

Heft 75

■ Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung

Gutachten zum Programm von
Prof. Dr. Dieter Euler
Universität Erlangen-Nürnberg

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 3-9806547-5-3

1999

Prof. Dr. Dieter Euler
Lehrstuhl für Pädagogik, insb. Wirtschaftspädagogik
Universität Erlangen-Nürnberg

Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung

Expertise für die
Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Nürnberg, im Mai 1999

Gliederung

Vorbemerkungen	2
1 Vorgaben der Programmskizze	2
2 Zusammenfassende Analyse zum Stand der Lernortkooperation in der beruflichen Bildung	5
2.1 Grundlegungen	5
2.2 Reflexionen zur Lernortkooperation bis Ende der 80er-Jahre	6
2.3 Empirische Befunde zur Lernortkooperation	8
2.4 Theoretische Ansätze und Überlegungen über Zustand und Perspektiven einer Lernortkooperation	13
2.4.1 Zielanbindungen und Wirkungsvermutungen einer Lernortkooperation	13
2.4.2 Institutionelle und personelle Rahmenbedingungen einer Lernortkooperation	14
2.4.3 Erfahrungen mit Ansätzen einer Lernortkooperation	18
2.4.4 Einflußfaktoren für die Realisierung einer Lernortkooperation	20
2.4.5 Impulse zur Veränderung der bestehenden Praxis einer Lernortkooperation	24
3 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lernortkooperation	27
3.1 Potentielle Interventionspunkte für Innovationsansätze	27
3.2 Grundlegung des berufsbildungspolitischen Kontextes	29
3.3 Maßnahmenbereiche für ein Modellversuchsprogramm	34
3.4 Empfehlungen zu Organisation und Arbeitsverfahren	39
Literaturverzeichnis	41

Vorbemerkungen

Ausgangspunkt für die Expertise stellt die im März 1998 von der Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ beratene und im April 1998 durch den Ausschuß „Bildungsplanung“ der BLK verabschiedete Programmskizze „Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung“ dar. Auf dieser Grundlage wird das Ziel verfolgt, die Leitlinien der Programmskizze im Kontext der aktuellen Forschungslage zu beurteilen sowie präzisierende und ggf. modifizierende Empfehlungen für die Ausgestaltung des bevorstehenden Modellversuchsprogramms der BLK vorzuschlagen. Eine wesentliche Grundlage bildet dabei eine Evaluationsstudie über die verfügbaren Erkenntnisse zur Lernortkooperation, die der Verfasser gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung erstellt und der BLK im Januar 1999 vorgelegt hat¹.

Da die Programmskizze die nunmehr vorliegenden Erkenntnisse der Evaluationsstudie nur ansatzweise berücksichtigen konnte, bleiben die dort formulierten Aussagen an einigen Stellen notwendigerweise noch etwas skizzenhaft und unverbunden mit den bestehenden Erfahrungen. Vor diesem Hintergrund wird folgende Vorgehensweise verfolgt:

- Zunächst werden in Kapitel 1 die zentralen Aussagen der Programmskizze vorgestellt und bewertet.
- Kapitel 2 bietet einen zusammenfassenden Überblick über die verfügbaren Erkenntnisse zur Lernortkooperation in der beruflichen Bildung.
- In Kapitel 3 werden die Leitideen der Programmskizze aufgenommen und im Kontext der vorgestellten Erkenntnisse sowie der aktuellen berufsbildungspolitischen Rahmenbedingungen in konkrete Empfehlungen zur Ausgestaltung des geplanten Modellversuchsprogramms überführt.

1 Vorgaben der Programmskizze

... *Skizzierung der zentralen Aussagen*

Die Programmskizze „Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung“ stellt die alten Ansprüche im Hinblick auf eine Intensivierung der Lernortkooperation in einen neuen berufsbildungspolitischen Kontext. Als eine wesentliche Leitidee wird die Einbettung der Lernortkooperation in einen „regionalen bzw. kommunalen Berufsbildungsdialog“ vorgestellt. Dabei sollen u. a. die in einer Region maßgeblichen Akteure der Berufsbildung zusammengeführt werden, um im Rahmen von regionalen Entwicklungsprojekten die als bedeutsam beurteilten Probleme aufzuneh-

¹ Vgl. EULER u.a. 1999.

men und kooperativ zu bewältigen. In diesem Sinne wären auch die weiterhin geltenden Leitziele - Verbesserung der Ausbildungsqualität und Erhöhung der Ausbildungskapazitäten - regional zu spezifizieren und vor dem Hintergrund konkreter Problemlagen in eine operationale Form zu fassen.

Eine Implikation dieses Ansatzes besteht darin, daß der Kreis der Partner für eine Kooperation erweitert werden soll. Neben die 'klassische' Kooperation zwischen dem Ausbildungsbetrieb und der Berufsschule treten weitere Kooperationsbeziehungen im Rahmen von beruflichen Bildungsgängen in das Blickfeld. Im einzelnen werden folgende **Kooperationsfelder** hervorgehoben:

1. Die Einbeziehung weiterer Kooperationspartner in das duale System, so insbesondere die über- bzw. außerbetriebliche Ausbildungsstätte sowie die Akteure im Rahmen eines Ausbildungsverbunds.
2. Die Kooperationsbeziehungen im Rahmen einer Berufsausbildung in vollzeitschulischen Bildungsgängen, insbesondere die Gestaltung der Praxisphasen im Zusammenwirken von Berufsfachschule mit Betrieben bzw. Trägern von über- und außerbetrieblichen Ausbildungsstätten.
3. Die zur Realisierung von Zusatzqualifikationen aufzubauenden Kooperationsstrukturen im schulischen und betrieblichen Bereich.
4. Die zur Realisierung von doppeltqualifizierenden Bildungsgängen erforderlichen Kooperationsbeziehungen, insbesondere im Zusammenwirken Schule - Betrieb bzw. der unterschiedlichen Schulformen untereinander.
5. Die Kooperation zwischen beruflichen Schulen und anderen Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung im Kontext von beruflicher Fortbildung, Umschulung und Nachqualifizierung.
6. Es sollen prinzipiell auch berufsorientierende und -vorbereitende Maßnahmen und Bildungsgänge sowie Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (z. B. sozial Benachteiligte, ausländische Jugendliche) einbezogen werden.

Vor diesem Hintergrund sieht die Programmskizze vier aufeinander bezogene, nicht überschneidungsfreie **Untersuchungsfelder und Maßnahmenbereiche** vor:

1. „*Entwicklung lernortübergreifender Berufsbildungspläne als Grundlage für eine dual-kooperative Ausbildungsplanung*“, wobei diese auf der ordnungspolitischen Ebene ansetzende Innovation im Hinblick auf mögliche Umsetzungen in einem regionalen Lernortverbund untersucht werden soll.
2. „*Lernortübergreifende Projekte und Lehr-Lernangebote*“, wobei insbesondere die institutionellen und personellen Rahmenbedingungen auszuloten sind, innerhalb derer solche didaktischen Innovationen realisiert werden können.

3. „*Lernortkooperation und regionaler bzw. kommunaler Berufsbildungsdialog*“, d. h. es sollen die Möglichkeiten und Grenzen der Implementierung von kooperativ getragenen Verfahren zur Bewältigung von Berufsbildungsfragen im regionalen Kontext untersucht werden.
4. „*Qualifizieren für den Lernortverbund*“, d. h. hier stehen die motivationalen und qualifikatorischen Voraussetzungen für den Auf- und Ausbau von Kooperationsbeziehungen im Vordergrund.

... *Erste Einschätzungen*

Wie bereits erwähnt konnte die Programmskizze die nunmehr vorliegenden Evaluationsbefunde zur Lernortkooperation noch nicht berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund sollen die nachfolgenden Anmerkungen auch nicht in der Diktion einer analytisch ansetzenden Kritik, sondern als Hinführung zu erweiternden und präzisierenden Aussagen gefaßt werden.

