung der ordnungspolitischen Rahmenbedingungen.

- Bezogen auf die Kooperationsvoraussetzungen in den Lernorten besteht ein erstrebenswertes Ziel darin, beispielsweise im Rahmen einer beruflichen Schule organisatorisch und kulturell die Bedingungen zu schaffen, die zur Gestaltung der Kooperationsbeziehungen im Außenverhältnis erforderlich sind.
- Schließlich wäre das Ziel hervorzuheben, über den Aufbau einer regionalen Kooperationsstelle ein Potential zu schaffen, das die bislang weitgehend fakultativen, unter veränderten Rahmenbedingungen möglicherweise jedoch obligatorischen Kooperationsaktivitäten initiiert, moderiert, fachlich unterstützt und zielorientiert beschleunigt. Hier wären verschiedene Modelle mit unterschiedlichen organisatorischen Anbindungen denkbar, die im einzelnen erprobt werden könnten.

... Erweiterung der Kooperationspartner

Neben die Berufsschule und den Ausbildungsbetrieben - als Nukleus der Berufsausbildung - sind schon in den vergangenen Jahren weitere Institutionen und Personenkreise getreten, die auch unter dem Kooperationsaspekt neue Anforderungen stellen. Während die Berücksichtigung dieser Partner bislang jedoch weitgehend 'hinter vorgehaltener Hand' erfolgte, da man das duale System politisch nicht relativieren wollte, läßt sich diese Situation aus den skizzierten Gründen nicht mehr länger als bloßer Übergangszustand handhaben. Läßt man die Entwicklung eines Systems „regulierter Pluralität“ in der Berufsausbildung zu, so stellt sich die Frage, welche Formen im einzelnen zugelassen und unter qualitativen Kriterien in einen Kooperationszusammenhang aufgenommen werden sollen.

Die Bestimmung, Auswahl und Integration geeigneter Kooperationspartner im Rahmen neuer Ausbildungsformen bildet dann zugleich einen Ansatzpunkt für die weitere Erprobung. Dabei wäre genauer zu klären, inwieweit beispielsweise über- und außerbetriebliche Ausbildungsstätten oder einzelne Schulformen (z. B. die Berufsfachschule) geeignet sind, institutionell und personell einen substantiellen Beitrag für die Realisierung einer qualitativ anspruchsvollen Berufsausbildung zu leisten.

Unabhängig von dieser Grundsatzentscheidung ließe sich aus den verfügbaren Befunden zur Lernortkooperation begründen, daß insbesondere jene Ausbildungsbereiche verstärkt berücksichtigt werden sollten, die bislang vernachlässigt worden sind und in denen daher noch vergleichsweise wenig Erkenntnisse über die Ausprägung und Bedingungen der Gestaltung von Kooperationsprozessen vorliegen. Hier sind insbesondere

die Bereiche der kaufmännisch-verwaltenden sowie der handwerklichen Berufe angesprochen.

Von besonderem Reiz für Kooperationsaktivitäten sind ferner jene Berufsfelder, in denen über eine Neuordnung Ansprüche gesetzt wurden, deren Realisierung aufgrund des besonderen Schwierigkeitsgrades eine Implementationsunterstützung nahelegen (z. B. IT-Berufe, Umsetzung von Lernfeldcurricula, Kodifizierung neuer Prüfungsformen).

... Entwicklung und Erprobung neuer Kooperationsmaßnahmen

Das Spektrum an denkbaren Kooperationsmaßnahmen scheint prinzipiell abgesteckt, wenngleich in einzelnen Bereichen Optimierungs- und Modifizierungsmöglichkeiten bestehen.

So wäre beispielsweise zu untersuchen, inwieweit die aktuellen kommunikationstechnischen Optionen für Zwecke einer Lernortkooperation genutzt werden können. Denkbar wäre hier beispielsweise der beschleunigte Informationsaustausch zwischen den Lernorten über E-Mail- oder Konferenzsysteme, aber auch die Schaffung einer Informations- und Kommunikationsplattform im Netz, über die Informationen und Anregungen für die Ausbildungsgestaltung organisiert werden.

Überlegenswert wären auch Kooperationen zwischen Schulen, beispielsweise über die Schaffung von Tandems, die aus Lehrkräften aus dem gewerblich-technischen und kaufmännischen Bereich bestehen und 'interdisziplinäre' Lernfelder bearbeiten (z. B. produktionsbezogene Inhalte bei Industriekaufleuten).

Möglich wäre ferner die Erprobung eines Lernpasses i. S. e. 'kompakten' Förderinstruments, das im Zusammenwirken der Lernorte eine Grundlage dafür schaffen könnte, in differenzierter Weise auf die Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse eines Auszubildenden einzugehen.

... Verbesserung der institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen

Dieser Interventionspunkt nimmt das o. g. Ziel auf, innerhalb der Lernorte organisatorisch und kulturell die Bedingungen zu schaffen, die zur Gestaltung der Kooperationsbeziehungen im Außenverhältnis erforderlich sind. Entsprechende Ansätze einer Organisationsentwicklung könnten etwa ansetzen an der Gewinnung von Machtpromotoren und 'Paten' in der Organisation, die sich für die Ziele einer Lernortkooperation engagieren und deren Erreichung fördern und evaluieren.

Im wesentlichen wird es darum gehen, die Kooperationsziele in ein effektives Qualitätsmanagement zu integrieren, somit die Ebene der (häufig unverbindlichen) Programmatik zu verlassen und die Bestimmung der Ziele mit der Schaffung von Anreizstrukturen, der Bereitstellung von Ressourcen und der Einführung von Evaluationsverfahren zu verknüpfen.¹⁵³

Damit verbunden wäre auch die oben aufgeworfene Frage der Schaffung, Profilierung und Unterstützung einer Kooperationsstelle, die nicht nur als ein Reflex auf singuläre Problemlagen agiert, sondern die als regionale Ressource für die Organisation kontinuierlicher Verbesserungsprozesse in der Berufsbildung wirksam werden kann. Im Rahmen eines Kooperationsmanagements hätte diese Stelle die Aufgabe, im regionalen Kontext einen Berufsbildungsdialog zu moderieren, die als relevant identifizierten Probleme in einen kooperativ getragenen Diskussionsprozeß zu überführen, diesen durch fundierte Informationen zu unterstützen und zu praktikablen Lösungen zu führen. Ferner könnte die Stelle die Aufgabe übernehmen, im Rahmen von Angeboten der gemeinsamen Weiterbildung fachliche Problemstellungen mit Ansätzen der Teamentwicklung zu verbinden und so die Qualifikationsvoraussetzungen für eine tragfähige Kooperation zu schaffen. Da die organisatorische Anbindung dieser Stelle nicht auf der Hand liegt, könnten regionalspezifisch unterschiedliche Lösungen entwickelt und erprobt werden.

... Verbesserung der personellen Rahmenbedingungen

Die bisherigen Erfahrungen zur Lernortkooperation zeigen, daß aufgrund der Einstellungen und z. T. auch der fehlenden Kompetenzen bei den Ausbildungsverantwortlichen in den Lernorten vorgeschlagene Vorhaben nicht zustandekommen oder begonnene Initiativen abgebrochen werden. Diese Problematik wird sich vermutlich noch verstärken, wenn weitere Institutionen in den Kooperationszusammenhang aufgenommen werden, in denen Personen mit einem unsicheren Beschäftigungshintergrund (z. B. Honorarkräfte aus über- und außerbetrieblichen Ausbildungsstätten) mitwirken. Vor diesem Hintergrund sind praktikable Modelle wünschenswert, die sich mit dem Aufbau notwendiger Prozesse einer Teamentwicklung sowie der Entwicklung der damit verbundenen motivationalen, methodischen und sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen beschäftigen.

¹⁵³ Vgl. im einzelnen DUBS 1998b.

... Veränderung ordnungspolitischer Rahmenbedingungen

Die Veränderung ordnungspolitischer Rahmenbedingungen kann in Modellversuchen nicht unmittelbar vorgenommen, sondern lediglich begründend initiiert oder unterstützend umgesetzt werden. Insofern werden die nachfolgenden ordnungspolitischen Rahmenbedingungen als wesentliche Ausgangspunkte für zukünftige Initiativen einer Lernortkooperation verstanden.

Eine zentrale Rahmenbedingung besteht in der Frage, in welchem Maße die Strukturen zukünftiger Curricula nicht nur die Option, sondern weitergehend die Notwendigkeit für eine Lernortkooperation schaffen. Dies wäre etwa der Fall bei der Vorgabe lernortübergreifender Berufsbildungspläne i. S. e. Gesamtcurriculums, das im Hinblick auf die Lernortzuordnung der Lernfelder offen bleibt. Es wäre auch der Fall, wenn die Idee eines Kerncurriculums umgesetzt würde, das durch regional- oder branchenspezifische Elemente zu komplettieren wäre.

Ein zweiter ordnungspolitischer Aspekt betrifft die Gestaltung der Ausbildungsförderung. Der Aufbau alternativer Ausbildungsformen neben der dualen bringt es derzeit mit sich, daß Jugendliche aus der gleichen Altersgruppe in gleicher Lebenslage sehr unterschiedliche Ausbildungsvergütungen erhalten und daher ungleich gefördert werden. Im Interesse der Vermeidung von persönlichen Nachteilen, aber auch von problematischen Struktureffekten in der Selektion von Ausbildungsgängen durch die Jugendlichen, wären geeignete Instrumente im Rahmen der Ausbildungsförderung zu entwickeln.

5 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Modellversuchspraxis

5.1 BLK-Modellversuche (D. EULER)

Hinsichtlich der Rolle der *wissenschaftlichen Begleitung* ist zu begrüßen, daß in den zukünftigen BLK-Modellversuchsprogrammen eine wissenschaftliche Begleitung obligatorisch vorgesehen ist. Damit findet ein Anschluß an die Wirtschaftsmodellversuche statt, in denen dies mit guten Gründen und nachweisbaren Vorteilen bisher schon so praktiziert worden ist. Unzureichend erscheint hingegen die vorgesehene Ausstattung der wissenschaftlichen Begleitung, die mit 30.000 DM pro Programmbeitrag als unzulänglich erscheint, selbst wenn durch den Verbund einzelner Programme in konkreten Fällen eine Verbesserung der Ressourcenlage erreicht werden kann. Dies wird vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus Modellversuchen moniert, in denen die wissenschaftliche Begleitung deshalb als tragende Säule für das Zustandekommen innovativer Ergebnisse positiv bewertet wurde, weil sie aufwendige Aufgaben im Entwicklungs-, Transfer- und Dokumentationsschwerpunkt übernommen hat. Ein solches Engagement wäre mit einer Ausstattung, die in ihrem Umfang unterhalb einer halben Mitarbeiterstelle liegt, schwerlich erreichbar.

Kritisch ist im Hinblick auf einzelne Modellversuche der Vergangenheit festzuhalten, daß es nicht immer gelungen ist, die bereits verfügbaren Erkenntnisse zu Beginn des Modellversuchs für die angestrebten Entwicklungsarbeiten zugrundezulegen. Hier wären im Rahmen des Antragsverfahrens, aber weitergehend auch durch die Programmträgerschaft, Verbesserungen zu organisieren.

Im Hinblick auf die *Gestaltung des Modellversuchstransfers* blieben insbesondere die BLK-Modellversuche in der Vergangenheit hinter ihren Möglichkeiten zurück. Zumeist waren die Transferaktivitäten auf die Informationsebene begrenzt, d. h. über die Bereitstellung von Informationen hinaus blieben interessierte Transferadressaten häufig auf sich selbst gestellt. Demgegenüber wäre es denkbar, daß die Modellversuchsentwicklungen schon früh offensiv an potentiell interessierte Institutionen (z. B. an Einrichtungen der Lehreraus- und -weiterbildung) herangetragen und dort diskutiert werden. Dabei ist zu berücksichtigen, daß der Erfolg eines Transfers zumeist auf die Organisation von institutionellen und personellen Unterstützungsleistungen angewiesen ist.

Zudem wäre zu überlegen, wie die Ansätze, Ideen und Ergebnisse der Modellversuche nach Ablauf des Förderzeitraums 'konserviert' werden können. Die Befunde deuten darauf hin, daß in vielen Fällen die Ergebnisse weder im Modellversuchsfeld noch darüber hinaus fortgeführt werden, u. a. auch deshalb, weil die Akteure des Modellversuchs nach dessen Ablauf nicht mehr oder nur noch sehr begrenzt für einen Transfer zur Verfügung stehen.

5.2 Wirtschaftsmodellversuche

(K. BERGER, I. HÖPKE, G. WALDEN)

Die Auswertungen der Wirtschaftsmodellversuche geben Hinweise dafür, daß es in den folgenden Bereichen der Modellversuchskonzeption und -praxis noch Optimierungsmöglichkeiten gibt:

- Förderung von 'Zwillingsmodellversuchen'
- Modernisierungsinstrument 'Modellversuch' und Lernortkooperation
- Einbindung der wissenschaftlichen Begleitung
- Auswertung und Dokumentation der Modellversuchsergebnisse
- Modellversuchstransfer.

Förderung von 'Zwillingsmodellversuchen'

Gerade die jüngeren Wirtschaftsmodellversuche zur Lernortkooperation wurden bzw. werden überwiegend gemeinsam mit einem korrespondierenden BLK-Modellversuch durchgeführt. Die Auswertungsergebnisse weisen darauf hin, daß eine Einbindung der zuständigen Berufsschule in die Modellversuchsaktivitäten erheblich zum Erfolg des Modellversuchs beitragen kann. Bereits bei der Initiierung von Wirtschaftsmodellversuchen zur Lernortkooperation sollte(n) daher generell die für die einbezogenen Ausbildungsbetriebe bzw. Ausbildungsstätten zuständige(n) Berufsschule(n) für die verbindliche Zusammenarbeit im Rahmen eines korrespondierenden BLK-Modellversuchs gewonnen werden.

Zur gegenseitigen Information über Interessenschwerpunkte, für Zielvereinbarungen sowie zur gemeinsamen Planung und Koordination weiterführender Modellversuchsschritte ist es wichtig, daß Wirtschafts- und BLK-Modellversuche zeitlich abgestimmt beginnen.

Modernisierungsinstrument 'Modellversuch' und Lernortkooperation

Reformziele in der dualen Berufsausbildung zur Schaffung flexiblerer Strukturen in der Ausbildung wie sie z.B. im „Reformprojekt Berufliche

Bildung“ formuliert wurden¹⁵⁴ werden sich kaum ohne wechselseitige Information, Abstimmung und Kooperation aller beteiligten Lernorte realisieren lassen. Gestaltungs offene Ausbildungsordnungen, differenzierte Ausbildungsangebote, z.B. durch Angebote für Zusatzqualifikationen, lassen sich letztlich nur durch eine gemeinsame konkrete Ausgestaltung in den betrieblichen, über- bzw. außerbetrieblichen und schulischen Bildungsstätten vor Ort mit Leben erfüllen.

Modellversuche nehmen einen wichtigen Stellenwert beim Vorantreiben dieser Reformaktivitäten ein. Bei der künftigen Konzeptionierung entsprechender Modellversuchsvorhaben, die auf die Entwicklung und Erprobung reformorientierter Ausbildungsmodelle abzielen, sollte Lernortkooperation daher zum integralen Bestandteil werden. Dies setzt voraus, daß alle Lernorte des als ‘plural‘ verstandenen Berufsbildungssystems an dem jeweiligen Modellversuch zu beteiligen sind. Um dies zu gewährleisten, sollte die Konzeption der ‘Zwillingsmodellversuche’ nicht nur dort verbindlich werden, wo Lernortkooperation als zentraler Modellversuchsgegenstand betrachtet wird, sondern zur Förderung von Reformaktivitäten allgemeine Modellversuchspraxis werden.

Einbindung der wissenschaftlichen Begleitung

Bei der Entwicklung und Erprobung der Modellversuchsvorhaben nahm die wissenschaftliche Begleitung jeweils eine zentrale Funktion ein. Zur Vermeidung von Reibungsverlusten bei der Vereinbarung und Abstimmung der Modellversuchsziele, Aufgaben und Arbeitsmethoden mit den Ausbildungspraktikern ist eine frühzeitige Einbindung der wissenschaftlichen Begleitung erforderlich. Diese sollte möglichst schon in der Initiierungsphase erfolgen.

Auswertung und Dokumentation der Modellversuchsergebnisse

Neben der Entwicklung und Erprobung von Modellversuchsvorhaben gehört auch der Bereich der Modellversuchsauswertung zu den Aufgabenschwerpunkten der wissenschaftlichen Begleitung. Zur Schaffung einer breiten Informationsbasis, z.B. als Grundlage für die Konzipierung neuer Modellversuche sowie zur Förderung von Transferprozessen, sollte auf die Auswertung der Modellversuchsergebnisse ein stärkeres Gewicht gelegt werden. Dabei wären solche Modellversuchsergebnisse besonders herauszuheben, die über die modellversuchsspezifischen Rahmenbedingungen hinaus und unter anderen Ausbildungskonstellationen Relevanz für die Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung besitzen.

¹⁵⁴ vgl. BMBF 1997

Erkenntnisse aus Modellversuchen sollten stärker in die wissenschaftliche Diskussion zur Berufsbildungsforschung Eingang finden. Hierbei sind die bereits genutzten Möglichkeiten weiter auszubauen. Bei der Konzipierung der Modellversuche ist insbesondere dieser modellversuchsübergreifende Erkenntnisgewinn von Beginn an in den Aufgabenkatalog der wissenschaftlichen Begleitung aufzunehmen. Die erforderlichen theoretischen Grundlagen sind hierbei herauszustellen sowie die wissenschaftlichen Methoden der Modellversuchsbegleitung zu dokumentieren und systematisch weiterzuentwickeln.

Damit das Rad nicht jedesmal neu erfunden wird, sollten Überlegungen angestellt werden, wie modellversuchsübergreifend eine systematische Aufbereitung und Dokumentation von Modellversuchsergebnissen und –methoden zu realisieren wäre. Eine solche Dokumentation, deren zentraler Bestandteil eine Modellversuchsliteraturdatenbank sein könnte, ergäbe eine wichtige Informationsbasis für die Initiierung und Vorbereitung künftiger Modellversuche. Die Verfügbarkeit einer solchen Dokumentation für Berufsbildungspraxis und –forschung könnte über moderne Kommunikationsmittel allgemein hergestellt werden. Hierdurch könnten themenbezogene Modellversuchsauswertungen erleichtert werden. Ferner würde der Erkenntnisgewinn der Modellversuche für die Berufsbildungspraxis und -forschung unmittelbar zugänglich werden.