Positiv ist zunächst hervorzuheben, daß die Zielrichtung des Programms auf *qualitative* Aspekte der Berufsbildung gelenkt und Lernortkooperation nicht als Selbstzweck, sondern als Instrument zur nachhaltigen Verbesserung der Ausbildungsqualität verstanden wird. Ferner fällt auf, daß sich pragmatische Überlegungen mit durchaus visionären Elementen verbinden, die dem Programm auf diese Weise eine gewisse 'Würze' verleihen können. Gleichzeitig liegen in dieser Verbindung von Pragmatik und Vision grundlegende Spannungsmomente, über deren Implikationen eine größere Klarheit gefunden werden muß. Zwei Überlegungen mögen das Gemeinte konkretisieren:

- Es ist an einzelnen Stellen nicht deutlich, ob das geplante Modellversuchsprogramm einen veränderten ordnungspolitischen Rahmen voraussetzt, eine ordnungspolitische Veränderung vorbereiten oder an bestehenden ordnungspolitischen Vorgaben vorbei eine veränderte Praxis gestalten soll. Deutlich wird dies am ersten Maßnahmenbereich „Entwicklung lernortübergreifender Berufsbildungspläne als Grundlage für eine dual-kooperative Ausbildungsplanung“. Sollen entsprechende Modellversuchsinitiativen im Hinblick auf einen regionalen Berufsbildungsdialog (erst) dann einsetzen, wenn die bestehenden Ordnungsgrundlagen in einer anderen Form vorgelegt werden? Oder sollen ausgehend von bestehenden Ordnungsgrundlagen integrierte Berufsbildungspläne entwickelt werden, um exemplarisch das Potential solcher Pläne sowie einer darauf basierenden Lernortabstimmung für die Ausbildungsgestaltung in den Lernorten herauszuarbeiten und zu dokumentieren? Es wird entsprechend den Vorgaben für diese Expertise in den weiteren Ausführungen davon ausgegangen, daß das Modellversuchsprogramm im Rahmen der bestehenden ordnungspolitischen Bedin-

gungen profiliert wird.

- Im Hinblick auf den zweiten und vierten Maßnahmenbereich zeigt die o.g. Evaluationsstudie, daß zu diesen Fragen bereits eine Vielzahl von Erfahrungen vorliegt. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, insbesondere den in der Programmskizze noch sehr breit ansetzenden zweiten Maßnahmenbereich („Lernortübergreifende Projekte und Lehr-Lernangebote“) stärker auf die Gestaltung förderlicher Rahmenbedingungen einer Lernortkooperation in Betrieb und Schule zu fokussieren.

Ein weiterer Punkt scheint für die Profilierung des Modellversuchsprogramms von grundlegender Bedeutung. Die breite Anlage der Programmskizze insbesondere im Hinblick auf die möglichen Kooperationsfelder führt immanent zu der Gefahr, daß die Impulse bei absehbar knappen Ressourcen je für sich zu schwach und punktuell ausfallen, und die Wirkungen des Programms insgesamt nicht allzu nachhaltig sind. Es scheint daher empfehlenswert, die begrenzten Mittel auf solche Bereiche zu konzentrieren, die für die grundlegende Modernisierung der Berufsbildung zum jetzigen Zeitpunkt von besonderer Bedeutung sind. Weiter unten (vgl. Punkt 3.3) wird eine Fokussierung auf fünf Maßnahmenbereiche vorgeschlagen, die auf der Grundlage von verfügbaren Erkenntnissen über die Praxis der Lernortkooperation sowie in Ausrichtung auf aktuelle bildungspolitische Zielorientierungen erläutert und begründet werden.

Das Modellversuchsprogramm verfolgt das übergeordnete Ziel, durch eine weiterentwickelte Lernortkooperation berufliche Lernprozesse und Lernergebnisse und die Ausbildungsqualität nachhaltig zu verbessern sowie die betriebliche Ausbildungsbereitschaft durch Optimierung der Kooperation zwischen Betrieben und beruflichen Schulen zu erhöhen. Die Kooperation soll auch den Modernisierungstransfer zwischen Betrieben und beruflichen Schulen beschleunigen. Die Nachhaltigkeit dieses Programms könnte auch dadurch unterstützt werden, daß die duale Berufsbildung eingebettet wird in einen zu entwickelnden regionalen / kommunalen Berufsbildungsdialog. Dabei ist jeweils die übergeordnete Frage zu beantworten, wie durch Kooperation eine höhere Qualität und Attraktivität der Berufsausbildung unter Berücksichtigung des je spezifischen Bildungs- und Qualifizierungsauftrags von Betrieben und beruflichen Schulen sowie unter Nutzung der Ausbildungsressourcen, Ausbildungspotentiale und –kompetenzen der Kooperationspartner realisiert werden kann.

Kooperationen und Abstimmungen sollen vorrangig für die Berufsausbildung im dualen System (Berufsschule und Ausbildungsbetrieb / überbetriebliche bzw. außerbetriebliche Ausbildungsstätte / Ausbildungsverbund) auch unter Einbeziehung von Zusatz- und Doppelqualifikationen optimiert werden. Im Rahmen des Berufs-

bildungsdialogs können auch die Berufsausbildung in vollzeitschulischen Bildungsgängen (Praxisphasen in Betrieben), berufsvorbereitende Maßnahmen und Formen der beruflichen Weiterbildung einbezogen werden. Soweit das berufliche Lernen von Zielgruppen, die besondere Förderung oder Unterstützung benötigen (sozial Benachteiligte, leistungsgeminderte Jugendliche, leistungsfähigere Jugendliche, ausländische Jugendliche), durch Kooperation der Lernorte verbessert werden kann, sollen auch sie Gegenstand von Programmelementen sein.

2 Zusammenfassende Analyse zum Stand der Lernortkooperation in der beruflichen Bildung

2.1 Grundlegungen

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.² 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“³

² Vgl. GRÜNER 1976.

³ DEUTSCHER AUSSCHUB 1966, S. 503.

Auch wenn das Verhältnis der Lernorte Betrieb und Berufsschule im Berufsbildungsgesetz 1969 weitgehend offen blieb⁴, so vollzieht sich seit dieser Zeit die Diskussion über den Zusammenhang der Lernorte unter dem, konstruktive Konnotationen hervorrufenden, Begriff der „Lernortkooperation“.

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. Koordinations-, 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 in den vergangenen 10 Jahren an Intensität zu gewinnen.

2.2 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“⁵ 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.

⁴ 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.“

⁵ LIPSMEIER 1987, S. 57f.

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.⁶ Dabei wurden die Lehrangebote von Betrieb und Schule in Blockform aufeinander abgestimmt. Ein ähnliches Modell wurde später in Frankfurt erprobt.⁷

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 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 Kooperationserfahrungen wurden während der Laufzeit des Modellversuchs als „erfolgreich“ beurteilt. „Dennoch haben, trotz des guten Willens der Beteiligten und trotz aller Bemühungen um Verstetigung der Kooperation, nicht alle guten Vorsätze sich auf Dauer in kooperatives Handeln umsetzen lassen.“⁸ Ähnlich ernüchternd waren die Ergebnisse aus den beiden Modellversuchen „Curriculum Elektroinstallateur im Handwerk“ und „Curriculum Bankkaufmann“, die zwischen 1973 - 1981 durchgeführt wurden.⁹

Schon in einer 1979 veröffentlichten BIBB-Untersuchung wurde 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.¹⁰ „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 Meinungs austausch zwischen den Lernorten in Gang

6 Vgl. ZEDLER 1996, S. 113f.

7 Vgl. KRUSE / NAHM 1979.

8 SCHWIEDRZIK 1990, S. 26f.

9 Vgl. DAUENHAUER 1975; 1978.

10 Vgl. FRANKE / KLEINSCHMITT 1979, S. 40ff.

zu setzen, versickern, weil Konzepte fehlen, die in überschaubaren Zeiträumen zu sichtbaren und meßbaren Erfolgen führen.“¹¹ 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.¹²

Aus dem uneingelösten Ideal eines „Gleichlaufcurriculums“ wurde nur in Einzelfällen (zumeist im Kontext von Großbetrieben mit vollständigen Berufsschulklassen) ein „Abstimmungcurriculum“, 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.¹³

2.3 Empirische Befunde zur Lernortkooperation

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.¹⁴ Umgekehrt bewerten folglich

¹¹ SCHWIEDRZIK 1980, S. 9f.