Modellversuchstransfer

Die Transferaktivitäten in den ausgewerteten Wirtschaftsmodellversuchen waren von unterschiedlicher Intensität. Es wurde deutlich, daß noch erhebliche Optimierungsspielräume für die Gestaltung des Modellversuchstransfers bestehen.

Bereits in der Konzipierungsphase eines Modellversuchs wäre die Entwicklung und Benennung von Transferstrategien und –instrumenten zu berücksichtigen. Die systematische Dokumentation der Modellversuchsergebnisse und der gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnisse könnte Bestandteil eines neu zu entwickelnden Transferkonzeptes für Modellversuche sein. Diese wäre eine wichtige Informationsbasis für Multiplikatoren sowie für deren Aus- und Weiterbildung. Die adressatengerechte Aufbereitung von Modellversuchsergebnissen sollte bereits während des laufenden Modellversuchs erfolgen. Hierbei ist daran zu denken, daß erfolgreiche Modellversuchsbestandteile unter dem Gesichtspunkt der Übertragbarkeit für unterschiedliche Ausbildungskonstellationen zur Verfügung gestellt werden. Die Übertragungsstrategien für Modellversuchskonzepte bzw. Teilkonzepte sind dabei so zu entwickeln, daß sie auch in Ausbildungssituationen, die ohne die Rahmenbedingungen eines

Modellversuchs auskommen müssen, praktikabel bleiben.

Gleiches gilt auch für die Fortführung von entwickelten Konzepten nach der Beendigung eines Modellversuchs. Als wichtige Modellversuchsaufgabe ist die Schaffung von Strukturen mit institutionellen und personellen Verantwortlichkeiten zu sehen, die die Fortführung entwickelter und erprobter Vorhaben über den Modellversuchszeitraum hinaus sichern helfen.

Ein Transferkonzept, das Fortführung und Übertragbarkeit von Modellversuchsbestandteilen ermöglicht, sollte bereits in der Planungsphase hinsichtlich der finanziellen, personellen und materiellen Erfordernisse im Förderbudget des Modellversuchs berücksichtigt werden.

Eine entsprechende Förderung für den Aufbau einer modellversuchsübergreifenden und adressatengerechten Dokumentation der Modellversuchsergebnisse könnte ferner dazu beitragen, daß über die Aktivitäten einzelner Modellversuche hinaus eine breite themenorientierte Informationsbasis Impulse für Transferprozesse setzen könnte. Die systematische und themenorientierte Aufbereitung der Modellversuchsergebnisse könnte dabei insbesondere für Transferprozesse im Bereich der Neugestaltung und Weiterentwicklung von Ordnungsmitteln sowie in der Aus- und Weiterbildung von Ausbildern bzw. Lehrern zur Verfügung stehen.

6 Anhang

6.1 Fragebogen

6.2 Kurzbeschreibungen der Modellversuche

6.2.1 Schulmodellversuche

Förderung lernbeeinträchtigter Jugendlicher in der Berufsausbildung (LiB)

Kennziffern

K 0588

Bundesland

Baden-Württemberg

Laufzeit

01/1990 – 12/1993

Durchführende Stelle

Landesinstitut für Erziehung und Unterricht
Abteilung berufliche Schulen
Rotebühlstraße 133
70197 Stuttgart

Wissenschaftliche Begleitung

Auslöser

- Zunahme der Lernbeeinträchtigungen
- Rückgang der Leistungsbereitschaft
- Vermehrte Verhaltensauffälligkeiten
- Zunahme der Ausbildungsabbrecher

Ziele

Entwicklung und Erprobung von Maßnahmen, durch die lernbeeinträchtigte Jugendliche motiviert und befähigt werden, eine Berufsausbildung zu beginnen, durchzustehen und erfolgreich zu beenden. Dies sollte erreicht werden durch:

- bessere Abstimmung schulischer und betrieblicher Ausbildung
- intensivere Beratung und Begleitung der Schüler beim Übergang von der Hauptschule in die Berufsschule
- verbesserter Informationsaustausch zwischen den abgebenden allgemeinbildenden und den aufnehmenden Berufsschulen
- Fortsetzung sonderpädagogischer Maßnahmen im beruflichen Schulwesen

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Berufsfeldübergreifend; einschließlich Berufsvorbereitungsjahr

Kooperierende Institutionen

Hauptschulen, Berufsschulen, Arbeitsverwaltung

Fächerübergreifender Unterricht in der Berufsschule (FügrU)**Kennziffern**

K 0665

Bundesland

Bayern

Laufzeit

10/1991 – 09/1995

Durchführende Stelle

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
Abteilung Berufliche Schulen
Arabellastr. 1
81925 München

Wissenschaftliche Begleitung

Lehrstuhl für Pädagogik der TU München
Prof. Dr. Andreas Schelten
Lothstr. 17
80335 München

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
Abteilung Allgemeine Wissenschaften
Arabellastr. 1
81925 München

Auslöser

- Durch wirtschaftlichen Strukturwandel verursachte Änderungen der Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten
- Verstärkte Förderung überfachlicher (Schlüssel-)Qualifikationen im Berufsschulunterricht
- Sicherung des Ausbildungserfolgs von ehemaligen Schülern des Berufsvorbereitungsjahres oder von Jungarbeiterklassen
- Nutzloses „Inselwissen“ bei Schülern durch mangelnde inhaltliche Vernetzung der Unterrichtsfächer

Ziele

- Erprobung von Unterrichtskonzepten, die dem Anspruch einer modernen Ausbildung und eines modernen Berufsschulunterrichts gerecht werden.
- Weiterentwicklung von Formen und Wegen berufsschulischen Unterrichts zur Förderung des Erwerbs überfachlicher Qualifikationen

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Berufsfeldübergreifend

Kooperierende Institutionen

Berufsschulen

Fremdsprachenpflichtunterricht an der Berufsschule**Kennziffern**

K 0675

Bundesland

Bayern

Laufzeit

01/1994 – 12/1997

Durchführende Stelle

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
Abteilung Berufliche Schulen
Arabellastr. 1
81925 München

Wissenschaftliche Begleitung

Auslöser

Gestiegene Bedeutung fremdsprachlicher Zusatzqualifikationen auf dem Arbeitsmarkt.

Ziele

Der Modellversuch befaßt sich mit der Untersuchung von Fragen bzw. der Verfolgung von Zielen zu den Bereichen

- Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts an Berufsschulen
- Durchführung von Fremdsprachenpflicht- und Fremdsprachenwahlpflichtunterricht
- Leistungserhebung und Leistungsmessung
- Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Berufsfeldübergreifend

Kooperierende Institutionen

Berufsschulen, Ausbildungsbetriebe, Kammern

Begabtenförderung in der beruflichen Bildung – duale Berufsausbildung und Fachhochschulreife (DBFH)**Kennziffern**

K 0679

Bundesland

Bayern

Laufzeit

01/1995 – 12/1999

Durchführende Stelle

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
Abteilung Berufliche Schulen
Arabellastr. 1
81925 München

Wissenschaftliche Begleitung

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
Abteilung Allgemeine Wissenschaften
Arabellastr. 1
81925 München

Auslöser

- Leistungsförderung von Begabten und Leistungswilligen im beruflichen Schulwesen
- Attraktivitätssteigerung von „dualen“ Ausbildungsberufen durch den Erwerb einer Studienberechtigung (Fachhochschulreife) in deutlich verkürzter Zeit
- Neue Curriculumentwicklung durch die Integration allgemeinbildender Lerninhalte in die berufliche Fachbildung

Ziele

- Die pädagogische Begleitung des Modellversuchs befaßt sich u. a. mit Fragestellungen zu den Bereichen
- Bedarf an DBFH-Bildungsgängen in bestimmten Berufen bzw. Berufsfeldern
 - Organisatorische Maßnahmen zur Durchführung solcher Bildungsgänge
 - Kriterien für die Auswahl der Schüler
 - Ziele, Inhalte und Abstimmung der Lehrpläne berufsbezogener und allgemeinbildender Unterrichtsfächer
 - Angebot von Zusatz- und Förderunterricht

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Elektrotechnik und Metalltechnik (Industriemechaniker/-in, Energieelektroniker/-in)

Kooperierende Institutionen

Berufsschulen, Fachoberschulen, Berufsoberschulen, Ausbildungsbetriebe, IHK

Berufliche Weiterbildung im Kooperationsverbund „Schule – Betrieb“: Entwicklung und Erprobung neuer Kooperationsformen bei der Anpassungsfortbildung zur rechnergestützten Facharbeit für betriebliche Ausbilder und Lehrer an beruflichen Schulen im Zusammenhang mit der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe (BEWEKO)

Kennziffern

K 0829

Bundesland

Bremen

Laufzeit

09/1987 – 01/1992

Durchführende Stelle

Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen
Bildungszentrum der Wirtschaft im Unterwesergebiet e. V.

Wissenschaftliche Begleitung

Institut Technik und Bildung
Abteilung Berufspädagogik/Metalltechnik
Prof. Dr. Manfred Hoppe
Universität Bremen
Wilhelm-Herbst-Str. 7
28539 Bremen

Auslöser

- Erfordernis neuer inhaltlicher und didaktischer Orientierungen für die Ausbildung in Schule und Betrieb durch die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe
- Notwendigkeit der Verknüpfung und Umsetzung fachlicher, überfachlicher und außerfachlicher Kompetenzen

Ziele

- Etablieren gemeinsamer Verantwortung von Ausbildern und Lehrern für die gesamte Ausbildung und Nutzung der an beiden Lernorten vorhandenen Kompetenz
- Entwicklung von Ausbildungsmodulen für eine ganzheitliche, Theorie und Praxis verbindende Berufsausbildung
- Etablieren gemeinsamer Weiterbildungsstrukturen für Ausbilder und Lehrer

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Metall- und Elektrotechnik

Kooperierende Institutionen

Berufsschulen, Ausbildungsbetriebe

Organisationsentwicklung und berufliche Bildung (MVOE)**Kennziffern**

K 0867

Bundesland

Bremen

Laufzeit

08/1993 – 07/1996

Durchführende Stelle

Schulzentrum Carl von Ossietzky
Gewerbliche Lehranstalten Bremerhaven

Wissenschaftliche Begleitung

Institut Technik und Bildung
Prof. Dr. Felix Rauner, Dr. Martin Fischer, Jürgen Uhlig-Schoenian
Wilhelm-Herbst-Str. 7
28359 Bremen

Auslöser

Der Modellversuch wird nicht auf eine einzige Ursache zurückgeführt, sondern eher als Resultat vieler, auch ungeplanter Prozesse innerhalb und außerhalb der Schulorganisation gesehen wie etwa

- der besonderen Probleme und Veränderungschancen der Wirtschaftsregion Bremerhaven
- der von einem Teil des Lehrerkollegiums gewonnenen Einsicht, daß die Berufsschule derzeit nicht flexibel genug sei, um schnell auf neue technische bzw. arbeitsorganisatorische Anforderungen aus der betrieblichen Praxis reagieren zu können.

Ziele

Das Hauptziel des Modellversuchs bestand darin, zu überprüfen, welche Instrumente und Methoden geeignet sind, die Anpassungs- und Entwicklungsfähigkeit der Berufsschule soweit zu verbessern, daß sie in der Lage ist, die Komplexität ihres Umfeldes wahrzunehmen und permanent in innovative Lernprozesse zu transformieren.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Berufsfeldübergreifend

Kooperierende Institutionen

Berufsschule, Fachoberschule, Ausbildungsbetriebe

Mobiler Haushaltsservice – ein innovatives Konzept für die Ausbildung und Beschäftigung von Hauswirtschaftlern/-innen (MOBS)**Kennziffern**

K 0882

Bundesland

Bremen

Laufzeit

01/1996 – 12/1999

Durchführende Stelle

Schulzentrum des Sekundarbereich II Neustadt
Berufliche Schulen für Hauswirtschaft und Sozialpädagogik
28199 Bremen

Wissenschaftliche Begleitung

Institut für angewandte Biographie- und Lebensweltforschung (IBL)
Dr. Marianne Friese
Universität Bremen
Postfach 33 04 40
28334 Bremen

Auslöser

Tendenziell steigender Bedarf an hauswirtschaftlichen Kräften in Privathaushalten einerseits und sinkendes Interesse an hauswirtschaftlichen Ausbildungsgängen andererseits in Folge von geringen Verdienstmöglichkeiten, fehlenden Aufstiegschancen und niedrigem gesellschaftlichen Ansehen.

Ziele

Verbesserung der Ausbildungsmöglichkeiten und Arbeitsmarktperspektiven der Absolventen (insbesondere sozial benachteiligte Mädchen und junge Frauen) der vollzeitschulischen Ausbildung zur Hauswirtschafterin u. a. durch

- Hilfestellungen für den Übergang an der „zweiten Schwelle“ zum Berufseinstieg
- curriculare Neuerungen im Rahmen der bestehenden Ausbildungsordnung (Handlungsfelder)
- Praktikumseinsätze in Privat- und Großhaushalten

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Ernährung und Hauswirtschaft (Hauswirtschafter/-in)

Kooperierende Institutionen

Berufsfachschule, Übungshaushalte

Integriertes Lernortsystem für moderne Fertigungsverfahren in der Holztechnik (CNC, CAD/CAM) zur Ausbildung von Mitarbeitern für Klein- und Mittelbetriebe

Kennziffern

K 0947 (vgl. auch K 5204 / Mecklenburg-Vorpommern)

Bundesland

Hamburg

Laufzeit

08/1992 – 01/1996

Durchführende Stelle

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung
Amt für Schule
Hamburger Str. 31
22083 Hamburg

Wissenschaftliche Begleitung

Die Organisation und Koordination der Begleituntersuchung wurde von einem Lehrer der Gewerbeschule 6 (Richardstr. 1, 22081 Hamburg) unter Beratung von Universitäten und Instituten durchgeführt (ohne B-Antrag).

Auslöser

Der sich inzwischen auch bei den holz- und kunststoffverarbeitenden Berufen abzeichnende Trend zur computergesteuerten Werkstoffbearbeitung erforderte entsprechende Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen.

Ziele

- Nach der ersten Konzeption des Modellversuchs sollte das zu errichtende CNC-Technologiezentrum Qualifizierungslehrgänge anbieten für die berufliche Erstausbildung der Gesellen/Facharbeiter sowie für die berufliche Weiterbildung der Techniker und Meister, aber auch der Ausbilder und Lehrer.
- Nach der zweiten Konzeption des Modellversuchs sollten zusätzlich in Zusammenhang mit der Entwicklung der „neuen Bundesländer“ Erkenntnisse der konventionellen und neuen Fertigungstechniken in der Holz- und Kunststoffverarbeitung von Hamburg nach Mecklenburg-Vorpommern transferiert werden.
- Bei diesem Transfer sollten auch didaktisch-methodische Komponenten des Unterrichts berücksichtigt und etwa Formen des problem-, handlungs- und projektorientierten Unterrichts einbezogen werden.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Holztechnik (Tischler/-in)

Kooperierende Institutionen

Berufsschulen, Berufsfachschule/BGJ, Fachschule

Wahlunterricht Neue Technologien – Entwicklung und Erprobung eines schulform- und berufsfeldübergreifenden Wahlunterrichtsangebotes für berufliche Schulen zur Vermittlung von Basisqualifikationen im Bereich neuer Technologien

Kennziffern

K 1058

Bundesland

Hessen

Laufzeit

07/1987 – 12/1990

Durchführende Stelle

Gewerbliche Schulen des Lahn-Dill-Kreises
Uferstr. 21
35683 Dillenburg

Wissenschaftliche Begleitung

Auslöser

- Erhebliche Schwierigkeiten einer dem Technologiefortschritt entsprechenden Integration neuer beruflicher Inhalte in die Rahmenlehrpläne
- Fehlen von Unterrichtserfahrung und geeigneten Hilfen zur Unterstützung des Lernprozesses

Ziele

- Entwicklung und Erprobung eines schulformübergreifenden Kursangebotes in Form von Wahlunterricht beruflicher Teil- und Vollzeitformen zur Vermittlung von Basisqualifikationen im Bereich neuer Technologien
- Zusammenarbeit von beruflichen Schulen und der IHK u. a. durch inhaltsgleiche Aufnahme der Kurse in das Aus- und Weiterbildungsangebot der IHK sowie gemeinsame Einrichtung und Nutzung von Fachräumen beider Partner

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Berufsfeldübergreifend

Kooperierende Institutionen

Berufsschule, Fachoberschule, Berufliches Gymnasium, Fachschule, IHK

Neustrukturierung der Ausbildung für den Beruf „Bäcker/Bäckerin“ und Erweiterung der Ausbildungsinhalte um Zusatzqualifikationen**Kennziffern**

K 4011

Bundesland

Hessen

Laufzeit

08/1996 – 10/1999

Durchführende Stelle

Hessisches Kultusministerium
Postfach 61 60
65021 Wiesbaden

Wissenschaftliche Begleitung

Universität Hannover
Institut für Lebensmittelwissenschaft
PD Dr. Walter Freund
Wunstorfer Str. 14
30543 Hannover

Auslöser

- Sinkende Nachfrage nach einer Ausbildung zum Bäcker
- Gestiegene Anforderungen der größeren Backbetriebe an ihre Nachwuchskräfte
- Schwierigkeiten bei einem erheblichen Anteil der auszubildenden Bäcker mit den theoretischen Anforderungen

Ziele

Ziel des Modellversuchs ist eine verbesserte Abstimmung der Ausbildungsinhalte mit den betrieblichen Anforderungen (z. B. durch Förder- und Zusatzunterricht oder zusätzliche überbetriebliche Unterweisungen), um qualifizierte Fachkräfte zu gewinnen und attraktive, zukunftssichere Ausbildungs- und Arbeitsplätze im Backgewerbe zu schaffen

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Ernährung und Hauswirtschaft (Bäcker/-in)

Kooperierende Institutionen

Berufliche Schulen, Ausbildungsbetriebe, überbetriebliche Ausbildungsstätten, Landesinnungsverband, Innungen, Handwerkskammern

Kundenorientierung in der beruflichen Bildung für das Handwerk (KOOK)**Kennziffern**

K 4013

Bundesland

Hessen

Laufzeit

09/1996 – 12/1999

Durchführende Stelle

Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP)
Walter-Hallstein-Str. 3
65197 Wiesbaden

Wissenschaftliche Begleitung

Fachbeirat

Auslöser

Das Handwerk steht vor der Herausforderung, seine traditionellen Stärken mit neuen kundenorientierten Strukturen und Einstellungen zu verknüpfen. Faktoren, die in dem neuen Selbstbild herausgestellt werden sollten, sind individuelle, kreativ gut gestaltete und qualitativ hochwertige Produkt- und Serviceleistungen. Für das Handwerk sollen in der beruflichen Bildung über geeignete didaktische Ansätze und Aufgabenstellung kundenorientierte berufliche Befähigungen entwickelt werden.