¹² 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.

¹³ Vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 69f.; MÜNCH 1977; LIPSMEIER 1978.

¹⁴ Vgl. ZEDLER / KOCH 1992, S. 34.

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.

- 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."¹⁵ 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 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 wurde¹⁶, 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.¹⁷ "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."¹⁸ 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?¹⁹ M. E. wäre es zu einfach, die gegenläufi-

¹⁵ AUTSCH u. a. 1993, S. 33.

¹⁶ Vgl. AUTSCH u. a. 1993, S. 33.

¹⁷ Vgl. BUSCHFELD / EULER 1994, S. 10ff.

¹⁸ AUTSCH u. a. 1993, S. 38.

¹⁹ 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).

gen Aussagen 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 umgekehrt²⁰:

- 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.“²¹ Zudem wird häufig zwischen Lehrern unterschiedlicher Fächergruppen differenziert, wobei die Akzeptanz für die berufsübergreifenden Fächer i. d. R. niedrig ausgeprägt ist.²²
- 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’ Betrieb“ wahrgenommen

20 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).

21 PÄTZOLD / DREES / THIELE 1998, S. 80.

22 Vgl. PÄTZOLD / DREES / THIELE 1998, S. 121.

werden, die „Berufsschule, je nach Interessenlage, instrumentalisieren oder zurückdrängen“ wollen.²³

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.²⁴ 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.²⁵ 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.

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 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 Berufsbereichen (u.a. kaufmänn-

²³ Vgl. PÄTZOLD / DREES / THIELE 1998, S. 81.

²⁴ Vgl. WALDEN / BRANDES 1995, S. 129f..

²⁵ 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).

nisch-verwaltende Berufe) spezifizieren.²⁶ 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.

Zusammengefaßt: Während die (formalen) Kooperationsbeziehungen auf der politischen und der administrativen Ebene des dualen Systems durchaus eingespielt sind, erscheinen Erfahrungen auf der didaktischen Ebene²⁷ eher zufällig. Es ist dann die Aufgabe der Auszubildenden, die teilweise widersprüchlichen, 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.

2.4 Theoretische Ansätze und Überlegungen über Zustand und Perspektiven einer Lernortkooperation

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

²⁶ Vgl. BERGER / WALDEN 1995, S. 421ff.

²⁷ 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.

angebunden haben. „Die Kooperation der Lernorte ist eine wesentliche Voraussetzung für die Steigerung der Leistungsfähigkeit des dualen Systems.“²⁸

2.4.1 Zielanbindungen und Wirkungsvermutungen einer Lernortkooperation

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. 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 Effektivierung 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

²⁸ KMK 1997, S. 8.

flexibel disponierbare Teile besitzen sollten²⁹, 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.

2.4.2 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) noch keine ausgeprägte Infrastruktur im Bereich der Berufsbildung besitzen, kann die Ausbildung in anderen Bereichen auf wesentliche Unterstützungsangebote etwa der Verbände oder Kammern zurückgreifen.³⁰

²⁹ Vgl. BMBF 1997, S. 3f.

³⁰ 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.

(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 dabei³¹:

- 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 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 dem verstärkten Bemühen, Ausbildungsaktivitäten wieder in die Fachbereiche zu verlagern bzw. über Lerninseln in die Produktion einzugliedern, 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.³²

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.

Unabhängig vom jeweiligen Betriebstypus kann unter institutionellen Kriterien festgestellt werden, daß sich die Lernorte Betrieb und Schule in ihren Zielausrich-

31 Vgl. PÄTZOLD / DREES / THIELE 1998, S. 35f.

32 Vgl. auch HOLZ 1998, S. 400ff.

tungen, 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.³³ 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 „komplex“, „disparat“ und „dynamisch“ beschrieben.³⁴ 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.³⁵ 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 ...“³⁶.

³³ Vgl. hierzu im einzelnen DUBS 1994, 1997, 1998b, 1998c.

³⁴ Vgl. PÄTZOLD / DREES / THIELE 1998, S. 52f.

³⁵ 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).

³⁶ PÄTZOLD / DREES / THIELE 1998, S. 59.

Die Arbeitssituation des *Berufsschullehrers* wird durch eine gewisse Grenzenlosigkeit charakterisiert³⁷; 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 Handeln durch die Interpretation der beruflichen Aufgaben und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung jenseits präziser Maßgaben selbst Ziele und Perspektiven zu geben, ferner an die Verantwortungsbeurteilung und die moralische Selbstorientierung.“³⁸ 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 drei Typen von Lehrern, die sie als „Aussitzer“, „Frustrierte“ und „Ambitionierte“ bezeichnen.³⁹

(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 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 Abstim-

37 "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 / BAMME 1982, S. 216)

38 PÄTZOLD / DREES / THIELE 1998, S. 58.

39 Vgl. im einzelnen PÄTZOLD / DREES / THIELE 1998, S. 78f. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, daß zwei der drei Begriffe zur Kennzeichnung der Lehrertypen negativ besetzt sind.

mungsausschüsse zu bilden, „in denen sich alle Lehrer und Ausbilder regelmäßig treffen, um die Kooperation in Bildungsfragen zu praktizieren“⁴⁰. 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.⁴¹ 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.⁴² 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.⁴³

2.4.3 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. Im folgenden sollen einige Kooperationsformen skizziert werden, auf die in der Literatur wiederholt Bezug genommen wird:

- Gegenseitige Information über Auszubildende (bzw. dessen Leistungsentwicklung, Lernbereitschaft, Sozialverhalten u. a. m.) 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.

40 UHE 1995, S. 2.

41 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).

42 Vgl. DÖRING / STAHL 1998, S. 25ff.

43 Vgl. DÖRING / STAHL 1998, S. 92.

- Abstimmung von pädagogischen Zielsetzungen und Gestaltungsgrundsätzen für die Ausbildung in einem ‘Kooperationsvertrag’ zwischen Schule und Betrieb⁴⁴; Abstimmung von Ausbildungsinhalten.
- Abstimmung von Unterrichtszeitmodellen.⁴⁵
- Gemeinsame Weiterbildungsveranstaltungen.
- Betriebspraktika für Lehrer und Referendare.⁴⁶
- 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.⁴⁷
- Bildung von Betreuerteams aus Ausbildern und Lehrkräften, die im Hinblick auf eine Berufsschulklasse Kooperationsaktivitäten initiieren und koordinieren.⁴⁸

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

44 Vgl. das sog. ‘Lübecker Modell’ eines Kooperationsvertrags zwischen den Trägerwerken und der Friedrich-List-Schule in Lübeck (Bogalski / Baldin 1990, S. 216ff.). Einen vergleichbaren Status besitzt eine „Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit der Staatlichen Schulämter und der Staatlichen berufsbildenden Schulen mit den Industrie- und Handelskammern des Freistaates Thüringen unter Einbeziehung der ausbildenden Unternehmen“ von 1995 (vgl. THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM / IHK ERFURT, OSTTHÜRINGEN, SÜDTHÜRINGEN 1995).

45 Vgl. REINSCHMIDT 1997, S. 316.

46 Vgl. SPEIDEL / KIENZLER 1998, S. 297.

47 Vgl. SPEIDEL / KIENZLER 1998, S. 297; BOSSE / HUPPERTZ 1998, S. 17f.

48 Vgl. SPEIDEL / KIENZLER 1998, S. 296.

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.

2.4.4 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. 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 FÖcherschwerpunkte und -inhalte der Berufsschule beeinflussen und i. S. e. "lean education" insbesondere solche Ausbildungsbestandteile der Schule übertragen möchten, deren Vermittlung sehr kostenintensiv sind und häufig auch fachlich nicht geleistet werden kann.⁴⁹ 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.⁵⁰ Diesbezügliche Aussagen begründen eine Überlegenheit der betrieblichen Seite durch folgende Faktoren:

⁴⁹ Vgl. PÄTZOLD / DREES / THIELE 1995, S. 440f.

⁵⁰ Vgl. exemplarisch PÜTZ 1995, S. 44.