Ziele

Das zugrunde gelegte Konzept der vollständigen Arbeitshandlung impliziert sämtliche für eine Kundenorientierung notwendigen Arbeitsphasen eines Geschäftsprozesses. Damit wird neben fachlicher Wissensvermittlung vor allem auch die Vermittlung von Sozialkompetenz zum festen Bestandteil didaktischer Überlegungen. Zugleich wird der zunehmenden Bedeutung „weicher Faktoren“ im Hinblick auf den Unternehmenserfolg Rechnung getragen.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Berufsfeldübergreifend

Kooperierende Institutionen

Berufsschulen, BGJ, Fachoberschulen, Ausbildungsbetriebe, Handwerkskammern, Innungen, Kreishandwerkerschaften, Arbeitsämter

**Integriertes Lernortsystem für moderne Fertigungsverfahren in der Holztechnik
(CNC, CAD/CAM) zur Ausbildung von Mitarbeitern für Klein- und Mittelbetriebe**

Kennziffern

K 5204 (vgl. auch K 0947 / Hamburg)

Bundesland

Mecklenburg-Vorpommern

Laufzeit

02/1993 – 01/1996

Durchführende Stelle

Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern
Werderstr. 124
19055 Schwerin

Wissenschaftliche Begleitung

Die Organisation und Koordination der Begleituntersuchung wurde von einem Lehrer der Gewerbeschule 6 (Richardstr. 1, 22081 Hamburg) unter Beratung von Universitäten und Instituten durchgeführt (ohne B-Antrag).

Auslöser

- Die Umstellung des Schul- und Ausbildungssystems auf das der alten Bundesrepublik erforderte von den Lehrern eine schnelle Anpassung an die neuen Verhältnisse.
- Der Trend zur computergesteuerten Werkstoffbearbeitung bei den Holz- und kunststoffverarbeitenden Berufen bedingte entsprechende Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen.

Ziele

- Erkenntnisse der konventionellen und neuen Fertigungstechniken in der Holz- und Kunststoffverarbeitung sollten von Hamburg nach Mecklenburg-Vorpommern transferiert werden.
- Bei diesem Transfer sollten auch didaktisch-methodische Komponenten des Unterrichts berücksichtigt und Formen des problem-, handlungs- und projektorientierten Unterrichts einbezogen werden.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Holztechnik (Tischler/-in)

Kooperierende Institutionen

Berufsschulen, Berufsfachschule/BGJ, Fachschule

Doppelqualifikation mit gestaffelten Entscheidungsmöglichkeiten im kaufmännischen Bildungswesen (DOPKAU)**Kennziffern**

K 5214

Bundesland

Mecklenburg-Vorpommern

Laufzeit

12/1994 – 11/1998

Durchführende StelleBerufliche Schule der Hansestadt Rostock
Wirtschaft und Verwaltung**Wissenschaftliche Begleitung**Universität Rostock
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Prof. Dr. Braun
Parkstr. 6
18051 Rostock**Auslöser**

Ausgangspunkt für den Modellversuch war die fehlende Akzeptanz des staatlich geprüften Wirtschaftsassistenten in der freien Wirtschaft Mecklenburg-Vorpommerns.

Ziele

Durch die Verbindung mit der Fachhochschulreife und der anerkannten Ausbildung zum Bürokaufmann/-frau sowie durch die Möglichkeit des Wechsels zum Fachgymnasium mit dem Abschluß der Allgemeinen Hochschulreife sollte der Bildungsgang Wirtschaftsassistent aufgewertet werden. Darüber hinaus sollten durch die Wechselmöglichkeit zum Wirtschaftsgymnasium die Chancen und Alternativen der Abgänger nach Klasse 11 erhöht werden.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Wirtschaft und Verwaltung (Bürokaufmann/-frau, staatlich geprüfter Wirtschaftsassistent/-in)

Kooperierende Institutionen

Berufsschule, Höhere Berufsfachschule, Fachoberschule, Fachgymnasium, Ausbildungsbetriebe, IHK

Versuch einer Modifikation der schulischen Berufsausbildung in den Berufen der textilerzeugenden Industrie durch curriculare Ergänzung und durch neue Formen der Verknüpfung mit der betrieblichen Berufsausbildung

Kennziffern

K 0082

Bundesland

Niedersachsen

Laufzeit

08/1989 – 07/1993

Durchführende Stelle

Gewerbliche Berufsbildende Schulen
des Landkreise Grafschaft Bentheim
Denekamper Str. 1
48529 Nordhorn

Wissenschaftliche Begleitung

Auslöser

- Der tiefgreifende Strukturwandel in der Textilindustrie ist durch technologische Innovationen, Spezialisierung der Produktion sowie Qualitäts- und Produktivitätssteigerung gekennzeichnet.
- Die technologischen und strukturellen Veränderungen machten eine Steigerung der Ausbildungsbemühungen geradezu notwendig, wobei die Unternehmen erkannten, daß nur mit sehr gut ausgebildeten Facharbeitern der Wandel zu vollziehen und Marktanteile zu halten sind.

Ziele

Der Modellversuch soll Antwort auf folgende Fragen geben:

- Welche Lerninhalte des Berufsschulunterrichts sind für eine vollständige, praxisgerechte und zukunftsorientierte Berufsausbildung in den Berufen der textilerzeugenden Industrie von Bedeutung?
- Kann die „Angewandte Technologie“ mit Versuchen, Demonstrationen und Übungen die technologischen Inhalte des Berufsschulunterrichts ergänzen und vertiefen?
- Welche curriculare und organisatorische Abstimmung zwischen den Textilbetrieben und der berufsbildenden Schule muß es geben, und wie kann die Kooperation gestaltet werden?

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Textiltechnik (Textilmaschinenführer/-in Spinnerei, Weberei und Veredlung; Textilmechaniker/-in Spinnerei und Weberei; Textilveredler/-in)

Kooperierende Institutionen

Berufsschule, Ausbildungsbetriebe

Entwicklung von Curricula und Erprobung der Bildungsgänge Fachschule für Technik mit den Fachrichtung Abfalltechnik, Wasserversorgungstechnik, Abwassertechnik, Kältetechnik (AWAK)

Kennziffern

K 2111

Bundesland

Nordrhein-Westfalen

Laufzeit

02/1989 – 12/1993

Durchführende Stelle

Regierungspräsident Münster
Domplatz 1-3
48128 Münster

Wissenschaftliche Begleitung

Fraunhofer Institut für Materialfluß und Logistik (IML)
Prof. Dr. Reinhard Jünemann
Emil-Figge-Str. 75
44227 Dortmund

Auslöser

- Die Entwicklung und technologische Anwendbarkeit geeigneter Verfahren zur Sanierung belasteter Umwelt und zur Vermeidung zukünftiger Umweltschäden sind Voraussetzung für künftiges wirtschaftliches Wachstum; sie wird aus vielen Bereichen der Ökonomie immer dringlicher und konsequenter gefordert.
- Dazu müssen Verfahren entwickelt und technologisch anwendbar gemacht werden. Hierfür werden innovative Unternehmen, aber insbesondere auch qualifiziertes Personal auf allen Ebenen der Unternehmenshierarchie benötigt.

Ziele

- Schaffung von Weiterbildungsmöglichkeiten für die Ausbildungsberufe Ver- und Entsorger sowie Kälteanlagenbauer durch eine zweijährige Fachschulausbildung zum staatlich geprüften Techniker/-in der Fachrichtung Abfalltechnik, Wasserversorgungstechnik, Abwassertechnik oder Kältetechnik.
- Der Modellversuch zielte hierbei auf die Entwicklung zukunftsorientierter Curricula, die Ausbildung praxisorientierten Personals als innovativer Beitrag zur Lösung der Umweltprobleme, die Erweiterung des Qualifizierungsangebotes für Facharbeiter und die Deckung des Personalbedarfs in der mittleren Führungsebene.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Metalltechnik, Biologie-Physik-Chemie (staatlich geprüfter Techniker/-in)

Kooperierende Institutionen

Fachschule, Betriebe, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung

Entwicklung und Erprobung ganzheitlicher Lernansätze in der Umweltbildung in Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule (BUBILE)**Kennziffern**

K 2119

Bundesland

Nordrhein-Westfalen

Laufzeit

01/1991 – 05/1995

Durchführende StelleAkademie für Jugend und Beruf e. V.
Essener Str. 53 / 45529 Hattingen**Wissenschaftliche Begleitung**Universität Dortmund
Lehr- und Forschungsbereich Berufspädagogik
Prof. Dr. Günter Pätzold, Dr. Gerhard Drees
Emil-Figge-Str. 50 / 44227 Dortmund**Auslöser**

- Konzipierung und Bewilligung des Modellversuchs BUBILE waren Ausdruck der gewachsenen Bedeutung des Umweltschutzgedankens und sollten ihrerseits den Stellenwert ökologischer Themen innerhalb der beruflichen Bildung erhöhen. Die berufliche Bildung hinkte damit der allgemeinen Entwicklung hinterher, begann doch Mitte der 70er Jahre unter Pädagogen an grund- und allgemeinbildenden Schulen eine breite Diskussion über Umwelterziehung. Erst als Ende der 80er Jahre dann eine Ausdehnung der Umwelterziehung auf außerschulische Bereiche erfolgte, angefangen von der Vorschulerziehung bis zur Erwachsenenbildung, gewann die berufliche Umweltbildung größere Bedeutung.
- Während sich Umwelterziehung in den allgemeinbildenden Schulen vor allem auf Umweltwissen, Umweltbewußtsein bzw. umweltgerechteres Verhalten im Privaten konzentrierte, also vornehmlich das Verhalten in Konsum- und Freizeitbereich im Blick hatte, setzte die berufliche Umweltbildung ihren Schwerpunkt notwendigerweise auf das Handlungsfeld Beruf. Dieser Perspektivenwechsel wurde in der Überzeugung vorgenommen, daß vor allem berufliche Einstellungen, Entscheidungen und Handlungen für die Umweltkrise verantwortlich zu machen seien.

Ziele

Das Ziel des Modellversuchs wird durch dessen leitende Fragestellung wie folgt umrissen: Kann Auszubildenden durch ‚ganzheitliche‘ Ausbildungskonzepte, die enge Lernortkooperation zwischen Betrieb und Berufsschule vorsehen, im Rahmen von handlungsorientierten, erfahrungsbezogenen Projekten eine breite Umweltkompetenz vermittelt werden?

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Berufsfeldübergreifend

Kooperierende Institutionen

Berufs-, Berufsfachschule, Berufll. Gymnasium, Kollegschaften, Ausbildungsbetriebe, ÜBS

Körperpflege und Umwelt – Umweltschutz und Umweltverträglichkeit im Unterricht der beruflichen Schulen des Berufsfeldes Körperpflege**Kennziffern**

K 2148

Bundesland

Nordrhein-Westfalen

Laufzeit

10/1991 – 12/1995

Durchführende StelleBezirksregierung Detmold
Geschäftsstelle für Modellversuche**Wissenschaftliche Begleitung**Universität Gesamthochschule Essen, Institut für Didaktik der Chemie
Prof. Dr. Elke Sumfleth
Schützenbahn 70 / 45141 Essen**Auslöser**

Anlaß für den Modellversuch war die Tatsache, daß Umweltschutz nicht nur für indust. Großunternehmen, sondern auch für mittlere und kleinere Handwerks- und Dienstleistungsbetriebe sowie für private Haushalte an Bedeutung gewinnt. Im Berufsfeld Körperpflege dominiert die Friseurausbildung, für die sich fast ausschließlich Frauen entscheiden.

- In Sachen Umweltschutz sind Friseurinnen und Friseure gleich in mehrfacher Hinsicht gefragt: einmal als diejenigen, die Behandlungen möglichst umweltgerecht durchführen, zum anderen als Vorbilder und Berater für die zwischen den Friseurbesuchen stattfindenden Heimbehandlungen der Kundinnen und Kunden. Umweltbildung müßte sich demnach auf friseurpraktische Dienstleistungen ebenso beziehen, wie auf die Bereiche Beratung und Verkauf.
- Im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsansatzes muß das zu vermittelnde Umweltbewußtsein das Individuum in Gänze berücksichtigen, also auch den privaten Sektor.

Ziele

Als Forderung für die Arbeit im Modellversuch ergibt sich hieraus, daß Umweltbildung

- die Diskrepanz zwischen ethischem Anspruch und persönlichem Tun – auch der Lehrer/-innen – überwinden helfen muß;
- beinhalten muß, Dinge in Frage zu stellen und die damit verbundene Verunsicherung ertragen zu lernen;
- die Ebene der Wissensvermittlung überschreiten muß, um Einstellungen und schließlich Verhalten zu beeinflussen (Handlungsorientierung);
- Umweltschutz konkret und erfahrbar machen muß;
- die Veränderbarkeit der momentanen Realität zum Guten wie zum Schlechten erkennbar machen muß, um daraus die Motivation für persönliche Einflußnahme mit den Ziel umweltgerechten Handelns zu ziehen.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Körperpflege (Friseur/-in)

Kooperierende Institutionen

Berufsschule, Ausbildungsbetriebe

Kooperation der Lernorte im Bereich neuer Informationstechnologien (KOLORIT)**Kennziffern**

K 2150

Bundesland

Nordrhein-Westfalen

Laufzeit

01/1992 – 12/1994

Durchführende Stelle

Bezirksregierung Münster
Windthorststr. 66
48128 Münster

Wissenschaftliche Begleitung

Institut für wissenschaftliche Beratung und Begleitung
Prof. Dr. Dieter Euler, Prof. Dr. Martin Twardy, Dr. Detlef Buschfeld, Dipl.-Hdl. Ralph Reemtsma
Köln

Auslöser

Lernortkooperation wurde zu Beginn des Modellversuchs als ein potentielles Mittel zu qualitativen Verbesserungen der Lehr-Lernprozesse im dualen System der Berufsausbildung aufgenommen. Als strategischer Ansatz wurde dabei bewußt nicht die Einführung von neuen rechtlichen oder organisatorisch-institutionellen Regelungen angestrebt, sondern es sollten sozusagen aus dem Alltag des dualen Systems heraus Ansätze einer ausbildungsverbessernden Gestaltung der Lernortkooperation entwickelt, erprobt und evaluiert werden. Die Anlage des Modellversuchs als Schulmodellversuch brachte es mit sich, daß die Impulse vom Lernort Schule ausgehen sollten.

Ziele

Zusammenfassend kann die Ausgangsvorstellung bzw. Zielsetzung des Modellversuchs über zwei Perspektiven erfaßt werden:

- In der ersten Perspektive steht die Gestaltung der Lehr-Lernprozesse im Vordergrund oder konkreter die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von handlungsorientierten didaktischen Konzepten zur Vermittlung von Fach- und Schlüsselqualifikationen im Kontext neuer Informationstechniken.
- Die zweite Perspektive erfaßt den dieser Zielausrichtung zugeordneten Methodenkomplex, nämlich die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Formen der Lernortkooperation. Die Lernortkooperation zwischen der Berufsschule und den Betrieben fungiert dabei als Mittel zur Erreichung der Ausbildungsziele bzw. als Basis für die Gestaltung der Lernprozesse.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Wirtschaft und Verwaltung (Bürokaufmann/-frau, Kaufmann/-frau für Bürokommunikation, Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel)

Kooperierende Institutionen

Berufsschulen, Ausbildungsbetriebe

Entwicklung und Darstellung von Bildungsgangmodellen in der Berufsschule für ca. 90 Ausbildungsberufe unter dem Gesichtspunkt der fachlichen Differenzierung (Bildung von Fachklassen) und der Individualisierung (Förderung von begabten und lernschwachen Schülergruppen) (MODI)

Kennziffern

K 2167

Bundesland

Nordrhein-Westfalen

Laufzeit

08/1994 – 10/1998

Durchführende Stelle

Bezirksregierung Münster
Windthorststr. 66
48128 Münster

Wissenschaftliche Begleitung

Universität Magdeburg
Institut für Berufs- und Betriebspädagogik
Prof. Dr. Reinhard Bader, Bettina Schäfer

Auslöser

Eine steigende Zahl gering frequentierter Ausbildungsberufe sowie die Suche nach Möglichkeiten der optimalen Unterrichtsversorgung von besonders begabten und von besonders förderungsbedürftigen Auszubildenden.

Ziele

- Entwicklung eines analytischen Instrumentariums, das Aussagen über den Grad der inhaltlichen Affinität von Ausbildungsberufen mit geringer Zahl an Auszubildenden zulässt.
- Konzeption didaktisch-methodischer Lernarrangements zur äußeren und inneren Differenzierung in der Berufsschule (inhaltliche Differenzierung vor dem Hintergrund einer entsprechenden Lernorganisation).
- Konzeption von Lernarrangements, die einerseits den Anforderungen nach Förderung von leistungsschwachen und/oder sozial benachteiligten Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen und andererseits nach Förderung von leistungsstarken und/oder hochbegabten Auszubildenden Rechnung tragen (Individualisierung der Berufsausbildung).