- Die Arbeitgeber entscheiden autonom über das Ausbildungsstellenangebot bzw. über das Zustandekommen eines Ausbildungsverhältnisses.
- Die Berufsschulzeugnisse sind für den Erfolg der Ausbildung, aber auch als Bewerbungsgrundlage im Beschäftigungssystem, weitgehend bedeutungslos.⁵¹ 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.
- 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.

(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.

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 Verlaufsgestal-

⁵¹ Einschränkung ließe sich darauf hinweisen, daß unter bestimmten Voraussetzungen mit dem Berufsschulzeugnis der mittlere Bildungsabschluß verliehen wird.

tung 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 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. Desweiteren bestehen in sozialer Hinsicht Unterschiede in der Bezahlung, dem Grad an Arbeitsplatzsicherheit, dem Grad an Handlungsspielräumen und Zeitautonomie sowie den Zukunftsaspirationen.

- 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 sozialpsychologischer Theorien eine gesteigerte Kooperation auch dann zu vermuten, wenn man selbst etwas in diese Kooperation einbringen kann, oder negativ formuliert: 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. einem ausgeprägten Selbstbewußtsein wachsen.⁵²

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.

⁵² 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. 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.⁵³

- 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.
- 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 betriebsspezifischen Konkretionen verbunden werden.
- 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 häu-

⁵³ Über die Kraft informeller Normen im Kollegium vgl. die Hinweise in BUSCHFELD 1994, S. 73ff.

fig 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 doch 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.

2.4.5 Impulse zur Veränderung der bestehenden Praxis einer Lernortkooperation

(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.

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.“⁵⁴ 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. Neugeordnet wurde 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

⁵⁴ PÄTZOLD / DREES / THIELE 1998, S. 65.

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 Lernortkooperation⁵⁵ 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 angesprochen⁵⁶. In der „Rahmenvereinbarung über die Berufsschule“⁵⁷ 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.⁵⁸ In anderen Bundesländern wurden Vereinbarungen abgeschlossen, die als Appell an die Lernorte verstanden werden können, ihre Kooperation zu intensivieren.⁵⁹ 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.⁶⁰

Insgesamt läßt sich auch für diese weitgehend unverbindlich bleibenden Appelle feststellen, daß von ihnen keine nachdrücklichen Wirkungen ausgehen werden, wenn sie nicht durch aktive Implementationsanreize flankiert und ergänzt werden.

55 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.

56 Vgl. PÄTZOLD / DREES / THIELE 1998, S. 23, 49.

57 KMK 1991.

58 Vgl. KM-NRW 1989.

59 Vgl. THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM / IHK ERFURT, OSTTHÜRINGEN, SÜDTHÜRINGEN 1995.

60 Vgl. BIBB 1997.

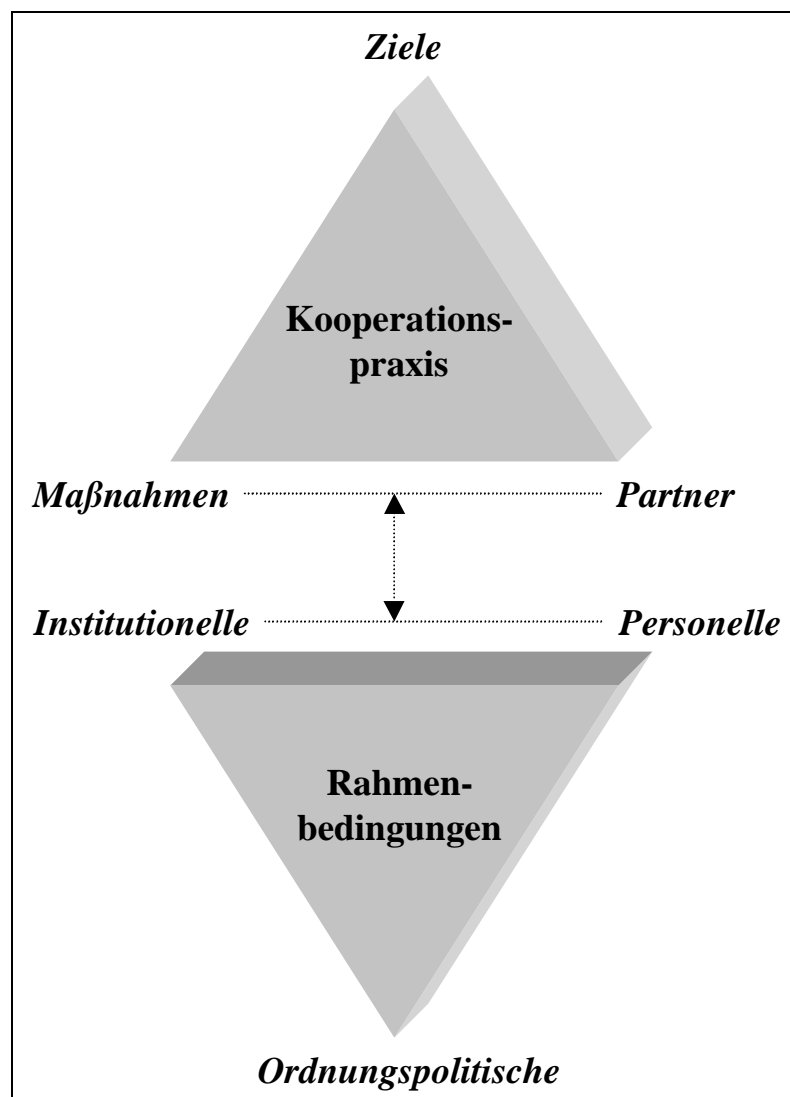
(c)

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.

3 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lernortkooperation

3.1 Potentielle Interventionspunkte für Innovationsansätze

Auf der Grundlage dieser 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 denkbare Veränderungen unterschieden und in einen Zusammenhang gestellt:



Etwas vereinfacht kann gesagt werden, daß die bisherigen Ansätze einer Lernortkooperation weitgehend im oberen Dreieck ansetzen: So wurde untersucht, inwie-

weit 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. Insbesondere auf die institutionellen und personellen Rahmenbedingungen 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 *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.
- Die *ordnungspolitischen Rahmenbedingungen*, etwa in Form der Ausbildungsberufsbilder sowie der darauf bezogenen Prüfungsanforderungen, begründen wesentliche Vorgaben für die Ausbildung in Betrieb und Schule und beeinflussen als solche den Raum für mögliche Kooperationsaktivitäten.

Vor dem Hintergrund der Befunde zum Stand der Lernortkooperation (vgl. Punkt 2) könnte die Weiterentwicklung der Lernortkooperation prinzipiell an zwei Punkten ansetzen:

- Zum einen ließen sich die bestehenden Erfahrungen insbesondere hinsichtlich bereits praktizierter Kooperationsformen (vgl. Punkt 2.4.3) aufnehmen und daraufhin erproben, ob sie einen Beitrag zur Erreichung *aktueller* berufsbildungspolitischer und / oder didaktischer Ziele leisten können. In diesem Sinne würden die bereits entwickelten Maßnahmen auf neue Ziele bezogen, die im einzelnen auf der Grundlage einer Analyse des aktuellen berufsbildungspolitischen Kontextes (vgl. Punkt 3.2) noch zu spezifizieren und zu begründen wären.
- Zum anderen wäre an der Verbesserung der Rahmenbedingungen für eine Lern-

ortkooperation anzusetzen. Da die ordnungspolitischen Rahmenbedingungen in dem bevorstehenden Modellversuchsprogramm nicht zur Disposition stehen, konzentriert sich dieser Punkt auf die Gestaltung der institutionellen und personellen Rahmenbedingungen. Im einzelnen können auch hier die Analysen der Evaluationsstudie zugrunde gelegt und als Ausgangspunkt für weitergehende Aktivitäten bestimmt werden.

Die Präzisierung dieser ersten Orientierung erfolgt damit einerseits über die Befunde der Evaluationsstudie, deren Ergebnisse und Anregungen bei der Konzeptualisierung und Initiierung konkreter Modellversuche zu berücksichtigen wären. Andererseits ist der berufsbildungspolitische Kontext zu spezifizieren, innerhalb dessen zukünftige Aktivitäten einer Lernortkooperation ihre spezifische Zielorientierung erhalten sollen.