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Berufsfeldübergreifend

Kooperierende Institutionen

Berufsschulen, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung

Lernortkooperation zur Umsetzung ganzheitlichen Lernens im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung**Kennziffern**

K 0260

Bundesland

Rheinland-Pfalz

Laufzeit

09/1995 – 01/1999

Durchführende Stelle

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung
Referat 1543D
Mittlere Bleiche 61
55116 Mainz

Wissenschaftliche Begleitung

Universität Trier
Fachbereich I Betriebliche Weiterbildung
Prof. Dr. Klaus Harney
Universitätsring 15
54296 Mainz

Auslöser

Zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieben gibt es Defizite im Bereich des Informationsaustauschs und der Abstimmung der Ausbildungsinhalte. Die gewünschte Kooperation der Lernorte findet nur in sehr begrenztem Maße statt. Dem Anspruch der Handlungsorientierung und des ganzheitlichen Lernens wird die Institution Berufsschule im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung nicht bzw. nur sehr begrenzt gerecht.

Ziele

Entwicklung und Erprobung eines methodisch-didaktischen Kooperationsverhältnisses, verbunden mit der Schärfung des Bewußtseins aller Beteiligten für die Einheit der Lehr-Lernprozesse und damit Sicherstellung von Voraussetzungen für eine kontinuierliche Lernortkooperation.

- Förderung von Schlüsselqualifikationen durch ganzheitliches Lernen in Schule und Betrieb
- Entwicklung und Erprobung von Selbstlernmaterialien zur Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse durch Lehrer und Ausbilder
- Qualifizierung der Lehrer und Ausbilder für diese ganzheitliche Unterweisung durch gezielte didaktisch-methodische Fort- und Weiterbildung der Lehrer und Ausbilder.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Wirtschaft und Verwaltung (Bankkaufmann/-frau, Bürokaufmann/-frau, Industriekaufmann/-frau, Kaufmann/-frau für Bürokommunikation)

Kooperierende Institutionen

Berufsschulen, Ausbildungsbetriebe

Entwicklung und Erprobung eines Integrationsmodells für umweltbezogene Lerninhalte bei gewerblich-technischen Bildungsgängen in der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung

Kennziffern

K 5602

Bundesland

Sachsen-Anhalt

Laufzeit

09/1994 – 12/1997

Durchführende Stelle

Akademie für Jugend und Beruf
Essener Str. 53
54529 Hattingen

Wissenschaftliche Begleitung

Auslöser

- Gegenwärtige Schulstrukturen und Schulorganisation sind für eine Ökologisierung des Ausbildungsprozesses nur bedingt tragfähig, so daß veränderte schulorganisatorische Bedingungen geschaffen werden müßten. Dies gelingt nur, wenn die Schulleitungsebene entscheidender Impulsgeber für einen ökologisch orientierten, pädagogischen Prozeß ist.
- Erst recht gilt dies für Betriebe; auch hier reicht es nicht aus, lediglich den Ausbildungsbereich bzw. einzelne Verantwortliche in eine ökologisch orientierte Lernprozeßgestaltung einzubinden. Vielmehr bedarf es der Hinzuziehung und des Zusammenwirkens von Entscheidungsträgern anderer betrieblicher Bereiche (je nach Aufgabenstellung z. B. Einkauf, Logistik, Vertrieb usw.).

Ziele

- Da dieser Ansatz im Sinne umweltbezogener Ausbildung bisher kaum realisiert werden konnte, ergeben sich auch Probleme in der Kooperation der Entscheidungsträger in den Lernorten Schule und Betrieb (insbesondere auf der Ebene der Schulleiter und Ausbildungsleiter).
- Diese Problembereiche sollten im Modellversuch analysiert und Lösungsmöglichkeiten konzipiert und erprobt werden. Insbesondere ging es um die Entwicklung einer ökologisch orientierten Schulphilosophie, die in enger Kooperation mit einer ökologisch orientierten Unternehmensphilosophie einen wirksamen Beitrag zu einer ökologisch ausgerichteten Ausbildungsgestaltung leisten könnte.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Berufsfeldübergreifend

Kooperierende Institutionen

Berufsschulen, Ausbildungsbetriebe, Bildungszentrum

LERN-Zentrum – individuelles Lernen in der beruflichen Schule**Kennziffern**

K 0422

Bundesland

Schleswig-Holstein

Laufzeit

11/1994 – 07/1997

Durchführende Stelle

Berufliche Schulen Rendsburg
Herrenstr. 30-32
24768 Rendsburg

Wissenschaftliche Begleitung

Universität Hannover
Prof. Dr. Herbert Tilch
Wunstorfer Landstr. 14
30543 Hannover

Auslöser

Forderung nach Methoden- und Medienkompetenz

Ziele

- Ziel des Modellversuches ist es, daß die Schüler das individuelle Lernen mittels einer Vielzahl von Medien trainieren. Hierfür stehen sowohl neuartige als auch bisher bewährte Medien zur Verfügung.
- Ein weiteres Ziel des LERN-Zentrums ist es, eine Binnendifferenzierung der Klasse zu erzeugen.
- Die Arbeitsaufträge sollen mit Hilfe verschiedener Medien gelöst werden, so daß die Schüler die Auswahl der Medien ihren individuellen Bedürfnissen und Präferenzen anpassen können.
- Die freie Auswahl der Medien führt zu einer Optimierung der individuellen Lernmöglichkeiten, so daß die Forderung der Wirtschaft nach selbständigem Planen, Durchführen und Kontrollieren der Lerner erfüllt werden kann.
- Durch die Arbeit im LERN-Zentrum sollen den Schülern Medienkompetenz, z. B. zum Erlernen einer sinnvollen Auswahl technischer Datenbanken, zum Erarbeiten und Vertiefen von Lerninhalten, zur Recherche mit Hilfe von Datenbanken und zur Dokumentation von technischen Arbeitsabläufen vermittelt werden.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Metall

Kooperierende Institutionen

Berufsschule

Qualitätsmanagement und berufliche Bildung. Notwendige Veränderungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Folge der schlanken Produktion und des integrativen Qualitätsmanagements (QMB)

Kennziffern

K 0424

Bundesland

Schleswig-Holstein

Laufzeit

09/1995– 06/1999

Durchführende Stelle

Landesinstitut Schleswig-Holstein
für Praxis und Theorie der Schule
Schreberweg 5 / 24119 Kronshagen

Wissenschaftliche Begleitung

Universität Magdeburg
Lehrstuhl für Berufspädagogik
Prof. Dr. Reinhard Bader
Virchowstr. 24 / 39104 Magdeburg

Auslöser

Die Ausbildung entsprach nicht mehr Anforderungen in neustrukturierten Unternehmen (Qualitätsmanagement, Inselfertigung usw.) und dem damit einhergehenden qualitätsbewußteren Denken und Handeln (TQM).

Ziele

Zur Zielorientierung innerhalb des Modellversuchs QMB dienen die folgenden Hauptfragen:

- Welche inhaltlichen und methodischen Lösungsmöglichkeiten sind geeignet, die neuen Entwicklungen aus den zukünftigen Unternehmensumstrukturierungen ausreichend in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung zu berücksichtigen?
- Welche neuen Inhalte des Qualitätsmanagements ergeben sich für die Ausbildung der Berufsschule, und welche methodischen Lösungsmöglichkeiten sind geeignet?
- Mit welchen Maßnahmen oder Instrumenten kann erreicht werden, daß das im Privatleben vorhandene Qualitätsbewußtsein nicht morgens am Werkstor oder Schultor „abgegeben“ und erst zum Feierabend wieder aktiviert wird?
- Welche projekt- oder lernträgerorientierten Unterrichtsgestaltungsformen sind für die ganzheitliche und adressatengerechte Bearbeitung in Handwerks- und Industrieklassen insbesondere unter dem Gesichtspunkt „Qualitätsdenken“ geeignet?
- Welche Maßnahmen der Lehrerfortbildung und welche Formen der Kontakte zum Dualpartner Wirtschaft ermöglichen eine simultane Anpassung von Berufsschulunterricht und betrieblicher Ausbildung im Handlungsfeld des Qualitätsmanagements?

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Metalltechnik (Industriemechaniker/-in, Metallbauer/-in, Zerspanungsmechaniker/-in)

Kooperierende Institutionen

Berufsschulen, Fachschule, Ausbildungsbetriebe, Kammern, Verbände

6.2.2 Wirtschaftsmodellversuche

Ausbildungskonfliktberatung Berlin (ProBeruf)

Kennziffern

D 0734

Bundesland

Berlin

Laufzeit

11/1990 – 04/1995

Durchführende Stelle

Verein Arbeit und Bildung e.V. Berlin
Tel.: 030 /261 1628

Wissenschaftliche Begleitung

TU Berlin, Institut für berufliche Bildung und Weiterbildungsforschung

Auslöser

- Sehr hohe Ausbildungsabbruchquoten in Berlin

Ziele

- Entwicklung eines sozialpädagogischen Unterstützungsangebots für Auszubildende, die Konflikte in der Ausbildung nicht allein lösen können
- Untersuchung des Phänomens Ausbildungsabbruch

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Berufsfeldübergreifend

Kooperierende Institutionen

Berufsschulen, Kammer, Innung

Kontinuierliche und kooperative Selbstqualifizierung der Ausbildung in der industriellen Berufsausbildung (KOKOS)**Kennziffern**

D 0841

Bundesland

Bremen

Laufzeit

06/1989 – 05/1994

Durchführende Stelle

Stahlwerke Bremen (früher Klöckner Stahl)
Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst u. Sport

Wissenschaftliche Begleitung

Universität/GHS Paderborn
Fachbereich 2 Erziehungswissenschaft/
Berufspädagogik, Paderborn
Prof. Dr. Peter Schneider
Wissenschaftliche Mitarbeiter: Joachim Heier, Klaus Ehrlich

Auslöser

- Neuordnung der Berufsausbildung in den industriellen Elektro- und Metallberufen ist entscheidend an eine neue Qualifizierung der Ausbilder gebunden
- Die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen spielte im Verständnis der Ausbilder bisher nur eine untergeordnete Rolle

Ziele

- Exemplarische Erprobung einer methodisch-didaktischen Koordination zwischen den Lernorten Unternehmen und Berufsschule
- Verstärkung der Handlungsorientierung durch verbesserte Koordination der Ausbildungsplanung und -gestaltung
- Bessere Absprache bei individuellen Stützmaßnahmen für Auszubildende bei Lernschwierigkeiten

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Berufsfeldübergreifend

Kooperierende Institutionen

Betrieb, Berufsschule

Handeln und Lernen im Betrieb – Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes betrieblicher Berufsausbildung für Klein- und Mittelbetriebe des Sanitär-, Heizungs- und Klimahandwerks

Kennziffern

D 0866

Bundesland

Bremen

Laufzeit

04/1995 – 03/1998

Durchführende Stelle

Fachverband Sanitär-, Heizungs-, Klimatechnik Bremen
Ansgaritorstr. 24, 28195 Bremen
Telefon: 0421/30 500 30

Wissenschaftliche Begleitung

Institut Technik und Bildung
Abt. Berufspädagogik/Metalltechnik Universität Bremen
Wilhelm-Herbst-Str. 7
28359 Bremen

Auslöser

- Tiefgreifende Veränderungen von Arbeit und Technik im SHK-Handwerk.
- Den vielfältigen und komplexen Anforderungen im Rahmen der Kundenaufträge wird die traditionelle Ausbildungspraxis mit „Beistellehre“ und „Lernen en passant“ nicht mehr gerecht.
- Zukunftsfähige Ausbildung muß bei den Auszubildenden neben der Aneignung "reinen" Fachwissens Selbständigkeit, Verantwortungsbereitschaft, eigenständige Planungsfähigkeit fördern.
- Berufliche Bildungsangebote, die auf zukünftige Anforderungen vorbereiten sollen, erfordern Handlungsorientierung und Kooperation.

Ziele

- Identifizierung der Lehr- und Lehrpotentiale von ausgewählten Kundenaufträgen
- Integration ganzheitlicher und persönlichkeitsfördernder Lern- und Lehrinhalte im Prozeß der Arbeit;
- Entwicklung modularer Ausbildungsangebote, die für die Aus- und Weiterbildung zu verwenden sind;

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Sanitär- und Heizungstechnik (Zentralheizungs- und Lüftungsbauer, Gas- und Wasserinstallateur)

Kooperierende Institutionen

Betriebe, Berufsschule, überbetriebliche Berufsbildungsstätte

Modellhafte Erprobung des integrativen Zusammenwirkens von betrieblichen Aus- und Weiterbildungsprozessen in klein- und mittelständischen Unternehmen einer strukturschwachen Region zur Erhöhung der Effizienz der Lernortkooperationen Betrieb – Schule – Ausbildungsstätte im dualen System

Kennziffern

D 5219

Bundesland

Mecklenburg-Vorpommern

Laufzeit

02/1996 – 01/2000

Durchführende Stelle

Schweriner Ausbildungszentrum e.V. (SAZ)
Ziegeleiweg 7 / 19057 Schwerin

Wissenschaftliche Begleitung

Innovationstransfer- und Forschungsinstitut für berufliche Aus- und Weiterbildung
Schwerin
Grevesmühlener Str. 18 / 19057 Schwerin

Auslöser

- KMU waren aus eigener Kraft nicht in der Lage, das Anforderungsprofil der industriellen Metall- und Elektroberufe abzudecken.
- Das Lernpotential in KMU der Region ist durch spezifische Produktpaletten und Fertigungsprofile stark eingeschränkt. Fachliche und pädagogische Unterstützung fehlte.
- Das SAZ bot entsprechend dieser Nachfrage differenzierte Dienstleistungen und Verbundlösungen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung an.

Ziele

- Aufbau eines leistungsfähigen Aus- und Weiterbildungsverbundes
- Unterstützung kleiner und mittlerer Unternehmen bei der Schaffung von Ausbildungsplätzen
- Abstimmung zwischen den Lernorten Betrieb - Ausbildungszentrum - Berufsschule
- Sicherung der kooperativen Vermittlung aller Ausbildungsinhalte, nicht nur im Sinne der Ergänzung betrieblichen Lernens, sondern im Sinne der gemeinsamen Bearbeitung von Lern- und Arbeitsaufgaben
- Unterstützung und Weiterbildung der betrieblichen Ausbilder.
- Gemeinsame Planung und Vereinbarung von Maßnahmen, Austausch von Erfahrungen und Ergebnissen, gemeinsame Erarbeitung von Lösungsansätzen, gemeinsame Bestandsaufnahme und Evaluation
- Entwicklung des SAZ zu einem regionalem Verbundzentrum, dessen Beratungs-, Organisations- und Moderatorenfunktionen auf die enge Verzahnung von Aus- und Weiterbildungsaufgaben in den Unternehmen der Region gerichtet sind.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Industrielle Metall- und Elektroberufe

Kooperierende Institutionen

KMU der Region, Berufsschule

Prozeßorientierte Berufsausbildung von Konstruktions- und Industriemechanikern durch Zusatzqualifikationen**Kennziffern**

D 5225

Bundesland

Mecklenburg-Vorpommern

Laufzeit

08/1996 – 01/2000

Durchführende Stelle

IHK Rostock Bildungszentrum Hinrichsdorfer Str. 7 / 18146 Rostock	Dieselmotorenwerk Vulkan GmbH Bildungszentrum Werftallee 13 / 18119 Rostock
---	---

Wissenschaftliche Begleitung

Büro für Organisationsentwicklung und Berufsbildung (BOBB)
Schinkestr. 8-9 / 12047 Berlin

Auslöser

Bildungs- und arbeitsmarktpolitische Überlegungen: Veränderungsprozesse in der maritimen Industrie und dem Maschinenbau stellen neue Anforderungen an die Qualifikation und Personalentwicklung der Beschäftigten. Angestrebt wird deshalb

- Anreicherung der dualen Berufsausbildung mit Zusatzqualifikationen wie Prozeßsteuerung, Qualitätssicherung, Produktmanagement, Arbeitskommunikation
- Attraktivitätssteigerung für die beiden gewerblich-technischen Kernberufe der maritimen Industrie und des zuliefernden Maschinenbaus;
- Schaffung langfristiger Karriereperspektiven für besonders lernstarke Realschulabsolventen, ausgehend von der dualen Berufsausbildung über die Weiterbildung zum Industriemeister bis zum Studium an einer Landesfachhochschule der FR Wirtschaftsingenieurwesen (Aspekt der vorgezogenen Anerkennung von Teilleistungen aus nachgelagerten Bildungsgängen und alternative Bildungsgangswahl),
- Integrativer Erwerb einer Doppelqualifikation;
- Verschränkung von aufbauenden Bildungsgängen zu einem Aus- und Weiterbildungsmodell mit bis zu zweijährigen Lernzeiteinsparungen (Aspekt rascherer Verfügbarkeit qualifizierter Mitarbeiter.

Ziele

- Abstimmung von informationstechnologischen und technologischen Lernfeldern, im Verhältnis von Berufs- und Fachoberschule sowie den beteiligten Unternehmen.
- Abgleich der Lehrinhalte aller Lernorte und Erweiterung um prozeßorientierte betriebliche Anforderungen an die Facharbeit
- Erwerb von Qualifikationsbausteinen und -elementen aus EDV, CAD, CNC, Industriebetriebslehre und Qualitätssicherung.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Metalltechnik (Konstruktions- und Industriemechaniker/-in)

Kooperierende Institutionen

Kooperation zwischen Einzelunternehmen und Trainingsbetrieb mit lernbegleitender Funktion des Lernortes Schule

Systemische und integrierte Qualifizierung des Ausbildungspersonals für den Umweltschutz in der Berufsbildung einschließlich Praxisberatung und Organisationsentwicklung

Kennziffern

D 0099

Bundesland

Niedersachsen

Laufzeit

04/1994 – 06/1998

Durchführende Stelle

Institut für Umweltschutz in der Berufsausbildung
Wunstorfer Str. 30/34
30453 Hannover
Tel.: 0511 211125

Wissenschaftliche Begleitung

Arbeitsgruppe Umweltschutz und Berufsbildung
Universität Hannover
Wunstorfer Str. 14
30453 Hannover
Tel. 0511 762 5666

Auslöser

- Mangelnde Berücksichtigung des Umweltschutzes in der Berufsausbildung
- Bestehende Konzepte und Materialien zum Umweltschutz sind in der Ausbildungspraxis nicht genügend aufeinander bezogen.