3.2 Grundlegung des berufsbildungspolitischen Kontextes

Bezogen auf die laufende Debatte über die Modernisierung der beruflichen Erstausbildung⁶¹ 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 Ausbildungsverhaltens, nach dem Berufsbildung verstärkt unter Ertrags- und weniger unter Investitionsgesichtspunkten beurteilt wird, gibt es derzeit keine nachdrücklichen Hinweise.⁶² Begründet wird dies durch folgende Faktoren:
 - *Demographische Entwicklung* in den nächsten Jahren (Verstärkung der Altersjahrgänge bis 2006 um jährlich 1,3 – 2 %)
 - Derzeit noch Unterbringung einer hohen Zahl von ausbildungslosen Jugendlichen in *schulischen und außerschulischen Maßnahmen* unterschiedlichster Art (u.a. Berufsvorbereitung; Berufsausbildung in schulischer Trägerschaft; Verlängerung der allgemeinbildenden Schulzeit). Für einen Teil sind dies ‚Wartesäle‘ für einen Ausbildungsplatz, d.h. diese Jugendlichen treten als sog. Altbewerber erneut als Nachfrager auf den Ausbildungsmarkt.
 - In einigen Wirtschaftsbereichen (z.B. Banken) ist eine hohe Korrespondenz zwischen dem strukturell bedingten Abbau von Arbeits- und Ausbildungsplätzen

⁶¹ Vgl. zusammenfassend EULER 1997a.

⁶² Vgl. KAU u. a. 1997, insb. S. 9, 56ff.

bzw. dem Rückgang der Ausbildungsquote erkennbar.

– Die Betriebe können auf dem Arbeitsmarkt auf ein i.d.R. breites Angebot an gut ausgebildeten Arbeitskräften zurückgreifen, wodurch sich aus ihrer Sicht die Notwendigkeit zu einer zukunftsorientierten Ausbildung reduzieren mag.

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.⁶³

- 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 zielgruppenspezifischer und betrieblicher 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)⁶⁴, 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 Kollegen, antiquierte Ausstattung und Technik).

Diese (und andere) Diskussionspunkte leiten über zu Innovationsüberlegungen, von denen zumindest einige für das geplante Modellversuchsprogramm von unmittelba-

⁶³ 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 etwa junge Frauen, die beispielsweise in Brandenburg im Gegensatz zu ihrer unterproportionalen Beteiligung an einer dualen Ausbildung (ca. ein Drittel) an den Varianten einer nichtbetrieblichen Ausbildung mit ca. 70 % erheblich überrepräsentiert sind (vgl. LAND BRANDENBURG 1998, S. 6).

⁶⁴ Vgl. exemplarisch FELLER 1995; EBNER 1997; KECK / WEYMAR / DIEPOLD 1997.

rer Bedeutung sein können, da sie in einem begründeten Zusammenhang zu Konzepten der Lernortkooperation stehen. Im einzelnen:

- *Curriculumpräzisierung ‚vor Ort‘*

In diesem Kontext stehen aktuell zwei Ansätze zur Diskussion, die wesentliche Verbindungen zur Kooperationsfrage besitzen.

Der erste Ansatz nimmt die Vorschläge aus der Programmskizze hinsichtlich der „Entwicklung lernortübergreifender Berufsbildungspläne“ auf. Dabei können innerhalb des geltenden Ordnungsrahmens die bestehenden getrennten Ordnungsmittel aufgenommen und in ein Gesamtcurriculum ‚überführt‘ werden.

Der zweite 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. Entsprechende Bemühungen werden derzeit recht kontrovers unter dem Stichwort „Lernfeldcurriculum“ geführt. Die Leitidee der Lernfeldcurricula kann in dem Bestreben gesehen werden, die didaktischen Prinzipien der Handlungsorientierung bereits in den Lehrplänen anzuregen und curricular zu unterstützen. Nachdem zum 1.8.1998 nunmehr für 29 Ausbildungsberufe lernfeldbezogene Rahmenlehrpläne in Kraft getreten sind, stehen die Betroffenen vor Ort vor der Aufgabe, die Lernfelder in Lernsituationen zu transformieren. Dabei ist prinzipiell offen geblieben, auf welcher Ebene im einzelnen diese Umsetzungsaufgabe geleistet werden soll (z. B. unmittelbar durch die Lehrkräfte; im Rahmen schulischer Gremienarbeit, etwa in einer Bildungsgangkonferenz; durch die Landesinstitute; über Lehr-Lernmedien).

- *Entwicklung von validen Lernzielkontrollen*

Die bislang skizzierten Überlegungen 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.

Die Kritik wird in erster Linie im Hinblick auf die Ausbildungsabschlußprüfung der Kammer vorgetragen. Übergreifend – und damit gleichermaßen relevant für die Beurteilungsaktivitäten in den verschiedenen Lernorten – steht jedoch die

Frage im Raum, inwieweit und in welcher Form die anspruchsvolleren Zielkonstrukte im Rahmen von Lernzielkontrollen evaluiert werden können.

Auch wenn sich die Diskussion häufig auf berufsbildungspolitische Aspekte konzentriert – hier insbesondere auf die ordnungspolitisch relevante Frage, inwieweit die Lernleistungen aus der Berufsschule und aus dem Ausbildungsbetrieb in die Abschlußprüfung einfließen sollen –, so erscheint im Kontext des Modellversuchsprogramms zunächst die Klärung der didaktischen Fragestellung von grundlegender Bedeutung. Das Modellversuchsprogramm könnte die didaktische Diskussion der Prüfung aufnehmen und ausgehend von bestehenden Innovationsansätzen⁶⁵ die Frage verfolgen, inwieweit im Rahmen der Beurteilungsprozesse in den Lernorten valide Lernzielkontrollen gestaltbar sind. Eine lernortkooperative Verfolgung dieser Frage liegt deshalb nahe, weil die didaktischen Grundsatzfragen in unterschiedlichen Lernorten gleichermaßen relevant und offen sind und sich daher die unterschiedlichen Erfahrungen gegenseitig stimulieren können.

- *Entwicklung von neuen 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'.⁶⁶ 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 Ausbil-

⁶⁵ 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.

⁶⁶ Vgl. im einzelnen EULER 1997a, S. 94ff.

dung 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 (z. B. Erwerb der Fachhochschulreife, Weiterbildung im Rahmen der Fachwirte- oder Meisterqualifizierung) zertifiziert werden. Sie können dabei prinzipiell von unterschiedlichen Lernorten angeboten werden.⁶⁷

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 Angebot von attraktiven Modulen an Zusatzqualifikationen bedingt eine Verständigung über Differenzierungsmöglichkeiten zwischen den Lernorten und deren (ggf. kooperative) Entwicklung, Organisation und Zertifizierung. Derzeit sind zahlreiche Initiativen erkennbar, die einzelne der skizzierten Varianten einer Modularisierung umzusetzen versuchen.⁶⁸

- *Sicherung des Praxisbezugs in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen*

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.⁶⁹ Anders als in der Vergangenheit sind diese Maßnahmen häufig 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 diese Ausbildungsgänge vornehmlich aus Gründen einer quantitativen Sicherung des Ausbildungsstellenangebots geschaffen wurden, so wird verstärkt die Frage nach der Sicherung der Ausbildungsqualität gestellt. Diese Frage bezieht sich

⁶⁷ Vgl. PÜTZ 1998, S. 262f.

⁶⁸ 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.

⁶⁹ 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 1998d.

dabei einerseits auf die *Trägerstrukturen* solcher Maßnahmen; so ist etwa darauf hinzuweisen, daß die Ausbildungsprozesse insbesondere bei der Beteiligung von über- und außerbetrieblichen Trägern häufig von Personen gestaltet werden, die sich aufgrund ihres unsicheren Beschäftigungshintergrunds (Honorarkräfte u.ä.) sowie einer begrenzten Ausbildung von dem Lehrpersonal in einer dualen Ausbildung unterscheiden. Andererseits ist der *Ausbildungsablauf* selbst zu berücksichtigen, hier insbesondere die Problematik, hinreichend praktische Erfahrungs- und Anwendungsphasen in den Ausbildungsverlauf zu integrieren.