Ziele

- Förderung und Integration des Umweltschutzes in die Berufsausbildung
- Entwicklung und Erprobung eines organisationsspezifischen Konzepts zur Qualifizierung, Praxisberatung und Organisationsentwicklung
- Initiierung und Begleitung der Kooperation zwischen Betrieben und auf die Berufsausbildung Einfluß nehmender Institutionen einer Region

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Berufsfeldübergreifend

Kooperierende Institutionen

Betriebe, Berufsschulen, allgemeinbildende Schulen, Kammer

Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes zur Ausbildung von Technischen Zeichnern/Technischen Zeichnerinnen im Maschinenbau mit dem Schwerpunkt in neuen Technologien

Kennziffern

D 0171

Bundesland

Nordrhein-Westfalen

Laufzeit

09/1984 – 02/1989

Durchführende Stelle

Technische Berufsbildung, SMS Schloemann-Siemag AG, Hilchenbach
Tel.: 02733/29-2203

Wissenschaftliche Begleitung

Universität Gesamthochschule Siegen,
FB Maschinentechnik, Institut für Konstruktion
Prof. Dr.-Ing. F.J. Gierse; Dipl.-Ing. J. Jakoby
Paul-Bonatz-Straße 9 –11, Siegen

Auslöser

- Veränderter Qualifikationsbedarf bei technischen Zeichner/-innen durch den zunehmenden Einsatz von CAD-Systemen und deren Verknüpfung mit CAM in der Fertigung

Ziele

- Entwicklung eines Schulungssystems in Baukastenform für CAD, CAM, CNC- und Elektrotechnik
- Entwicklung und Erprobung einer sinnvollen organisatorischen und didaktischen Arbeitsteilung zwischen den Lernorten
- Ergebnistransfer für Klein- und Mittelbetriebe

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Metalltechnik / Maschinenbau (Technische Zeichner/-in)

Kooperierende Institutionen

Betriebe, Berufsschule, Kammern,

Aus- und Weiterbildung im Bereich CAD/CAM für Klein- und Mittelbetriebe**Kennziffern**

D 0186

Bundesland

Nordrhein-Westfalen

Laufzeit

06/1985 – /1992

Durchführende Stelle

Industrie- und Handelskammer Ostwestfalen zu Bielefeld (Zweig Paderborn)

Wissenschaftliche Begleitung

Universität Gesamthochschule Paderborn
Prof. Dr. Peter Schneider
Wilfried Gabriel

Auslöser

- Integration der CAD-Ausbildung in die Ausbildung zum technischen Zeichner
- Die Neugestaltung der Ausbildung konnte sich nicht nur auf die Förderung der rein fachlichen Kompetenz der Facharbeiter beschränken.

Ziele

- Neues Qualifikationsverständnis für technische Zeichner/-innen mit dem Ziel, eine möglichst weitgehende Selbständigkeit im Umgang mit neuen Technologien zu erreichen
- Ermittlung und Erprobung einer neuen Aufgabenteilung zwischen theoretischer Aufarbeitung und praktischer Übung, der Vermittlung von systemspezifischen Spezialisierungen, die im Betrieb erfolgen sollten und systemunabhängigen Grundlagen, die in der Berufsschule durchzuführen sind
- Kontinuierliche Selbstqualifizierung der Ausbilder und Berufsschullehrer und
- gegenseitige Information und Abstimmung

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Technische Zeichner/-in, ab 1990: Bauzeichner/-in

Kooperierende Institutionen

Berufsschule, Kammer

Entwicklung und Erprobung eines modularen Bildungskonzeptes für die Vermittlung von produktionstechnischen Qualifikationen im Lernortverbund (PTQ)**Kennziffern**

D 2127

Bundesland

Nordrhein-Westfalen

Laufzeit

04/1989 – 12/1992

Durchführende Stelle

Berufsförderungszentrum Essen e.V.
Altenessener Str. 80 – 84
45326 Essen
Tel.: 0201/ 3204-253

Wissenschaftliche Begleitung

Berufsförderungszentrum Essen e.V.

Auslöser

- Veränderte Qualifikationsanforderungen an Facharbeiter durch den wirtschaftlich-technologischen Umstrukturierungsprozeß in der Montanregion
- Veränderte Arbeitsorganisation: Aufhebung der traditionellen Aufgabentrennungen der Berufsfelder Elektrotechnik und Metalltechnik, Integration der Arbeitsbereiche Inbetriebnahme, Arbeitsvorbereitung, Produktion, Qualitätskontrolle, Wartung und Instandsetzung.

Ziele

- Aufbau regionaler Kooperationen zwischen Betrieben, berufsbildenden Schulen sowie über- und außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen in ausgewählten Regionen
- Ermittlung des Qualifikationsbedarfs im Bereich Produktionstechnik bei den beteiligten MV-Partnern
- Entwicklung geeigneter didaktisch-methodischer Ansätze, Medien und Begleitmaterialien für die Aus- und Weiterbildung, Fortbildung und Umschulung in den neu geordneten Elektro- und Metallberufen der Industrie und des Handwerks
- Fachliche, pädagogische und didaktisch-methodische Weiterbildung von Ausbildern, Lehrer und Lehrkräften

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Elektro- und Metalltechnik im Bereich Produktionstechnik

Kooperierende Institutionen

Betriebe, betriebliche Ausbildungszentren, Berufsschulen, überbetriebliche Berufsbildungsstätten, Kammern

Implementierung regionaler Kooperationen in das Regelsystem beruflicher Bildung (PTQ-F)**Kennziffern**

D 2163

Bundesland

Nordrhein-Westfalen

Laufzeit

09/1994 – 12/1996

Durchführende Stelle

Berufsförderungszentrum Essen e.V.
Altenessener Str. 80 – 84
45326 Essen
Tel.: 0201/ 3204-253

Wissenschaftliche Begleitung

Berufsförderungszentrum Essen e.V.

Auslöser

- Veränderte Qualifikationsanforderungen durch wirtschaftlichen und technologischen Umstrukturierungsprozeß in der Montanregion
- Veränderte Arbeitsorganisation: Aufhebung der traditionellen Aufgabentrennungen der Berufsfelder Elektrotechnik und Metalltechnik, Integration der Arbeitsbereiche Inbetriebnahme, Arbeitsvorbereitung, Produktion, Qualitätskontrolle, Wartung und Instandsetzung

Ziele

- Aufbau regionaler Kooperationen zwischen Betrieben, berufsbildenden Schulen sowie über- und außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen in ausgewählten Regionen
- Ermittlung des Qualifikationsbedarfs im Bereich Produktionstechnik bei den beteiligten MV-Partnern
- Entwicklung geeigneter didaktisch-methodischer Ansätze, Medien und Begleitmaterialien für die Aus- und Weiterbildung, Fortbildung und Umschulung in den neu geordneten Elektro- und Metallberufen in Industrie und Handwerk
- Fachliche, pädagogische und didaktisch-methodische Weiterbildung von Ausbildern, Lehrer und Lehrkräften

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Elektro- und Metalltechnik im Bereich Produktionstechnik

Kooperierende Institutionen

Betriebe, betriebliche Ausbildungszentren, Berufsschulen, überbetriebliche Berufsbildungsstätten, Kammern

Rechnungswesen in der Auftragsbearbeitung unter Berücksichtigung neuer Informationstechniken (RABBIT)**Kennziffern**

D 2168

Bundesland

Nordrhein-Westfalen

Laufzeit

04/1995 – 12/1998

Durchführende Stelle

Handwerkskammer zu Köln
Heumarkt 12
50667 Köln

Wissenschaftliche Begleitung

Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität Köln
Herbert-Lewin-Str. 2
50931 Köln

Auslöser

- Unbefriedigende Unterstützung der Neuordnung für Bürokaufleute
- Defizite in der kaufmännischen Ausbildungspraxis, insbesondere im Bereich des Rechnungswesens
- Fehlende Intensität und Systematik der betrieblichen Ausbildung im Handwerk
- Fehlender Transfer zwischen betrieblichen und schulischen Lernprozessen

Ziele

- Verbesserung der betrieblichen Ausbildungspraxis
- Praxisnähere schulische Ausbildung
- Bessere Abstimmung zwischen Schule und Betrieb
- Förderung des Lerntransfers

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Wirtschaft und Verwaltung (Bürokaufmann/-frau)

Kooperierende Institutionen

Betriebe, Berufsschule, überbetriebliche Berufsbildungsstätte, Kammer

Verbesserung der Teamfähigkeit von Chemikanten/Chemikantinnen bzw. Papiermachern/Papiermacherinnen, Industriemechanikern/Industriemechanikerinnen und Prozeßbleitelektronikern/Prozeßbleitelektronikerinnen für die gemeinsame Bewältigung von Produktionsprozessen

Kennziffern

D 2169

Bundesland

Nordrhein-Westfalen

Laufzeit

01/1994 – 08/1999

Durchführende Stelle

Hüls AG
Paul-Baumann-Str. 1
45764 Marl

Papiermacherzentrum Gernsbach
Scheffelstr. 29
76593 Gernsbach

Wissenschaftliche Begleitung

Universität Dortmund
Fachbereich Didaktik der Chemie
Postfach 500500

Auslöser

- Es gab Schnittstellenprobleme in der Produktion im Instandhaltungsfall zwischen Facharbeitern verschiedener Berufe. Mißverständnisse führten zu Warte- oder Stillstandszeiten.
- Die vorbeugende Instandhaltung war unzureichend.

Ziele

- Förderung der Teamfähigkeit von Ausbildern, Auszubildenden und Lehrern
- Teamteaching von Ausbilder-Lehrer-Teams in Schule und Betrieb
- Effizientere Nutzung der personellen und sachlichen Ressourcen der Lernorte des dualen Systems
- Zusammenführung verschiedener Berufe aus verschiedenen Berufsfeldern
- Abstimmung und Implementierung berufs(feld)übergreifender Ausbildungsinhalte

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Berufsfeldübergreifend

Kooperierende Institutionen

Berufsschule

Betriebsassistent/-in im Handwerk**Kennziffern**

D 0236

Bundesland

Rheinland-Pfalz

Laufzeit

10/1985 – 12/1993

Durchführende Stelle

Handwerkskammer Koblenz

Wissenschaftliche Begleitung

Prof. Dr. Martin Twardy
Hohe Str. 118
5010 Bergheim

Auslöser

- Erhöhung der Attraktivität der handwerklichen Ausbildung
- Nachwuchssicherung für das Handwerk
- Individualisierung und Flexibilisierung der dualen Berufsausbildung

Ziele

- Entwicklung und Implementation einer Zusatzqualifikation in der handwerklichen Ausbildung unter Beteiligung der Lernorte Betrieb, überbetriebliche Berufsbildungsstätte und Berufsschule

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Holztechnik, Bautechnik, Fertigungstechnik, Fahrzeugtechnik, Haus-/Energietechnik, Haus-/Elektrotechnik

Kooperierende Institutionen

Betriebe, überbetriebliche Berufsbildungsstätte, Berufsschule und Kammer

Arbeitsplatznaher Aus- und Weiterbildungsverbund in der Textilindustrie**Kennziffern**

D 5408

Bundesland

Sachsen

Laufzeit

12/1994 – 11/1998

Durchführende Stelle

Fördergesellschaft für berufliche Bildung
Dobenastr. 80
08523 Plauen

Wissenschaftliche Begleitung

Institut für berufliche Bildung
Franklinstr. 28-29
10587 Berlin

Auslöser

- Veränderte Qualifikationsanforderungen
- KMU verfügten aufgrund der spezialisierten Produktion nicht über die materiellen und technischen Voraussetzungen, um die erforderliche Breite der u.g. Ausbildungsberufe abzudecken.
- Qualifiziertes Aus- und Weiterbildungspersonal war in KMU nicht vorhanden

Ziele

- Entwicklung von Qualifizierungskonzepten für KMU
- Entwicklung neuer methodischer Unterrichtshilfen (Leittexte und Multimediaunterstützung)
- Ausbildung flexibel einsetzbarer Fachkräfte
- Zwischenbetriebliche Lernortkooperation in der Erstausbildung
- Innerbetriebliche Weiterbildung in Verzahnung mit der Erstausbildung

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Textil (Schmucktextilhersteller/-in der Fachrichtung Maschinenstickerei,
Textilmustergestalter/-in)

Kooperierende Institutionen

KMU, ÜBS und Berufsschule

**Qualitätssichernde und instandhaltungsintegrierende Facharbeit im
Ausbildungsverbund der Metallindustrie der Region Vogtland****Kennziffern**

D 5409

Bundesland

Sachsen

Laufzeit

10/1994 – 12/1998

Durchführende Stelle

Gesellschaft für Wirtschafts- und Innovationsförderung Plauen / Vogtland e.V.
Friedhelm Petzoldt
Morgenbergstr. 19
08525 Plauen

Wissenschaftliche Begleitung

Technische Universität Berlin
Prof. Dr.-Ing. H.H. Erbe
Franklinstr. 28/29 /10587 Berlin

Büro Plauen
Dr.-Ing. Schreckenbach
Morgenbergstr. 19 / 08525 Plauen

Auslöser

- Sicherung des Fachkräftenachwuchses für die Region
- Aufbau des Systems der dualen Berufsausbildung in den kleineren und mittleren Unternehmen
- Schaffung der Möglichkeit zur Berufsausbildung für Klein- und Kleinstunternehmen (Ausbildereignung)
- Überarbeitung und Anpassung der bestehenden Rahmenausbildungspläne an die betrieblichen Erfordernisse
- Imageverlust der Berufe des Berufsfeldes Metalltechnik

Ziele

- Schaffung von Ausbildungsplätzen in kleineren und mittleren Betrieben
- Praxisnahe Gestaltung der gesamten Ausbildung
- Enge Zusammenarbeit der Ausbildungspartner
- Ausbildung flexibel einsetzbarer Fachkräfte
- Kennenlernen verschiedener Betriebsorganisationen und Produktpaletten durch die Auszubildenden
- Erreichung der Ausbildungseignung von kleineren und mittleren Unternehmen
- Vermittlung von Zusatzqualifikationen

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Metalltechnik (Zerspanungsmechaniker, Industriemechaniker, Werkzeugmechaniker)

Kooperierende Institutionen

Betriebe, überbetriebliche Berufsbildungsstätte

Kooperationsfördernde Lern- und Arbeitsaufgaben zur handlungsorientierten Instandhaltungsausbildung für kleine und mittelständische Unternehmen (INA)**Kennziffern**

D 5410

Bundesland

Sachsen

Laufzeit

02/1995 – 05/1998

Durchführende Stelle

IHK Bildungszentrum Dresden
Mügelner Str. 40
01237 Dresden

Wissenschaftliche Begleitung

Technische Universität Dresden
Institut für berufliche Fachrichtungen
Metall und Maschinentechnik
Mommsenstr. 13
01062 Dresden

Auslöser

- Mängel in der Instandhaltungsausbildung im Rahmen der Erstausbildung von Industriemechanikern

Ziele

- Bessere Abstimmung von Ausbildungsinhalten für die geplante und realisierte Instandhaltungsausbildung
- Entwicklung einer handlungsorientierten Instandhaltungsausbildung durch den Einsatz von Lern- und Arbeitsaufgaben
- Lernortübergreifende Erfolgskontrolle durch gemeinsame Zertifizierung der Zusatzqualifizierung "Instandhaltung" durch Berufsschule und IHK - Bildungszentrum
- Durch Zertifizierung Erhöhung des Marktwertes des Auszubildenden bei Nichtübernahme durch den Ausbildungsbetrieb

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Metalltechnik (Industriemechaniker/-in)

Kooperierende Institutionen

KMU und Berufsschule

Handlungsorientiertes Lernen in der Umweltbildung und Verbesserung der Lernortkooperation (MODUM)**Kennziffern**

D 5411

Bundesland

Sachsen

Laufzeit

12/1994 – 03/1998

Durchführende Stelle

Bildungswerk der Sächsischen Wirtschaft
Uferstr. 46
09126 Chemnitz

Wissenschaftliche Begleitung

Arbeitsgruppe Umweltschutz und Berufsbildung
an der Universität Hannover
Wunstorfer Str. 14
30453 Hannover

bsw, Umweltakademie Sachsen
Gutenbergstr. 10
Böhligtz-Ehrenberg

Auslöser

- Mangelnde Lernortkooperation, insbesondere in der außerbetrieblichen Ausbildung (Praktikumsbetriebe),
- Unzureichende Integration des Umweltschutzes in die Berufsausbildung
- Nicht ausreichender Einsatz von handlungsorientierten Lehr- und Lernmethoden

Ziele

- Zusammenarbeit von Lehrern und Ausbildern in Arbeitskreisen Umweltschutz (AKU)
- Kooperative Erarbeitung von umweltbezogenen und handlungsorientierten Ausbildungskonzepten und -materialien
- Erprobung der Arbeitsergebnisse in Schule und Betrieb

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Berufsfeldübergreifend

Kooperierende Institutionen

Betriebe, ÜBS, Berufsschulen, Berufsfachschulen, Berufliche Gymnasien

6.2.3 Zwillingsmodellversuche

Verbesserung der Kooperation zwischen Berufsschullehrern und Ausbildern im System der Berufsausbildung (KOBAS)

Kennziffern

K 0685

Bundesland

Bayern

Laufzeit

09/1996 – 02/2000

Durchführende Stelle

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
Abteilung Berufliche Schulen
Arabellastr. 1
81925 München

Wissenschaftliche Begleitung

Institut für Sozialwissenschaftliche Beratung (isob)
Dr. Thomas Stark, Georg Stahl
Herrmann-Köhl-Str. 2a
93049 Regensburg

Auslöser

- Veränderte technologische und arbeitsorganisatorische Bedingungen in den Unternehmen erfordern ein Überdenken der Organisation von Arbeiten und Lernen mit Konsequenzen für die Rolle der Lernorte
- Lernortisolierte Strategien der Ausbildung scheinen nicht mehr angemessen zu sein und führen bei Lehrern bzw. Ausbildern zu Problemen in der Ausbildungspraxis
- Vernachlässigung systematischer und dauerhafter Kooperationsbeziehungen zwischen Lehrern und Ausbildern

Ziele

- Aufzeigen von Möglichkeiten einer kontinuierlichen Lernortkooperation zur Sicherung einer bedarfs- und zeitgemäßen Ausbildung, und zwar insbesondere durch Entwicklung und Erprobung eines Verfahrens der lernortübergreifenden Didaktik

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Berufsfeldübergreifend

Kooperierende Institutionen

Berufsschulen, Ausbildungsbetriebe, Kammern

Verbesserung der Kooperation zwischen Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen**Kennziffern**

D 0687

Bundesland

Bayern

Laufzeit

09/1996 – 02/2000

Durchführende Stelle

bfz Bildungsforschung
Obere Turnstraße 8
90429 Nürnberg
Tel.: 0911/2795818

Wissenschaftliche Begleitung

Institut für sozialwissenschaftliche Beratung (isob)
Herman-Köhl-Straße 2a
93049 Regensburg

Auslöser

- Strukturelle Veränderungen in der Qualifikationsnachfrage (fortschreitende Implementierung neuer Techniken, veränderte Produktions- und Unternehmenskonzepte, Enttaylorisierung von Arbeitsplätzen)
- Individueller Wandel der Qualifikationsnachfrage: erhöhter Verschleiß von Spezialqualifikationen bei gleichzeitigem Ansteigen fachübergreifender Qualifikationen
- Sicherung einer bedarfsgerechten Ausbildung
- Verkürzung des time-lags zwischen Bedarfsermittlung in Betrieben und Berufsschulen und Niederschlagung in den Ordnungsmitteln
- Erfordernis einer Neuorientierung von Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen in fachlicher, didaktischer und organisatorischer Hinsicht

Ziele

- Flexibilisierung des Ausbildungssystems
- Entwicklung und Erprobung eines Verfahrens einer lernortübergreifenden Didaktik
- Verbesserung der Effizienz des Ausbildungssystems unter bedarfsorientierten Gesichtspunkten
- Entwicklung eines übertragungsfähigen Konzeptes zur Verbesserung der Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Berufsfeldübergreifend

Kooperierende Institutionen

Betriebe, Berufsschulen, Kammern

Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz mit Fachhochschulreife (Schwarze Pumpe)**Kennziffern**

K 5005

Bundesland

Brandenburg

Laufzeit

09/1993 – 05/1998

Durchführende Stelle

Oberstufenzentrum I des Spree-Neiße-Kreises
An der Heide
03139 Schwarze Pumpe

Wissenschaftliche Begleitung

Universität Bremen
Institut Technik und Bildung
Abteilung Elektrotechnik und Berufspädagogik
Prof. Dr. Felix Rauner
Wilhelm-Herbst-Str. 7
28539 Bremen

Auslöser

- Verlagerung von Handlungsspielräumen und von mehr Verantwortung auf die unteren Ebenen betrieblicher Hierarchien führen zu immer komplexeren Anforderungen an die qualifizierte Facharbeit.
- Schaffung attraktiver Bildungsgänge im dualen System ist erforderlich, um der abnehmenden Bereitschaft leistungsstärkerer Jugendlicher zur Aufnahme einer Berufsausbildung entgegenzuwirken.