Unter dem Aspekt der Lernortkooperation kann insbesondere die letztgenannte Frage aufgenommen werden. Kooperationsansätze würden sich darauf konzentrieren, im Zusammenwirken mit Betrieben u.a. geeignete Praxisphasen zu ‚akquirieren‘, diese inhaltlich zu gestalten und in die Gesamtstruktur des Ausbildungsgangs zu integrieren. Die Bemühungen richteten sich dabei auf das Ziel, das dem dualen System immanente Potential einer didaktischen Verzahnung von praxisbezogener Theorie und theoriegeleiteter Praxis auch in diesen Ausbildungsgängen zu verankern und in diesem Sinne deren Qualität zu sichern.

- *Spezifische Fördermaßnahmen für besondere Zielgruppen*

Ein besonderes Problem für den Bereich der Berufsausbildung ist darin zu sehen, daß (je nach Berechnung) derzeit ca. 10 – 14 % der Jugendlichen eines Altersjahrgangs ohne Berufsausbildung bleiben. Die angespannte Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt verschärft dieses Problem weiter, was u.a. an folgenden Indikatoren sichtbar wird:

- In vielen Ausbildungsbereichen führt ein Verdrängungswettbewerb dazu, daß die Chancen für den Erhalt eines Ausbildungsplatzes für spezifische Zielgruppen (z.B. Jugendliche mit / ohne Hauptschulabschluß, ausländische Jugendliche) weiter sinken.

- Es gibt nachdrückliche Anzeichen dafür, daß die Zahl der Jugendlichen, die in eine Ausbildung nach § 48 BBiG (sog. ‚Behindertenausbildung‘) eintreten, wesentlich mit den Bedingungen auf dem Ausbildungsmarkt korreliert.⁷⁰

Diese Situation ist nicht nur im Hinblick auf die psychosoziale Situation der betroffenen Jugendlichen von Bedeutung, sondern sie hat wesentliche gesellschaftspolitische Implikationen. Da die Zahl der sog. Einfacharbeitsplätze in den kommenden Jahren drastisch zurückgehen wird, bietet das Beschäftigungssystem den Jugendlichen ohne Ausbildungsabschluß in noch geringerem Maße eine Beschäftigungsmöglichkeit als dies heute schon der Fall ist. Damit entsteht eine

⁷⁰ „Gegenüber 1991 (5.222) hat sich die Zahl der Neuabschlüsse in diesen Ausbildungsformen verdoppelt (10.928 in 1997), die Zahl der Azubis sogar beinahe verdreifacht (10.958 / 28.334). Im Osten werden viermal so viele Jugendliche wie im Westen als ‚behindert‘ klassifiziert, damit sie in Maßnahmen aufgenommen werden können, da nur für ‚Behinderte‘ ein Rechtsanspruch auf Fördermaßnahmen besteht.“ (GÖRNER 1999, S. 3). Vgl. auch EULER 1997a, S. 105.

wachsende soziale Gruppe ‚ohne Verwendung‘ im Arbeitsleben. Die Konsequenzen für die gesellschaftliche Integration sind gleichermaßen unabsehbar wie beunruhigend.

Auch wenn die Berufsbildung die strukturellen Probleme des Beschäftigungssystems nicht beseitigen kann, so besitzt sie doch maßgebliche Möglichkeiten zur Abfederung des Problems. Ein wesentliches Ziel kann darin gesehen werden, zumindest für einen Teil der Jugendlichen in den betroffenen Zielgruppen die Voraussetzungen für die Aufnahme und erfolgreiche Absolvierung einer Berufsausbildung zu verbessern. Dabei sind prinzipiell zwei Interventionspunkte möglich:

– Maßnahmen zur besseren Hinführung in eine Berufsausbildung für solche Jugendlichen, die aufgrund besonderer Umstände aktuell noch nicht als ‚ausbildungsreif‘ beurteilt werden. Hierunter zählen insbesondere Maßnahmen der Berufsvorbereitung in schulischer oder außerbetrieblicher Trägerschaft.

– Maßnahmen zur gezielten Unterstützung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf während der Berufsausbildung. In diesem Bereich konzentrieren sich die Bemühungen auf die Sicherung des Ausbildungserfolgs bei jenen Jugendlichen, die zwar einen Ausbildungsplatz erhalten haben, bei denen aber die Gefahr besteht, daß sie die Ausbildung nicht erfolgreich absolvieren.

Während der erstgenannte Ansatz zumindest teilweise unter den oben skizzierten Bereich der Verbesserung vollzeitschulischer Ausbildungsgänge subsumierbar ist, wird der zweitgenannte an dieser Stelle in besonderer Weise aufgenommen. In diesem Feld gibt es erste Ansätze mit einem mehr oder weniger starken Bezug zur Lernortkooperation, die im Rahmen des Modellversuchsprogramms aufgenommen und weiterentwickelt werden können.

- *Organisationsentwicklung in den Lernorten*

Prinzipiell ließe sich sagen, daß die Kooperation im Außenverhältnis einer Organisation ihre Entsprechung im Innenverhältnis besitzen sollte. So wird beispielsweise im Hinblick auf die innere Modernisierung der Schule darauf hingewiesen, daß die Entwicklung einer Kooperationskultur im Kollegium eine wesentliche Bedingung für die Organisation von Innovationen darstellt.⁷¹ Daraus ergibt sich die Konsequenz, daß Initiativen einer Lernortkooperation eingebettet sein sollten in korrespondierende Ansätze, die auf die Voraussetzungen zur Gestaltung der Kooperationsbeziehungen abheben. Es geht also um die Entwicklung von Konzepten, die bei dem Lehr- und Ausbildungspersonal die Kompetenzen auf- und ausbauen, um in tragfähige Kooperationsprozesse im Innen- und Außenverhältnis ihrer Organisation einzutreten.

⁷¹ Vgl. DUBS 1998b, S. 6f.

3.3 Maßnahmenbereiche für ein Modellversuchsprogramm „Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung“

Im folgenden werden die Maßnahmenbereiche der eingangs dargestellten Programmskizze wieder aufgenommen und auf der Grundlage der skizzierten Analysen und Empfehlungen in eine konkretisierte Konzeption für das bevorstehende Modellversuchsprogramm „Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung“ überführt.

Die nachfolgend vorgeschlagenen Maßnahmenbereiche nehmen die Substanz der Überlegungen aus der Programmskizze auf, verbinden und erweitern sie mit den Befunden der Analysen und ordnen sie in einen konzeptionellen Zusammenhang von Gestaltungs- und Erkenntnisfragen, die die praktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten des Modellversuchsprogramms anleiten sollen.

Maßnahmenbereich 1:

Entwicklung von kooperativen Konzepten zur Curriculumpräzisierung ‚vor Ort‘ sowie von Instrumenten zur ausbildungsprozessbegleitenden Beurteilung von Methoden- und Sozialkompetenzen

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 insbesondere 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.

Prinzipiell geht es zunächst darum, offene Curricula - derzeit insbesondere in der Variante des ‚Lernfeldcurriculums‘ - im Rahmen kooperativ getragener Prozesse zu gestalten. Lernortkooperation besäße hier zwei Ansatzpunkte: Zum einen wäre sie ein Instrument zur praxisbezogenen Ausgestaltung und Präzisierung des Curriculums, zum anderen könnten die innerhalb dieses Prozesses aufgebauten Kooperationsbeziehungen genutzt werden, verstärkt didaktische Kooperationsformen (z. B. lernortübergreifende Projekte, kooperative Erkundungsaufträge) zur Gestaltung der ‚offenen Stellen‘ in die Curricula zu integrieren.

Desweiteren könnte sich die Kooperation in inhaltlicher Hinsicht auf die Frage richten, wie die neben den Fachkompetenzen zunehmend bedeutsamer werdenden komplexen Handlungskompetenzen (insb. Methoden- und Sozialkompetenzen) in valider Form beurteilt werden können. Damit würde der Maßnahmenbereich „Lernortübergreifende Projekte und Lehr-Lernangebote“ aus der Programmskizze in einer Fokussierung aufgenommen, die in den bislang durchgeführten Modellversu-

chen mit Bezügen zur Lernortkooperation vernachlässigt worden ist. So zeigen die Entwicklungen im Rahmen neugeordneter Ausbildungsberufe, daß die Gestaltung zielangemessener Prüfungskonzepte gerade erst am Anfang steht und weiteres Potential für kooperativ getragene Entwicklungs- und Erprobungsansätze bietet.

Unabhängig von der Ausbildungsabschlußprüfung bei der zuständigen Stelle soll daher ein Schwerpunkt auf die kooperative Entwicklung von Beurteilungskonzepten gelegt werden, die auch solche Handlungskompetenzen aufnehmen, die nicht oder nur bedingt einer punktuellen Prüfung zugänglich sind. Hier wären diagnostische Instrumente zu entwickeln, die ausbildungsprozeßbegleitend eingesetzt werden können. Die funktionale Ausrichtung läge dabei weniger in der einer Abschlußprüfung immanenten Selektionsfunktion, sondern die Instrumente dienen beispielsweise der gezielten Ausweisung von Stärken und (Noch-)Schwächen im sozial-kommunikativen Handeln. Aussagekräftige Beschreibungen dienen dem Auszubildenden dann als Hinweise auf Entwicklungspotentiale, den Betrieben geben sie differenzierte Anhaltspunkte für die Einleitung weitergehender Fördermaßnahmen oder auch für mögliche Verwendungen nach Ausbildungsende. Das kooperative Element bestände darin, daß die Entwicklung und Erprobung entsprechender Verfahren - wie schon im Prüfungsausschuß der zuständigen Stelle - im Zusammenwirken der beteiligten Lernorte erfolgte.

Im Rahmen dieses Maßnahmenbereichs wären Fragen wie die folgenden zu klären: Welche Möglichkeiten und Grenzen sind mit der kooperativen Gestaltung von offenen Curricula verbunden? Welche Anforderungen und Voraussetzungen stellt sie an die beteiligten Kooperationspartner? Lassen sich durch kooperativ gestaltete Verfahren Effekte und - verglichen zu traditionellen Curricula - Vorteile im Hinblick auf die Qualität und Relevanz der Curricula begründen? Inwieweit gelingt die Einbeziehung jener Kompetenzen, die bislang häufig in der Präambel 'hängenbleiben' (z. B. Methoden- und Sozialkompetenzen)? Welche ausbildungsbegleitenden Instrumente lassen sich jenseits der punktuellen Ausbildungsabschlußprüfung entwickeln, die primär auf eine aussagekräftige Diagnose von Entwicklungspotentialen in jenen Verhaltensbereichen zielen, die in einer punktuellen Prüfung nur bedingt erfaßt werden können?

Maßnahmenbereich 2:

Entwicklung von ordnungspolitisch kompatiblen Modulkonzepten mit Verbindungen zur beruflichen Weiterbildung

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 kon-

zeptionelle Anbindung an die Weiterbildung, erfordert eine Abstimmung zwischen unterschiedlichen Institutionen, die als neues Ziel einer Lernortkooperation aufgenommen werden können. In diesem Sinne stände innerhalb dieses Maßnahmenbereichs die Entwicklung von Modulen im Vordergrund, die eine integrative Verzahnung zu Bereichen der Aufstiegsweiterbildung besitzen und die bereits in der Ausbildung als Zusatzqualifikation absolviert werden. Konstitutiv wäre die Zertifizierung der Module sowie deren Anerkennung i.S.e. vorweggenommenen Weiterbildung. Entsprechende Bildungsangebote könnten den Einstieg in den und die Identifikation mit dem Beruf festigen, wenn schon in der Ausbildung die Perspektive auf weiterführende Bildungs- und damit verbundene Karrierestufen geöffnet und die oft einseitige Fixierung auf nachfolgende Studienangebote relativiert wird.

Eine kooperative Abstimmung und Entwicklung der Module im Zusammenwirken von Schule und betrieblicher Praxis könnte die Attraktivität der resultierenden Bildungsangebote erhöhen, zugleich aber auch Impulse zur Weiterentwicklung der Bildungsgänge in der Aufstiegsweiterbildung (z. B. Fachwirte, Meister, Techniker) darstellen. Hinsichtlich der Erprobung der Module kämen prinzipiell unterschiedliche Bildungsträger in Frage, wobei im einzelnen insbesondere auch überprüft werden könnte, inwieweit sich in der organisatorisch-didaktischen Gestaltung der Module duale Strukturen realisieren lassen.

Im einzelnen wäre u. a. den folgenden Fragen vertieft nachzugehen: An welche Bedingungen seitens der Betriebe sowie der Auszubildenden ist die Akzeptanz entsprechender Module zur Zusatzqualifikation gebunden?⁷² Welche Leistungspotentiale (u. a. Kompetenz der Lehrkräfte, organisatorische Flexibilität) besitzen berufliche Schulen im Hinblick auf modulare Bildungsangebote an der Schwelle zur Weiterbildung? Inwieweit lassen sich Module an der Schnittstelle von Aus- und Weiterbildung in einer dualen Trägerschaft oder zumindest i.S.e. engen Verzahnung von Theorie und Praxis realisieren? Welche curricularen Zuschnitte sollten die Module besitzen? Welche Implikationen ergeben sich für die Prüfung?

Maßnahmenbereich 3:

Integration und didaktische Gestaltung von Praxisbezügen in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen

In diesem Maßnahmenbereich liegt der Schwerpunkt darauf, für den Bereich der vollzeitschulischen Ausbildungsgänge (vgl. auch Punkt 3.2) Praxisphasen so in den Ausbildungsablauf zu integrieren, daß der für das duale System konstitutive Vorteil einer verzahnten Verbindung von Theorie- und Praxisphasen auch in diesem Bildungssegment gesichert wird. Dies erfordert zum einen konzeptionelle Überlegun-

⁷² Vgl. hierzu auch EULER 1997a, S. 100ff.

gen, zum anderen ist ein kooperatives Zusammenwirken mit der betrieblichen Praxis erforderlich, um die praxisbezogenen Ausbildungsphasen zu sichern und didaktisch-curricular auszugestalten.

Ein Spezifikum dieses Maßnahmenbereichs besteht darin, daß die entstehenden Ausbildungsgänge von unterschiedlichen Lernorten aus dem schulischen, betrieblichen, über- und außerbetrieblichen Bereich getragen werden. In diesem Zusammenhang wäre genauer zu klären, inwieweit auch über- und außerbetriebliche Ausbildungsstätten in Zusammenarbeit mit beruflichen Vollzeitschulen institutionell und personell zur Realisierung einer qualitativ anspruchsvollen Berufsausbildung beitragen können.

Maßnahmenbereich 4:

Lernortübergreifende Entwicklung von Förderansätzen zur Sicherung des Ausbildungserfolgs von besonderen Zielgruppen

Das Problem der Integration und Qualifizierung von Zielgruppen mit einem besonderen Förderbedarf hat eine zunehmend größere Bedeutung für die Berufsbildung. Hinsichtlich der Unterstützungsmaßnahmen können prinzipiell ausbildungsvorbereitende und ausbildungsbegleitende unterschieden werden. Im Bereich der an dieser Stelle fokussierten ausbildungsbegleitenden Maßnahmen existieren einige Ansätze im Kontext einer Lernortkooperation, die im Rahmen des Modellversuchsprogramms aufgenommen und weiterentwickelt werden sollen. Drei Hinweise mögen den Stand der Entwicklung illustrieren:

- Empirische Befunde zeigen, daß Betrieb und Schule häufig dann miteinander in Kontakt treten, wenn „Verhaltensauffälligkeiten“ des Auszubildenden einen Anlaß dazu geben. Dieser ‚Ausgangspunkt‘ könnte gezielter aufgenommen und im Interesse der Sicherung des Ausbildungserfolgs lernortübergreifend ausgestaltet werden.
- In einzelnen Fällen⁷³ konnte durch die Kooperation zwischen der Hauptschule und Berufsschulen die Grundlage geschaffen werden, gezielter auf Lernbeeinträchtigungen einzelner Auszubildenden einzugehen.
- In Ansätzen einer berufsbegleitenden Nachqualifizierung sollen Zielgruppen mit spezifischen Benachteiligungen die Möglichkeit erhalten, über eine modulare Differenzierung der Ausbildung einen Ausbildungsabschluß zu erwerben.⁷⁴

Wesentlich bei der Weiterentwicklung der Maßnahmen ist die Beachtung der je spezifischen Problemlagen für die unterschiedlichen Zielgruppen; so benötigen beispielsweise Jugendliche mit Sprachdefiziten andere Förderansätze als Lernunehobnte, Marktbenachteiligte oder sozial Benachteiligte.