Ziele

- Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf mit gleichzeitigem Erwerb der Fachhochschulreife in 3,5 Jahren.
- Vorbereitung auf ein Studium soll nicht nur im Unterricht der Berufsschule und der Fachoberschule erfolgen, sondern auch in der betrieblichen Ausbildung.
- Integration soll sich nicht auf die fachlichen Inhalte beschränken, sondern auch die methodisch-didaktische Ebene von Ausbildung und Unterricht einbeziehen.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Metall- und Elektrotechnik (Industriemechaniker/-in, Energieelektroniker/-in)

Kooperierende Institutionen

Berufsschule, Fachoberschule, Ausbildungsbetrieb

Berufsausbildung nach BBiG mit Fachhochschulreife**Kennziffern**

D 5002

Bundesland

Brandenburg

Laufzeit

09/1993 – 12/1998

Durchführende Stelle

Lausitzer Braunkohle Aktiengesellschaft
Hauptabteilung Bildungswesen
An der Heide
03139 Schwarze Pumpe
Tel.: 03564 693779

Wissenschaftliche Begleitung

Universität Bremen
Institut Technik & Bildung

Auslöser

- Ausbildung von Fachkräften mit fundiertem Fach- und Allgemeinwissen für die untere und mittlere Führungsebene
- Entwicklung eines doppelqualifizierenden Bildungsganges, der bisherige additive Bildungsgänge in der gleichen Zeit der Berufsausbildung vereint.
- Intensivere Entwicklung von Kompetenzen, die der Modernisierung des Produktionsprozesses gerecht werden.
- Ersatz für die ehemalige DDR-Berufsausbildung mit Abitur
- Erhöhung der Attraktivität des dualen Systems der Berufsausbildung

Ziele

- Praxisnahe Gestaltung von Ausbildungsabschnitten
- Bessere Abstimmung von Bildungsinhalten, insbesondere die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung
- Effektivere Anwendung unterschiedlicher und neuer Ausbildungsmethoden
- Selbständige lernortübergreifende Erfolgskontrolle
- Intensivere Entwicklung der Fähigkeit zum Studium an einer Fachhochschule

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Elektro und Metalltechnik (Industriemechaniker/-in Fachrichtung Betriebstechnik; Energieelektroniker/-in Fachrichtung Betriebstechnik)

Kooperierende Institutionen

Betrieb, Berufsschule, Fachoberschule

**Kontinuierliche Selbstorganisation von Innovationen im Lernortverbund
„Berufsschule – Betrieb“ am Beispiel des neuen Berufes „Prozeßleitelektroniker/-in“
– Ein Beitrag zu einer neuen Dualität in der Berufsbildung (KONSIL)**

Kennziffern

K 0878

Bundesland

Bremen

Laufzeit

03/1995 – 06/1998

Durchführende Stelle

Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport
Rembertiring 8-12
28195 Bremen

Wissenschaftliche Begleitung

Universität Bremen
Institut Technik und Bildung
Prof. Dr. Felix Rauner, Klaus Ehrlich, Jürgen Uhlig-Schoenian
Wilhelm-Herbst-Str. 7
28359 Bremen

Auslöser

- Der Modellversuch will einen Beitrag leisten zur Lösung inhaltlicher Probleme und der quantitativen Auszehrung des dualen Systems entgegenwirken, was u. a. eine neue kooperative Dualität der Ausbildung sowie eine Neubestimmung der Ausbildungsinhalte und –formen erfordert.
- Bei der Stahlwerke Bremen GmbH wurde wegen des zunehmenden Bedarfs an Fachkräften die Ausbildung im neugeordneten Ausbildungsberuf „Prozeßleitelektroniker/-in“ aufgenommen.

Ziele

- Kern des Modellversuchs ist die Gestaltung eines übertragungsfähigen, selbstorganisierten Innovationsprozesses, in dem die beteiligten Akteure in einer gemeinsamen Anstrengung eine Verbesserung von Ausbildungs- und Unterrichtspraxis in Schule und Betrieb zu erreichen versuchen.
- Die miteinander verwobenen Aktivitäts- und Zielfelder sind gekennzeichnet durch innovationsorganisatorische Aspekte, innovationsstrategische und transferbezogene Aspekte, fachlich-technische und arbeits-/betriebsorganisatorische Aspekte sowie ausbildungskonzeptionelle und didaktisch-methodische Aspekte.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Elektrotechnik (Prozeßleitelektroniker/-in)

Kooperierende Institutionen

Berufsschule, Ausbildungsbetrieb

**Kontinuierliche Selbstorganisation von Innovationen im Lernortverbund
Berufsschule - Betrieb am Beispiel des neuen Berufs Prozeßleitelektroniker/-in****Kennziffern**

D 0880

Bundesland

Bremen

Laufzeit

01/1996 – 06/1999

Durchführende StelleStahlwerke Bremen
Auf den Delben 35
28237 Bremen**Wissenschaftliche Begleitung**Institut Technik & Bildung
Universität Bremen**Auslöser**

- Krisenerscheinungen im dualen System der Berufsausbildung
- Erfordernis einer ständigen Organisation von Innovationsprozessen an beiden Lernorten
- Mangelnde Abstimmung der Ausbildungsinhalte und -abläufe zwischen Betrieb und Berufsschule
- Mangelnde Anpassung von Schule und Betrieb an die Lernvoraussetzungen der Auszubildenden
- Notwendigkeit zur Entwicklung eines Ausbildungskonzeptes für den neuen Beruf Prozeßleitelektroniker/-in

Ziele

- Innovationsorganisatorische Aspekte: Gemeinsame und exemplarische Gestaltung, Durchführung und Evaluierung ausbildungsbezogener Innovations- und Entwicklungsprozesse in Berufsschule und Ausbildungsbetrieb
- Innovationsstrategische und transferbezogene Aspekte: Bestimmung und Analyse von Strukturmomenten und Einflußfaktoren für kooperative Ausbildungsinnovationen
- Fachlich-technische und arbeits- und betriebsorganisatorische Aspekte: Computergestützte Prozeßleitetechnik als Schlüsseltechnologie, als Ausbildungsgegenstand und als neues fachliches Aneignungsfeld für Lehrer/-innen und Ausbilder/-innen
- Ausbildungskonzeptionelle und didaktisch-methodische Aspekte: Entwicklung und Erprobung neuer Lern- und Unterrichtskonzepte für eine abgestimmte schulische und betriebliche Ausbildung

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Elektrotechnik (Prozeßleitelektroniker/-in)

Kooperierende Institutionen

Betrieb, Berufsschule

Arbeitsorientierte Berufsbildung – Gestaltung und Erprobung von Lernprozessen in neuen kooperativen Ausbildungs- und Organisationsformen für die Berufsausbildung in Berufsschule und Ausbildungsbetrieb (ARBI)**Kennziffern**

K 4012

Bundesland

Hessen

Laufzeit

12/1995 – 12/1998

Durchführende Stelle

Pädagogisches Institut Wiesbaden
im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik
Walter-Hallstein-Str. 3 / 65197 Wiesbaden

Wissenschaftliche Begleitung

Universität Gesamthochschule Kassel
Fachbereich Elektrotechnik, Fachgebiet Berufs- und Fachdidaktik
Prof. Dr. Willi Petersen

Auslöser

- Zum einen ist in den Industriebetrieben die „duale“ Ausbildung heute noch fast überwiegend im „Schonraum“ der Lehrwerkstätten und deutlich nach Berufen getrennt organisiert. Eine an der neuen Produktions- und Arbeitspraxis orientierte und damit arbeitsprozeßbezogene und produktionsnahe Ausbildung wird dadurch verhindert, auch kann eine berufliche und berufsübergreifende Handlungs- und Gestaltungskompetenz nur bedingt erreicht werden.
- Zum anderen gilt Vergleichbares für die schulische Ausbildung, die sich didaktisch noch vorwiegend an Konzepten orientiert, die ihre Begründung einseitig in den Systematiken und der Spezifik der metall- und elektrotechnischen Fach- und Technikinhalte finden.
- Darüber hinaus kennzeichnen curriculare und ausbildungsdidaktische Abstimmungsprobleme zwischen Schule und Betrieb die Ausbildung, so daß sich zu den notwendigen Ausbildungsveränderungen auch die teils alten Fragen und Probleme zur dualen Organisation der beruflichen Wertprozesse in der Ausbildung neu stellen.

Ziele

Exemplarisch bezogen auf die Ausbildung der Industriemechaniker und Industrieelektroniker sowie die Produktions- und Arbeitsveränderungen in der Automobilindustrie will der Modellversuch ARBI ansetzen und Konzepte für eine neue „arbeitsorientierte“ Unterrichts- und Ausbildungsgestaltung entwickeln und erproben. Unter Berücksichtigung didaktisch-methodischer Abstimmungs- und Vermittlungsfragen sollen sich die schulischen Ausbildungsinhalte stärker und zugleich prospektiv an den arbeitsprozeßbezogenen und berufsfeldübergreifenden Arbeitsinhalten orientieren.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Metall- und Elektrotechnik (Industriemechaniker/-in, Industrieelektroniker/-in)

Kooperierende Institutionen

Berufsschulen, Ausbildungsbetrieb, Schulaufsicht usw.

Ausbildungs- und Organisationsentwicklung bei Arbeitsplatzbezogenem Lernen.

Kennziffern

D 4007

Bundesland

Hessen

Laufzeit

11/1996 – 10/1999

Zu diesem Modellversuch gingen keine Unterlagen ein

Doppelqualifizierung von Maurern bzw. Zimmerern durch Integration von Berufsausbildung mit der Fachhochschulreife (DOMAZI)**Kennziffern**

K 5213

Bundesland

Mecklenburg-Vorpommern

Laufzeit

09/1995 – 08/2000

Durchführende Stelle

Berufliche Schule der Hansestadt Rostock
Bautechnik
Fritz-Triddelfitz-Weg 1
18069 Rostock

Wissenschaftliche Begleitung

Innovationstransfer- und Forschungsinstitut
für berufliche Aus- und Weiterbildung (ITF)
Dr. Hans Joachim Buggenhagen
Grevesmühlenerstr. 18
19057 Schwerin

Auslöser

- Berufsbilder der Bauwirtschaft brauchen im Bild der Öffentlichkeit einen Attraktivitätsgewinn, um mehr und vor allem motivierte Jugendliche für den Wirtschaftszweig zu gewinnen.
- Unter bildungsökonomischen Aspekten sind in kürzerer Ausbildungszeit für die Unternehmen gut ausgebildete Fachkräfte bereitzustellen, die über eine betriebliche Weiterbildung und/oder ein Fachhochschulstudium mittlere und höhere Führungspositionen besetzen können.

Ziele

- Mit diesem Modellversuch soll der Nachweis erbracht werden, daß leistungsstarke und motivierte junge Menschen mit gutem Realschulabschluß in der Lage sind, in einem kürzeren Bildungsweg neben dem Facharbeiter- oder Gesellenbrief gleichzeitig die Fachhochschulreife zu erwerben.
- Die integrative Ausbildung soll optimiert werden durch Abstimmung von Lerninhalten und Lernzielen, Abstimmung der Zeitschiene für die Behandlung der Lerninhalte und die Entwicklung einer didaktischen Konzeption der Integration.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Bautechnik (Maurer/-in, Zimmerer/Zimmerin)

Kooperierende Institutionen

Berufsschule, Fachoberschule, Ausbildungsbetriebe, Ausbildungszentrum der Bauwirtschaft

Integrierte Berufsausbildung von Maurern und Zimmerern**Kennziffern**

D 5220

Bundesland

Mecklenburg-Vorpommern

Laufzeit

04/1996 – 08/2000

Durchführende Stelle

Groth & Co. Bauunternehmung GmbH
Am Hechtgraben
18147 Rostock

Wissenschaftliche Begleitung

Büro für Organisationsentwicklung und Berufsbildung (BOBB)
Fennstr. 5
12439 Berlin

Auslöser

Bildungs- und arbeitsmarktpolitische Überlegungen:

- Erprobung eines Bildungsganges, der die berufliche Qualifizierung im dualen System mit dem Erwerb der Fachhochschulreife kombiniert.
- Attraktivitätssteigerung für die beiden bautechnischen Kernberufe
- Schaffung langfristiger Karriereperspektiven für lernstarke und bauinteressierte Realschulabsolventen ausgehend von der dualen Bau-Berufsausbildung über die Weiterbildung zum Werkpolier, Polier, Meister des Handwerks bis zum Studium an Landesfachhochschulen in Wismar und Neubrandenburg der FR Bauingenieurwesen.
- Anbindung der Karriereoption an den Ausbildungsbetrieb
- Planbare Personalentwicklungskonzepte statt Aufstieg durch Dauer der Betriebszugehörigkeit
- Integrativer Erwerb einer Doppelqualifikation
- Verschränkung von Bildungsgängen der Sekundarstufe II mit einjähriger Lernzeiteinsparung

Ziele

- Schaffung attraktiver Ausbildungsplätze mit hohem Lernwert und Gewinnung lernstärkerer Klientele
- Entwicklung eines Bildungsganges, der Unternehmer mit Nachwuchssorgen in mittleren und höheren Führungspositionen anspricht
- Didaktisch-curriculare Aufeinanderbeziehung der beteiligten Lernorte mit dem Ziel von Lernzeitgewinnen für Auszubildende und Unternehmen
- Entwicklung eines dezentralen Organisationsmodells für einen funktionsfähigen Ausbildungsverbund, der sich aus KMU, der ÜBS sowie der Berufsschule zusammensetzt.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Bautechnik (Maurer/-in, Zimmerer/Zimmerin)

Kooperierende Institutionen

Berufsschule, überbetriebliche Ausbildungsstätte

Kooperation der Lernorte Berufsschule und Betrieb unter besonderer Berücksichtigung neuer anwendungsbezogener Technologien – dargestellt am Beispiel der Berufsausbildung zum Industriekaufmann (WOKI)

Kennziffern

K 0057

Bundesland

Niedersachsen

Laufzeit

08/1985 – 07/1990

Durchführende Stelle

Berufsbildende Schulen I
Schachtweg 2 / 38440 Wolfsburg

Wissenschaftliche Begleitung

Universität Göttingen
Seminar für Wirtschaftspädagogik
Prof. Dr. Peter Diepold
Platz der Göttinger Sieben 7 / 37073 Göttingen

Auslöser

- Weder Schule noch betriebsinterner Unterricht bereiteten die Auszubildenden adäquat auf die Ausbildung in den Fachabteilungen vor.
- Inhaltliche Überschneidungen zwischen schulischem und betriebsinternem Unterricht sowie zeitraubende Doppelvermittlung führten zu Desinteresse und Disziplinproblemen bei den Auszubildenden.
- Es gab noch keine auf betriebliche Praxis hin orientierte EDV-Ausbildung.
- Die Diskrepanz zwischen Theorieunterricht in Schule und Betrieb und der praktischen Arbeit in den Fachabteilungen sowie die fehlende zeitliche Abstimmung hemmten die Motivation von Auszubildenden.
- Die rasche Entwicklung der neuen Informations- und Kommunikationstechniken erforderten Abstimmungen bezüglich Ausbildungsinhalten und -zielen zwischen Berufsschule und Betrieb.

Ziele

Zur Lösung dieser Probleme wurde u. a. vorgesehen:

- Die Ausbildung wird inhaltlich in Phasen strukturiert, der Schulunterricht wird geblockt; dabei sind die Vorgaben der Ausbildungsordnung und der Lehrpläne einzuhalten.
- Schule und Betrieb richten hard- und softwaregleiche EDV-Räume ein.
- Schule und Betrieb bereichern ihre Bildungsangebote mit neuen Inhalten und Methoden der neuen Informationstechniken an und sprechen ihre Konzepte ab.
- Der Betrieb erstellt oder modifiziert betriebliche Software einschließlich geeigneter Anwendungsbeispiele und stellt sie der Schule zur Verfügung.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Wirtschaft und Verwaltung (Industriekaufmann/-frau)

Kooperierende Institutionen

Berufsschule, Ausbildungsbetriebe

Lernortübergreifende Integration moderner informationsverarbeitender Technologie in der Ausbildung von Industriekaufleuten (WOKI)**Kennziffern**

D 0059

Bundesland

Niedersachsen

Laufzeit

03/1985 – 02/1990

Durchführende Stelle

Volkswagen AG, Wolfsburg

Wissenschaftliche Begleitung

Georg-August-Universität Göttingen
Seminar für Wirtschaftspädagogik
Prof. Dr. Peter Diepold

Auslöser

- Abstimmungsprobleme zwischen Schule und Betrieb
- Einbeziehung der damaligen Informations- und Kommunikationstechnologien in die Ausbildung der Industriekaufleute

Ziele

- Lernortübergreifende Integration moderner informationsverarbeitender Technologie in der Ausbildung von Industriekaufleuten
- Entwicklung und Erprobung eines übergreifenden pädagogischen Konzepts zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz
- Entwicklung und Erprobung von „Lernarrangements“, die eine Vermittlung von Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen unter Berücksichtigung des Einsatzes der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien zur Lösung kaufmännischer Probleme ermöglichen sollen

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Wirtschaft und Verwaltung (Industriekaufmann/-frau)

Kooperierende Institutionen

Betrieb, Berufsschule, Kammer

Gestaltungsorientierte Berufsausbildung im Lernortverbund von Klein- und Mittelbetrieben und Berufsschule im Bereich gewerblich-technischer Berufsausbildung in der Region Wilhelmshaven (GoLo)

Kennziffern

K 2003

Bundesland

Niedersachsen

Laufzeit

09/1994 – 01/1999

Durchführende Stelle

Berufsbildende Schulen II
Friedenstr. 2 / 26386 Wilhelmshaven

Wissenschaftliche Begleitung

Universität Bremen
Institut Technik und Bildung
Prof. Dr. Felix Rauner
Wilhelm-Herbst-Str. 7 / 28359 Bremen

Auslöser

Die wirtschaftlich strukturschwache Region Wilhelmshaven mit einer Arbeitslosenquote von über 20 % weist generell einen Mangel an qualifizierten Ausbildungsplätzen auf; in den letzten zehn Jahren gingen ca. 15.000 industrielle Arbeitsplätze verloren und das Ausbildungspotential der gesamten Region verringerte sich erheblich.

Ziele

- Der Modellversuch GoLo erprobt, in welcher Weise Berufsschule und Klein- und Mittelbetriebe im Bereich der gewerblich-technischen Ausbildung organisatorisch und inhaltlich zusammenarbeiten können. Angestrebt wird, die Aufgabenverteilung zwischen den an der Berufsausbildung beteiligten Betrieben und der Berufsschule kooperativ auszugestalten. Die Hauptziele bestehen darin, die Qualität der Ausbildung zu steigern und die Zahl der Ausbildungsplätze zu erhalten oder sogar zu erhöhen. Die Verbundpartner bringen ihre jeweiligen Stärken in den Lernortverbund ein und können ihre Schwächen durch ein kostenneutrales, ausgewogenes gegenseitiges Geben und Nehmen ausgleichen.
- Zentrales methodisch-didaktisches Konzept zur Organisation und Verwirklichung innovativer, gestaltungsorientierter Ausbildung im Lernortverbund sind die gestaltungsorientierten Lern- und Arbeitsvorhaben. Sie leiten sich aus betrieblichen Arbeitsabläufen/-aufgaben ab und bilden den Dreh- und Angelpunkt für eine neue Qualität in der Zusammenarbeit zwischen Ausbildern, Lehrern und Auszubildenden.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Metalltechnik und Elektrotechnik (Industriemechaniker/-in, Konstruktionsmechaniker/-in, Energieelektroniker/-in, Industrieelektroniker/-in, Kommunikationselektroniker/-in, Prozeßelektroniker/-in)

Kooperierende Institutionen

Berufsschule, Ausbildungsbetriebe, Allgemeiner Wirtschaftsverband Wilhelmshaven – Friesland e. V.

Gestaltungsorientierte Berufsausbildung im Lernortverbund von Klein- und Mittelbetrieben und Berufsschule im Bereich gewerblich-technischer Berufsausbildung in der Region Wilhelmshaven

Kennziffern

D 2004

Bundesland

Niedersachsen

Laufzeit

09/1994 – 01/1999

Durchführende Stelle

Allgemeiner Wirtschaftsverband Wilhelmshaven-Friesland e.V.
Virchowstr. 21
26382 Wilhelmshaven

Wissenschaftliche Begleitung

Universität Bremen
Institut für Technik und Bildung
Wilhelm-Herbst-Str. 7
26359 Bremen

Auslöser

- Der Abbau von Arbeitsplätzen und Betriebsschließungen führten auch zum Verlust von Ausbildungsplätzen
- Um qualifizierte Ausbildungsplätze zu erhalten bzw. neue zu schaffen wurde ein Lernortverbund aus KMU eingerichtet.

Ziele

- Steigerung der Qualität der Ausbildung durch gestaltungsorientierte, arbeitsprozeßbezogene u. praxisnahe Ausbildung (Lern- u. Arbeitsvorhaben) im Lernortverbund von KMU
- Verbesserung der Zusammenarbeit von Schule und Betrieben
- Kooperation von Ausbildern und Lehrern bei der Entwicklung von Lern- u. Arbeitsvorhaben
- Erhalt der bestehenden Ausbildungsplätze in der Region Wilhelmshaven bzw. Steigerung der Zahl der Betriebe, die ausbilden
- Motto von GoLo: Nutzung der Stärken einzelner Betriebe, um die Schwächen anderer Betriebe auszugleichen durch ein kostenneutrales ausgewogenes gegenseitiges Geben u. Nehmen.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Metall- und Elektrotechnik (Industriemechaniker/-in, Konstruktionsmechaniker/-in, Energieelektroniker/-in, Kommunikationselektroniker/-in, Industrieelektroniker/-in, Prozeßelektroniker/-in)

Kooperierende Institutionen

KMU, Berufsschule

**Entwicklung und Erprobung von komplexen Aufgaben zur Leistungsmessung und –
beurteilung in der Berufsausbildung zum Ausbildungsberuf Bürokaufmann /
Bürokauffrau (KoPrA)**

Kennziffern

K 2010

Bundesland

Niedersachsen

Laufzeit

08/1995 – 12/1999

Durchführende Stelle

Kultusministerium des Landes Niedersachsen
Berufsbildende Schulen der Stadt Osnabrück
Pottgraben 4
49074 Osnabrück

Wissenschaftliche Begleitung

Auslöser

Die Förderung von „beruflicher Handlungskompetenz“ und von „Schlüsselqualifikationen“ ist mittlerweile ein Kernziel der beruflichen Ausbildung geworden und – mit der Neuordnung des Ausbildungsberufs „Bürokauffrau/Bürokaufmann“ – auch in der Ausbildungsordnung festgeschrieben. Diese neuen Ausbildungsziele machen eine Anpassung des Unterrichts der Berufsschule und der betrieblichen Ausbildung notwendig. Häufig wird dabei jedoch die Frage vernachlässigt, wie man diese neuen Qualifikationen prüfen kann.

Ziele

Es werden Konzepte für die (auszugsweise) Prüfung von Handlungskompetenzen in den schriftlichen und praktischen Prüfungen der Handwerkskammer sowie in den unterrichtsbegleitenden Lernerfolgskontrollen entwickelt. Ferner soll eine Aufgabenbank erstellt werden. Im schulischen Teil des Modellversuchs werden komplexe Unterrichtsszenarien zur Förderung der Handlungskompetenz entwickelt. Für alle diese Arbeiten ist eine enge und konstruktive Zusammenarbeit der Lernorte „Schule“ und „Betrieb“ unerlässlich.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Wirtschaft und Verwaltung (Bürokaufmann/-frau)

Kooperierende Institutionen

Berufsschule, Handwerkskammer, Prüfungsausschüsse

**Entwicklung und Erprobung von komplexen Aufgaben zur Leistungsmessung und –
beurteilung im Ausbildungsberuf zur Bürokauffrau/ zum Bürokaufmann****Kennziffern**

D 2011

Bundesland

Niedersachsen

Laufzeit

08/1995 – 09/1999

Durchführende Stelle

Handwerkskammer Osnabrück-Emsland

Wissenschaftliche Begleitung

Institut für Bildungsforschung
Koblenzerstraße 77
53217 Bonn

Auslöser

- Mangelnde Orientierung der Prüfungen am Konzept der Handlungsorientierung

Ziele

- Entwicklung und Erprobung praxisnaher Prüfungsaufgaben
- Berücksichtigung beruflicher Handlungen und Schlüsselqualifikation in der Prüfung
- Entwicklung eines praxisnahen und handlungsorientierten Konzepts der überbetrieblichen Unterweisung

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Wirtschaft und Verwaltung (Bürokaufmann/-frau)

Kooperierende Institutionen

Betriebe, Berufsschule, Kammer

Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz durch ein Auftragsstypenkonzept für die berufliche Erstausbildung – Modellversuch zur Kooperation zwischen Schule und Betrieben in den neugeordneten handwerklichen und industriellen Elektroberufen (LOK)

Kennziffern

K 2170

Bundesland

Nordrhein-Westfalen

Laufzeit

02/1995 – 12/1997

Durchführende Stelle

Berthold-Brecht-Kollegschule
Duisburg Süd
Robert-Bosch-Kollegschule / Duisburg Nord

Wissenschaftliche Begleitung

Universität Duisburg
FB 10/Technologie und Didaktik der Technik
Dr. Klaus Jenewein
Lotharstr. 1/MG / 47048 Duisburg

Auslöser

- Mit der Neuordnung der handwerklichen und industriellen Elektro- und Metallberufe werden sowohl die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz als auch eine bessere Abstimmung zwischen den verschiedenen Lernorten des dualen Systems angestrebt.
- Obwohl Ausbildungsrahmenpläne und Rahmenlehrpläne in einem gemeinsamen Neuordnungsverfahren entwickelt und aufeinander abgestimmt worden sind, haben sich die inhaltlichen Erwartungen an eine verbesserte Ausbildung bisher nicht in vollem Umfang erfüllt. Dies läßt sich nur teilweise dadurch erklären, daß die Umsetzung der Neuordnung weder in den Betrieben noch in den Schulen als abgeschlossen betrachtet werden kann. Gravierender dürfte sich die Tatsache auswirken, daß Handlungskompetenz in der Kooperation verschiedener Lernorte nur an Ausbildungsgegenständen vermittelt werden kann, an denen ein lernortübergreifender Handlungszusammenhang gegeben ist.

Ziele

- Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes zur Kooperation der Lernorte des dualen Systems in den handwerklichen und industriellen Elektroberufen
- Entwicklung, Erprobung und Veröffentlichung lernortübergreifender Ausbildungs- und Unterrichtsmaterialien zu berufsspezifischen Auftragsstypen im Berufsfeld Elektrotechnik
- Transfer des auftragsstypenbezogenen Kooperationsmodells durch die gemeinsame Fortbildung von Ausbilder/-innen und Lehrer/-innen.

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Elektrotechnik (Elektroinstallateur/-in, Energieelektroniker/-in)

Kooperierende Institutionen

Berufsschulen, Ausbildungsbetriebe, Innung, überbetriebliche Bildungszentren

Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz durch ein Auftragsstypenkonzept für die berufliche Erstausbildung - Modellversuch zur Kooperation zwischen Schule und Betrieben in den neugeordneten handwerklichen und industriellen Elektroberufen

Kennziffern

D 2157

Bundesland

Nordrhein-Westfalen

Laufzeit

04/1994 – 08/1998

Durchführende Stelle

Koordinierungsstelle im LOK-Modellversuchsverbund beim Qualifizierungszentrum Rheinhausen GmbH

Wissenschaftliche Begleitung

Institut für Berufsbildung in Technik und Wirtschaft e.V.
(Projektleiter: Dr. Klaus Jenewein),
Gerhard-Mercator-Universität GH Duisburg, FB 10 Lotharstr. 1/MG,
47048 Duisburg

Auslöser

- Inhaltliche Erwartungen an eine verbesserte Ausbildung haben sich auch nach der Neuordnung der Ausbildungsberufe im Metallbereich nicht erfüllt
- Ausbildungspraxis ist weiterhin durch die isolierte Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten gekennzeichnet
- Der Ausbildungspraxis fehlt ein lernortübergreifender Handlungszusammenhang

Ziele

- Förderung beruflicher Handlungskompetenz
- Aktive Einbindung des Auszubildenden in den Lernprozeß
- Entwicklung berufstypischer Arbeitsaufträge als Ausbildungsgegenstand
- Entwicklung lernortübergreifender Arbeitsmaterialien

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Elektrotechnik (Elektroinstallateur/-in, Energieelektroniker/-in in der Fachrichtung Betriebstechnik)

Kooperierende Institutionen

Betriebe, Berufsschule, überbetriebliche Berufsbildungsstätte

Berufsausbildung von Maurern, Zimmerern und Beton- und Stahlbetonbauern mit gleichzeitigem Erwerb der Fachhochschulreife (DOBA)**Kennziffern**

K 5414

Bundesland

Sachsen

Laufzeit

04/1996 – 12/2000

Durchführende Stelle

Sächsisches Institut für Bildung und Schulentwicklung
Comenius-Institut
Dresdnerstr. 78 c
01445 Radebeul

Wissenschaftliche Begleitung

BOBB Büro für Organisationsentwicklung
und Berufsbildung GbR
PD Dr. Hans-Dieter Höpfner
Lütticherstraße 7
13353 Berlin

Auslöser

- Erhöhung der Attraktivität dualer beruflicher Bildung
- Beitrag zur Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung
- Effizientere Nutzung der Ausbildungszeit

Ziele

In diesem Modellversuch wird die Berufsausbildung von Maurern, Zimmerern, Beton- und Stahlbetonbauern mit dem gleichzeitigen Erwerb der Fachhochschulreife in einem doppeltqualifizierenden, dreijährigen Bildungsgang verknüpft. Diese Integration soll erreicht werden durch:

- den didaktischen Ansatz ganzheitlichen handlungsorientierten Lernens
- eine veränderte Zuordnung von Lernzielen und Lerninhalten und die damit verbundene Umstrukturierung der technischen, naturwissenschaftlichen und allgemeinbildenden Fächer
- den Ausschluß von Doppelungen und Kürzung von Stoffelementen aufgrund gehobener und homogenerer Eingangsvoraussetzungen
- die enge Abstimmung der Lernorte Schule, überbetriebliches Ausbildungszentrum und Betrieb
- die verstärkte Verzahnung des praktischen Erfahrungslernens mit der Aneignung berufstheoretischer und allgemeinbildender Inhalte

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Bautechnik (Maurer/-in, Zimmerer/Zimmerin, Beton- und Stahlbetonbauer/-in)

Kooperierende Institutionen

Berufsschulen, Fachoberschulen, Ausbildungsbetriebe, überbetriebliche Ausbildungszentren

Berufsausbildung mit gleichzeitigem Erwerb der Fachhochschulreife von Maurern, Zimmerern, Beton- und Stahlbetonbauern**Kennziffern**

D 5413

Bundesland

Sachsen

Laufzeit

04/1996 – 12/2000

Durchführende Stelle

Berufsförderungswerk des Sächsischen Bauindustrieverbandes e. V.
Emilienstr. 48
09131 Chemnitz

Wissenschaftliche Begleitung

Büro für Organisationsentwicklung und Berufsbildung (BOBB)
Lütticherstraße 7
13353 Berlin

Auslöser

Bildungs- und arbeitsmarktpolitische Überlegungen:

- Erhöhung der Attraktivität dualer beruflicher Bildung durch integrierte Doppelqualifikation
- Beitrag zur Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung
- Effizientere Nutzung der Ausbildungszeit

Ziele

- Praxisnahe Gestaltung von Ausbildungsabschnitten
- bessere Abstimmung von Ausbildungsinhalten
- lernortübergreifende Erfolgskontrolle
- Schaffung von Ausbildungsplätzen
- Entwicklung von integrativen Curricula auf allen Ebenen

Berufsfelder (Ausbildungsberufe)

Bautechnik (Maurer/-in, Zimmerer/Zimmerin, Beton- und Stahlbetonbauer/-in)

Kooperierende Institutionen

Berufsschule, Betriebe, überbetriebliche Ausbildungszentren

7 Literaturverzeichnis

- AUTSCH, B. u.A. (1993): Gestaltungsmerkmale der Kooperation von Betrieben, Berufsschulen und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2 / 1993, S. 32 - 40.
- BECK, K. (1984): Zur Kritik des Lernortkonzeptes - Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee, in: GEORG, W. (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Gustav Grüner zum 60. Geburtstag, Bielefeld 1984, S. 247 - 262.
- BehÖRDE FÜR SCHULE, JUGEND UND BERUFSBILDUNG (1998): Zusammenarbeit der Lernorte, Dokumentation der Fachtagung 1997 des Amtes für Berufliche Bildung und Weiterbildung, Hamburg 1998.
- BERGER, K. (1998): Zur Lernortkooperation im Ausbildungsberuf Kaufmann / Kauffrau im Einzelhandel, in: Paulini, H. (Hrsg.): Kaufleute im Einzelhandel: Stand und Perspektive eines Berufs, Heft 100 der Materialien zur beruflichen Bildung, Bielefeld 1998, S. 167-187
- BERGER, K. / WALDEN, G. (1995): Zur Praxis der Kooperation zwischen Schule und Betrieb - Ansätze zur Typisierung von Kooperationsaktivitäten und -verständnissen, in: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Berlin - Bonn 1995, S. 409 - 430.
- BERGER, K. / WALDEN, G. (1997): Lernortkooperation zwischen Berufsschule und überbetrieblichen Ausbildungsstätten, in: Heermeyer, R. / Lanfer, M. (Hrsg.): Berufsbildung im Lernortverbund, Reader zur Fachtagung am 19. / 20. September 1996 im Rahmen des Modellversuchs GoLo, Wilhelmshaven 1997, S. 89-101
- BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung (1997): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Kooperation der Lernorte, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Beilage zu Heft 6 / 1997.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1997) (Hrsg.): Reformprojekt Berufliche Bildung, Bonn (April) 1997.
- BMBW - Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1990, Bad Honnef 1990.
- BOGALSKI, I. / BALDIN, K.-M. (1990): Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der Kooperation von Betrieb und Schule, in: Reetz, L. / Reitmann, T. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen, Hamburg 1990, S. 211 - 228.
- BOSSE, M. / HUPPERTZ, J. (1998): Lernortkooperation zwischen Volkswagen Coaching und den BBS II, in: Berufsbildung, Heft 50 / 1998, S. 16 - 19.