⁷³ Vgl. EULER u.a. 1999, S. 351.

⁷⁴ Vgl. DAVIDS 1998.

Maßnahmenbereich 5:

Entwicklung der institutionellen und personellen Bedingungen zur Intensivierung und Verstetigung von Lernortkooperation

Dieser Schwerpunkt nimmt aus der Projektskizze den Maßnahmenbereich „Qualifizierung im Lernortverbund“ auf, geht in einzelnen Punkten aber noch über ihn hinaus. Im wesentlichen können die folgenden Ansatzpunkte genannt werden:

- Entwicklung von Konzepten mit dem Ziel, 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, 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.⁷⁵
- Aufbau von Kooperationsstellen, die als Ressource für die Organisation kontinuierlicher Verbesserungsprozesse in der Berufsbildung wirksam werden können. 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 liegt⁷⁶, könnten regionalspezifisch unterschiedliche Lösungen entwickelt und erprobt werden.

⁷⁵ Vgl. im einzelnen DUBS 1998b.

⁷⁶ Während in den BLK-Modellversuchen zumeist die Berufsschule als koordinierende Instanz vorgeschlagen wird, sehen die Antworten aus den Wirtschaftsmodellversuchen 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 überbetriebliche Ausbildungsstätte sowie die Innungen als potentielle Koordinationsstellen genannt. Die Berufsschule gerät demgegenüber nur sehr vereinzelt in den Kreis der Aspiranten.

- Qualifizierung für die Lernortkooperation. 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 zustande kommen 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. In diesen Kontext fällt auch die Weiterentwicklung bestehender Ansätze einer Vorbereitung von Multiplikatoren, Moderatoren sowie der Macht- und Fachpromotoren in den Lernorten.
- Aufbau einer Infrastruktur zur Nutzung von informations- und telekommunikationstechnischen Potentialen für die Unterstützung des Informationsaustauschs, des Teleworking u. a. zwischen den Lernorten. 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. Derzeit fehlt es noch an konkreten Realisationserfahrungen zur Nutzung der informations- und kommunikationstechnischen Potentiale.

Im einzelnen lassen sich u. a. die folgenden Fragen festhalten: Wie können tragfähige Ansätze einer Teamentwicklung innerhalb von bzw. zwischen den Lernorten mit Ausrichtung auf innovative Projekte initiiert und gestaltet werden? Wie kann die Kooperation innerhalb und zwischen den Lernorten verstetigt werden? Welche Hilfestellung können informations- und telekommunikationstechnische Instrumente bieten?

3.4 Empfehlungen zu Organisation und Arbeitsverfahren

... *Aufgaben für den Programmträger*

Die skizzierten fünf Programmbereiche bilden den Rahmen, der innerhalb des Modellversuchsprogramms über konkrete Projekte ausdifferenziert werden kann. Die Zusammenbindung der Einzelprojekte soll über den Programmträger erfolgen, wobei u. a. die folgenden Aufgaben zu bewältigen sind:

- Unterstützung bei der Projektauswahlentscheidung unter dem Aspekt, daß die Einzelprojekte innerhalb der Programmbereiche über das unverzichtbare Qualitätspotential der Anträge hinaus nach Komplementaritätsgesichtspunkten zusammengestellt werden.
- Antragsberatung und Programminformation; Definition eindeutiger Gestaltungs- und Erkenntnisfragen für die Einzelprojekte im Zusammenwirken zwischen Antragstellern (einschließlich der wissenschaftlichen Begleitung) und Programmträger.
- Unterlegung der Projekte durch Literaturlauswertungen, die bereits verfügbare Erkenntnisse mit Projektrelevanz aufbereiten, den Modellversuchen zur Verfügung stellen und darauf bezogen spezifische Arbeitsschwerpunkte vorschlagen und vereinbaren. Dadurch soll einem erkannten Defizit vieler abgeschlossener Modellversuche entgegengewirkt werden, in denen es nicht immer gelungen ist, die verfügbaren Erkenntnisse zu Beginn des Modellversuchs für die angestrebten Entwicklungsarbeiten grundzulegen.
- Organisation einer kontinuierlichen Kommunikation zwischen den Beteiligten des Modellversuchsprogramms während der Programmlaufzeit, u. a. über Informationsforen, Newsletter, Fachtagungen und problemzentrierte Dokumentation der (Zwischen-)Ergebnisse. Nutzung telekommunikativer Potentiale zur Intensivierung von Informationsfluß und Austausch.
- Themenbezogene Evaluationen 'quer' zu den einzelnen Modellversuchen.
- Einleitung von Transferprozessen.

... ***Abstimmung mit der 'außerschulischen Berufsbildung'***

Es ist zu überprüfen, inwieweit durch die Genehmigung sogenannter 'Zwillingsmodellversuche' die Wirksamkeit der Initiativen innerhalb des BLK-Programms erhöht werden kann. Nahezu alle Elemente der fünf Maßnahmenbereiche bedürfen einer nachhaltigen Unterstützung auch außerhalb des schulischen Bereichs.

... ***Wissenschaftliche Begleitung***

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 Dokumentations-schwerpunkt übernommen hat. Ein solches Engagement wäre mit einer Ausstattung, die in ihrem Umfang unterhalb einer halben Mitarbeiterstelle liegt, schwerlich erreichbar.

... *Modellversuchstransfer*

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 nicht, weil die Akteure des Modellversuchs nach dessen Ablauf nicht mehr oder nur noch sehr begrenzt für einen Transfer zur Verfügung stehen. Insbesondere vor dem Hintergrund begrenzter Ressourcen ist daher darauf zu achten, daß die Modellversuche schon in der Antragsstellung präzisere Angaben im Hinblick auf den Transfer machen und entsprechende Vorhaben organisatorisch und konzeptionell abgesichert werden.

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. Gu-

- stav 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.
- 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.
- 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.
- DAVIDS, S. (1998): Modularisierung in der Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ – ein Instrument zur Flexibilisierung der beruflichen Bildung und zur Koordinierung von Maßnahmen der Qualifizierungs- und Beschäftigungsförderung, in: Davids, S. (Hrsg.): Modul für Modul zum Berufsabschluß, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 216, Bielefeld 1998, S. 17 – 41.
- 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.
- DÖRSCHEL, 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. u.a. (1999): Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsausbildung, Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Nürnberg - Berlin - Bonn 1999.
- 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 Lerner-sicht, 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.
- GÖRNER, R. (1999): Berufsausbildung auch für benachteiligte Jugendliche, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 3 / 4 - 1999, S. 2 - 4.
- 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. / BAMME, 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.
- 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.
- KAU, W. u. a. (1997): Berufsausbildung hat Zukunft, Ergebnisse einer Befragung von Mittel- und Großbetrieben, Bonn - Berlin 1997.
- 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 Kollegschule 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, Ab-

- schlußbericht, 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 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 Kollegschaften in NW (Hrsg.): Berufliche Schulen - Multiplikatoren technologischer Innovation, Frankfurt / M. u. a. 1987, S. 42 - 76.
- 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 Blocksystem, 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 Modulkonzept, 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.
- THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM / IHK ERFURT, OSTTHÜRINGEN, SÜDTHÜRINGEN (1995): Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit der Staatlichen Schulämter und der Staatlichen berufsbildenden Schulen mit den Industrie- und Handelskammern des Freistaates Thüringen unter Einbeziehung der ausbildenden Unternehmen, Erfurt 1995.
- 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.