- BUNK, G. u. a. (1989): Organisationsformen beruflicher Anfangsausbildung im Vergleich, Mainz 1989.
- BUSCHFELD, D. (1994): Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen - eine wirtschaftspädagogische Studie, Köln 1994.
- BUSCHFELD, D. (1998): Lernortkooperation als Irrlicht? - Zwei Thesen zum Gegen-, Neben- und Miteinander im dualen System aus Sicht der kaufmännischen Ausbildung in kleineren und mittleren Betrieben, in: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte?, BeitrAB 214 des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 1998, S. 355 - 367.
- BUSCHFELD, D. / EULER, D. (1994): Antworten, die eigentlich Fragen sind – Überlegungen zur Kooperation der Lernorte, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2 / 1994, S. 9 - 13.
- CZYCHOLL, R. (1998): Kritische Anmerkungen zum Postulat der Lernortkooperation in der Lehrerbildung für berufliche Schulen, in: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte?, BeitrAB 214 des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 1998, S. 405 - 414.
- DAMM-RÜGER, S. u. a. (1988): Zur Qualität der betrieblichen Berufsausbildung. Die Struktur der Ausbildungsqualität im dualen System, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 101, Berlin 1988.
- DAUENHAUER, E. (1975): Curriculum Elektroinstallateur im Handwerk. Ein empirischer Entwurf zur Erprobung an den Lernorten Schule, Betrieb und überbetriebliche Lehrwerkstatt, Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Berichte und Materialien, Bd. 8, Mainz 1975.
- DAUENHAUER, E. (1978): Curriculum Bankkaufmann. Ein empirisches Lehr-Lern-System für die Erprobung in der Sekundarstufe II, Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Berichte und Materialien, Bd. 18, Mainz 1978.
- DEIBINGER, T. (1998): Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung, Markt Schwaben 1998.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN (1966): Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen v. 10. Juli 1964, in: Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, Empfehlungen und Gutachten, 1953 - 1965, zusammengestellt von H. Bohnenkamp, W. Dirks und D. Knab, Stuttgart 1966, S. 413 - 515.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) (1974): Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 38: Die Bedeutung verschiedener Lernorte in der beruflichen Bildung, Stuttgart 1974.

- DIEDRICH-FUHS, H. (1996): Wie können die Rahmenbedingungen für die Lernortkooperation verbessert werden?, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule, Bielefeld 1996, S. 95 - 97.
- DÖRING, O. / STAHL, T. (1998): Innovation durch Lernortkooperation, Bielefeld 1998.
- DÖRSCHHEL, A. (1974): Bemerkungen zur politischen Dimension einer berufspädagogischen Reform, in: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung, Heft 3 / 1974, S. 25 - 26.
- DUBS, R. (1994): Die Führung einer Schule, Zürich 1994.
- DUBS, R. (1997): „Teilautonome Schule“ - ein Thema für die berufsbildende Schule, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 105 - 119.
- DUBS, R. (1998a): Berufliches Lernen im Wandel? Aktuelle Entwicklungstendenzen in der Berufsbildung, in: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte?, BeitrAB 214 des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 1998, S. 11 - 32.
- DUBS, R. (1998b): Qualitätsmanagement für Schulen, hrsg. v. Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen, St. Gallen 1998.
- DUBS, R. (1998c): Die Bedeutung der Führung in einer Schule mit mehr Selbstverantwortung, in: VLB-akzente 6 / 1998, S. I - VI.
- DUBS, R. (1998d): Welchen Nachwuchs braucht die Wirtschaft? Thesen zur Reform der Berufsbildung, in: Neue Zürcher Zeitung v. 17.9.1998.
- EBNER, H. G. (1997): Die Sicht der Auszubildenden auf die Ausbildung, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 247 - 262.
- EULER, D. (1996): Lernortkooperation als Mittel zur Förderung von Transferkompetenz - Ansichten, Absichten und Aussichten, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule, Bielefeld 1996, S. 183 - 205.
- EULER, D. (1997a): Modernisierung des dualen Systems - Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien -, Untersuchung im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Nürnberg 1997.
- EULER, D. (1997b): Sozialkompetenz als didaktische Kategorie - vom 'didaktischen Impressionsmanagement' zu einem Forschungsprogramm, in: Dubs, R. / Luzi, R. (Hrsg.): 25 Jahre Institut für Wirtschaftspädagogik Universität St. Gallen - Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis, St. Gallen 1997, S. 279 - 317.

- EULER, D. / TWARDY, M. (1991): Duales System oder Systemdualität - Überlegungen zu einer Intensivierung der Lernortkooperation, in: Twardy, M. (Hrsg.): Duales System zwischen Tradition und Innovation, Köln 1991, S. 197 - 221.
- FELLER, G. (1995): Duale Ausbildung: Image und Realität. Eine Bestandsaufnahme aus Lernericht, Materialien zur beruflichen Bildung, Heft 95, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin - Bonn 1995.
- FELLER, G. (1998): Lernorte im Rückblick von Absolventen: Wofür waren sie gut?, in: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte?, BeitrAB 214 des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 1998, S. 369 - 380.
- FRANKE, G. / KLEINSCHMITT, M. (1979): Das Blocksystem in der dualen Berufsausbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 19, Berlin 1979.
- FRIEDE, C. (1990): Ausbildungsbezogene Diagnostik: Aufgabenfelder und Kooperationsmöglichkeiten im dualen System der Berufsausbildung, in: Pätzold, G. (Hrsg.): Lernortkooperation, Heidelberg 1990, S. 64 - 80.
- GRÜNER, G. (1976): Koordination betrieblicher und schulischer Ausbildung als Hauptproblem der Curricula der Teilzeit-Berufsschule, in: Die berufsbildende Schule, Heft 1 / 1976, S. 14 - 22.
- GRÜNER, G. (1979): Schule und Unterricht im Berufsbildungssystem, in: Müllges, U. (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 2, Düsseldorf 1979, S. 349 - 376.
- HAHN, A. (1998): Aktuelles Stichwort: Vollzeitschulische Berufsausbildung, in: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, Heft 25 / 1998.
- HECKER, U. (1989): Betriebliche Ausbildung: Berufszufriedenheit und Probleme, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 106, Berlin 1989.
- HEIDEGGER, G. / RAUNER, F. (1995): Dualität der Lernorte und Lernortverbund - Begründungen und Perspektiven, in: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Berlin - Bonn 1995, S. 107 - 126.
- HERTEL, H.-D. (1977): Funktionen, Funktionalität und Effizienz betrieblicher Berufsausbildung, in: Schlaffke, W. / Zedler, R. (Hrsg.): Die Zukunft der Berufsbildung, Köln 1977, S. 51 - 89.
- HOLLING, F. / BAMMÉ, A. (1982): Die Alltagswirklichkeit des Berufsschullehrers, Frankfurt/M. 1982.
- HOLZ, H. (1998): Der unaufhaltsame Bedeutungszuwachs des Lernortes Arbeitsplatz, in: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte?, BeitrAB 214 des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 1998, S. 397 - 404.

- HOWE, F.; HEERMEYER, R.; HEUERMAN, H. (1998): Der Modellversuch GoLo – gestaltungsorientierte Berufsausbildung im Lernortverbund. In: Holz, H.; Rauner, F.; Walden, G. (Hrsg.): Ansätze und Beispiele der Lernortkooperation. Berichte zur Beruflichen Bildung. Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin u. Bonn, 1998
- KAISER, F.-J. (1994): Didaktische Parallelität als Problem der kaufmännischen Berufsausbildung - Erfahrungen aus dem Modellversuch Lernbüro, in: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, Heft 6/1994, S. 11 - 25.
- KECK, A. / WEYMAR, B. / DIEPOLD, P. (1997): Lernen an kaufmännischen Arbeitsplätzen, Heft 199 der Berichte zur beruflichen Bildung, Bielefeld 1997.
- KELL, A. / KUTSCHA, G. (1983): Integration durch Differenzierung der „Lernorte“? - Theoretische und praktische Aspekte der Lernortproblematik im Modellversuch Kollegscheule Nordrhein-Westfalen, in: Ruhland, H. J. u. a.: Berufliche Sozialisation in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernorten, Krefeld 1983, S. 192 - 231.
- KMK - Kultusministerkonferenz (1991): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule, Beschluß der Kultusministerkonferenz v. 14. / 15. 3. 1991, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 7 / 1991, S. 590 - 593.
- KMK - Kultusministerkonferenz (1998): Überlegungen der KMK zur Weiterentwicklung der Berufsbildung, verabschiedet von der Kultusministerkonferenz am 23.10.1998, o.O. 1998.
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1997): Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsausbildung. Thesen und Diskussionsvorschläge der KMK, Bonn (April) 1997.
- KM-NRW - Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1989): Verordnung über die Bildungsgänge in der Berufsschule, Runderlaß des Kultusministers v. 5. 12. 1989, in: GABl. NW - Teil I - 42 (15. 1. 1990), 1, S. 4 - 7.
- KOCH, R. / REULING, J. (Hrsg.) (1994): Modernisierung, Regulierung und Anpassungsfähigkeit des Berufsausbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland, Heft 170 der Berichte zur beruflichen Bildung, hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld 1994.
- KOLORIT (1994): Kooperation der Lernorte im Bereich neuer Informationstechnologien, Abschlußbericht, hrsg. von der Bezirksregierung Münster, Münster 1994.
- KRUSE, J. / NAHM, K. (1979): Phasenausbildung - ein Erfahrungsbericht zur Weiterentwicklung beruflicher Bildung, Köln 1979.
- KUTSCHA, G. (1992): Die Zukunft des Dualen Systems - eine Situationsanalyse, in: Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Lernen am Arbeitsplatz - Veranstaltungsbericht, Bonn 1992, S. 9 - 15.

- KUTSCHA, G. (1998): „Regulierte Pluralität“ - Entwicklungspfade aus der Sackgasse des Dualen Systems, in: Die berufsbildende Schule Heft 9 / 1998, S. 256 - 260.
- LAND BRANDENBURG (1998): Potsdamer Eckpunkte zur Reform der Beruflichen Bildung, Potsdam 1998.
- LIPSMEIER, A. (1978): Organisation und Lernorte der Berufsausbildung, München 1978.
- LIPSMEIER, A. (1987): Neue Technologien, Technikwissenschaft und Technikdidaktik in ihrer Relevanz für eine Didaktik beruflichen Lernens, in: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen und Kollegschulen in NW (Hrsg.): Berufliche Schulen - Multiplikatoren technologischer Innovation, Frankfurt / M. u. a. 1987, S. 42 - 76.
- MANDL, H. / PRENZEL, M. / GRÄSEL, C. (1991): Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung, in: Unterrichtswissenschaft, 1991 (20), S. 126 - 143
- MÜNCH, J. (1977): Pluralität der Lernorte - Vorüberlegungen zu einer Theorie, in: Münch, J. (Hrsg.): Lernen - aber wo? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem, Trier 1977, S. 177 - 187.
- MÜNCH, J. (1982): Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, in: CEDEFOP (Hrsg.): Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Luxemburg 1982.
- MÜNCH, J. u. a. (1981): Organisationsformen betrieblichen Lernens und ihr Einfluß auf Ausbildungsergebnisse, Berlin 1981.
- o.V. (1998): DAG und VLW fordern Kooperation und Abstimmung der Lernorte im dualen System der Berufsausbildung auf allen Ebenen, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 5 / 1998, S. 172.
- PÄTZOLD, G. (1990) (Hrsg.): Lernortkooperation, Heidelberg 1990.
- PÄTZOLD, G. (1995): Kooperation des Lehr- und Ausbildungspersonals in der beruflichen Bildung - Berufspädagogische Begründungen, Bilanz, Perspektiven, in: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Berlin - Bonn 1995, S. 143 - 166.
- PÄTZOLD, G. / DREES, G. / THIELE, H. (1993): Lernortkooperation - Begründungen, Einstellungen, Perspektiven, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2 / 1993, S. 24 - 32.
- PÄTZOLD, G. / DREES, G. / THIELE, H. (1995): Lernortkooperation und neue Qualifikationen, in: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Berlin - Bonn 1995, S. 431 - 450.

- PÄTZOLD, G. / DREES, G. / THIELE, H. (1998): Kooperation in der beruflichen Bildung, Hohengehren 1998.
- PÄTZOLD, G. / THIELE, H. / ZORN, B. (1990): Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich, (nicht veröffentlichter Zwischenbericht, Dortmund 1990.
- PÄTZOLD, G. / WALDEN, G. (1995) (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Berlin - Bonn 1995.
- PERCZYNSKI, H. (1996): Nach der Novellierung der Handreichung zur Erarbeitung von Rahmenplänen - Herausforderungen an Abstimmung und Kooperation, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule, Bielefeld 1996, S. 77 - 90.
- PLOGHAUS, G. (1998): Kooperation beruflicher Lernorte - für eine effektive Berufsausbildung, in: Schmidt, J. U. (1998): Zeitgemäß ausbilden - zeitgemäß prüfen, Heft 212 der Berichte zur beruflichen Bildung, Bielefeld 1998, S. 25 - 31.
- PÜTZ, H. (1995): Veränderung in der Ausbildungslandschaft - Duales System auf dem Prüfstand, in: Wirtschaft und Berufserziehung, Heft 2 / 1995, S. 40 - 45.
- PÜTZ, H. (1998): Berufliches Lernen im Kontext ordnungspolitischer Kontroversen in der Berufsbildung, in: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte?, Nürnberg 1998, S. 259 - 263.
- REINSCHMIDT, D. (1997): Flexibilisierung und Kooperation zwischen Berufsschulen und Betrieben, in: Die berufsbildende Schule, Heft 11 - 12 / 1997, S. 315 - 318.
- ROß, J. H. (1993): Didaktische Parallelität im dualen System der kaufmännischen Berufsausbildung, Frankfurt / M. 1993.
- SCHMIEL, M. (1976): Berufspädagogik, Teil I, Grundlagen, Trier 1976.
- SCHMIDT, J. (1998): Neue Ausbildungsabschlußprüfungen: praxisnah, handlungsorientiert, integriert, ganzheitlich!?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3 / 1998, S. 17 - 23.
- SCHULZ, M. (1998): Selbstorganisiertes Lernen in telematischen Lernformen - Konsequenzen für die Lernortdiskussion?, in: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte?, BeitrAB 214 des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 1998, S. 469 - 485.
- SCHWIEDRZIK, B. (1980): Kooperation und Blocksysteem, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 31, Berlin 1980.
- SCHWIEDRZIK, B. (1990): Bedingungen der Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern, in: Pätzold, G. (Hrsg.): Lernortkooperation, Heidelberg 1990, S. 15 - 30.

- SEYFRIED, B. (1997): Die Abschlußprüfung in der Berufsausbildung - ein 'Bremsklotz' für Innovation?, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 345 - 360.
- SPEIDEL, N. / KIENZLER, E. (1998): Lernortkooperation: Duale Partner ziehen an einem Strang - Ein Erfahrungsbericht, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 9 / 1998, S. 295 - 300.
- STENDER, J. (1998): Lernen im Netz - Neue Chancen für die Lernortkooperation in der kaufmännischen Erstausbildung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 3 / 1998, S. 435 - 453.
- STILLER, I. (1998): Berufskonzept versus Modularskonzept, in: ibv Nr. 15 vom 15. April 1998, S. 1615 - 1624.
- STÖWE, I. (1996): Lernortkooperation in der Versicherungswirtschaft, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule, Bielefeld 1996, S. 47 - 57.
- STRATENWERTH, W. (1959): „Betriebsgebundene“ und „schulgebundene“ Berufserziehung. Eine Analyse der Begriffe, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 10 / 1959, S. 810 - 822.
- UHE, E. (1985): Abstimmung „vor Ort“, in: Berufsbildung, Heft 34 / 1995, S. 2.
- VERING, B. (1992): Arbeitsbelastung der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen, in: Die kaufmännische Schule, Heft 7 / 8 1992, S. 5 - 6.
- WALDEN, G. (1996): Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb in kaufmännischen Berufen - Bestandsaufnahme, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule, Bielefeld 1996, S. 29 - 45.
- WALDEN, G. / BRANDES, H. (1995): Lernortkooperation - Bedarf, Schwierigkeiten, Organisation, in: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Berlin - Bonn 1995, S. 127 - 142.
- ZABECK, J. (1996): Die dualistische deutsche Berufsausbildung als wissenschaftliche Herausforderung, in: Seyd, W. / Witt, R. (Hrsg.): Situation - Handlung - Persönlichkeit, Festschrift für Lothar Reetz, Hamburg 1996, S. 71 - 86.

ZEDLER, R. (1995): Berufsschule - Partner der Ausbildungsbetriebe. Ergebnisse einer Betriebsbefragung des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, in: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Berlin - Bonn 1995, S. 181 - 192.

ZEDLER, R. (1996): Kooperation mit der Berufsschule - aus Sicht der Betriebe, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule, Bielefeld 1996, S. 109 - 121.

ZEDLER, R. / KOCH, R. (1992): Berufsschule - Partner der Ausbildungsbetriebe, Ergebnisse einer Unternehmensumfrage, Köln 1992.

ZIELKE, D. / POPP, J. (1997): Ganz individuell?, Berlin - Bonn 1997.

ZIMMERMANN, M. (1994): Zum Problem der "Verbindung" von Theorie und Praxis an verschiedenen "Lernorten" - dargestellt am Beispiel der Berufsakademie Baden-Württemberg, in: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, Heft 6 / 1994, S. 75 - 93.