

# Kooperative Lernanlässe zur Verbesserung der Konnektivität im dualen System

CHRISTIAN W. FLOTZINGER, JOHANNA RECHBERGER

## Abstract

Die Kooperation der Lernorte des dualen Systems stellt ein grundlegendes Qualitätsmerkmal der Lehrlingsausbildung dar. Empirische Studien aus Österreich und Deutschland zeigen, dass es bei der Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen den Lernorten Berufsschule und Betrieb Potenzial zur Verbesserung gibt. Im Rahmen dieses Beitrags wird die Kooperation zwischen den Lernorten des dualen Systems auf der Ebene der Lehr-/Lernprozesse näher beleuchtet. Dabei wird im ersten Schritt die Frage nach den Voraussetzungen für eine erfolgreiche Realisierbarkeit kooperativer Lernanlässe gestellt. Durch einen explorativen Forschungsansatz konnte mithilfe von qualitativen Interviews ein erster Einblick in die aktuelle Situation gewonnen werden. Dabei konnte die Expertise aller involvierten Lernorte, ergo inklusive der Lernorte für die Trainerinnen und Trainer (WIFI) und Berufsschullehrkräfte (PH), eingefangen werden. Auf Basis der durch das Autorenteam erarbeiteten Forschungsergebnisse wurde anhand von drei Gestaltungsansätzen der weitere Forschungsweg festgelegt: (1) Entwicklung kooperativer Lernanlässe auf der Mikroebene gemeinsam mit den lehrenden Akteurinnen und Akteuren, (2) Integration des Themas Lernortkooperation in die Ausbildung der jeweils lehrenden Akteurinnen und Akteure und (3) Verankerung in den Lehrplänen und Ausbildungsordnungen (Mesoebene).

## 1 Ausgangslage

Die Kooperation der Lernorte des dualen Systems stellt ein grundlegendes Qualitätsmerkmal der Lehrlingsausbildung dar. Der Fokus liegt eindeutig auf der betrieblichen Ausbildung im Lernort Lehrbetrieb (80 % der Lehrzeit), also dem Lernen in der Praxis bei produktiver Arbeit, vermittelt und unterstützt durch Ausbilderinnen und Ausbilder, bis hin zum Lehrabschluss. Der Berufsschule (20 % der Lehrzeit) wiederum obliegt der Bildungsauftrag zur Vermittlung allgemeinbildender, facheinschlägiger und grundlegend theoretischer Unterrichtsinhalte sowie die Förderung der betrieblichen oder berufspraktischen Ausbildung. Circa 92 % der Lehrlingsausbildung erfolgen in Österreich in dieser Form (80 % Betrieb; 20 % Berufsschule) (vgl. Bliem/Schmid/Petanovitsch 2016, S. 18 und S. 44).

Die Ergebnisse des zweiten österreichischen Lehrlingsmonitors (durchgeführt vom öibf) belegen eine gute Akzeptanz der dualen Ausbildung der befragten Lehrlinge ( $n = 6.000$ ). 68 % bestätigen, dass sie das in der Schule Gelernte auch im Betrieb brauchen können. Dieser Wert belegt unter anderem die hohe Qualität der dualen Ausbildung. Der Frage: „Werden von Betrieb und Schule gemeinsame Projekte geplant und durchgeführt?“ stimmten hingegen nur 17 % zu (vgl. Lachmayr/Mayerl 2017, S. 43).

Im Rahmen einer Studie des ibw wurden Lehrlinge zwei Jahre nach deren Lehrabschluss befragt ( $n = 655$ ). Dabei zeigte sich, dass sich 96 % in einer qualifizierten Tätigkeit (Führungskraft 11 % und Fachkraft 85 %) befinden und damit in ausbildungsadäquaten Positionen tätig sind (vgl. Dornmayr/Winkler 2016, S. 32). Ein Blick auf den Bereich Kooperation zwischen den Lernorten zeigt hingegen wie bei Lachmayr/Mayerl (2017), dass die Aussage „Die Ausbildung im Betrieb und in der Schule waren gut aufeinander abgestimmt“ die geringste Zustimmung (58 %) erhielt (vgl. Dornmayr/Winkler 2016, S. 20).

Die Ergebnisse dieser österreichischen empirischen Studien bilden u. a. für die Autoren die Grundlage für eine nähere Betrachtung der Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb in Österreich. Ein Blick über den nationalen Tellerrand zeigt, dass auch andere Länder wie Deutschland vor ähnlichen Herausforderungen stehen. Beicht/Krewerth/Eberhard/Granato (2009) befragten über 6.000 Auszubildende in 15 dualen Ausbildungsberufen. Dabei wurde von allen Kriterien die Kooperation zwischen den Lernorten am kritischsten beurteilt (vgl. Beicht et al. 2009, S. 8). Die Lernortkooperation ist in der Wahrnehmung der Auszubildenden nach wie vor als defizitär zu bezeichnen, wie auch Wenner in seiner Studie ( $n = 1.329$ ) feststellt (vgl. Wenner 2018, S. 236).

Ostendorf (2014) beschreibt in ihrem Beitrag verschiedene Modelle zur Umsetzung der Konnektivität zwischen den Lernorten. Das österreichische System der dualen Ausbildung beurteilt sie wie folgt: „Das duale System ist zwar auf curriculärer Mesoebene (Entwicklung von Ausbildungsordnungen und Lehrplänen) durchaus konnektiv [...]. Auf der Mikroebene des Lernens und Lehrens dringt dies jedoch nicht so stark durch. Betriebe und Berufsschulen stehen relativ für sich, außer in beiden Institutionen existiert eine Kultur der Zusammenarbeit“ (Ostendorf 2014, S. 18 f.).

Zusammenfassend besteht aus Sicht der Autoren aufgrund der empirischen Befunde sowie der Publikation von Ostendorf die Prämisse, die Kooperation zwischen den Lernorten zu verbessern. Die folgenden Fragestellungen sollen daher im Rahmen des vorliegenden Beitrags näher beleuchtet werden:

1. Wie und unter welchen Voraussetzungen sind kooperative Lernanlässe zwischen den Lernorten Berufsschule und Betrieb realisierbar?
2. Welche positiven Effekte können durch kooperative Lernanlässe generiert werden?

## 2 Theoretische Fundierung und Forschungsdesign

In diesem Abschnitt erfolgt vorab die Definition der Begriffe Lernort und Lernortkooperation, bevor in den weiteren Kapiteln das methodische Vorgehen und die ersten Ergebnisse beschrieben werden.

### 2.1 Lernort und Lernortkooperation

Ein Streifzug durch die facheinschlägige Literatur macht deutlich, dass es für Lernorte und Lernortkooperation eine Vielzahl von Definitionen gibt.

In den 70er-Jahren wurde der Begriff Lernort erstmals vom Deutschen Bildungsrat in die pädagogische Fachsprache eingebracht (vgl. Tippelt/Reich-Claassen 2010, S. 12). „Unter Lernort ist eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 69). Bereits der Deutsche Bildungsrat hob hervor, dass diese Definition zu kurz greife und fügte hinzu „Es handelt sich aber nicht allein um räumlich verschiedene, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 69). Schmiel (1976) spricht beispielsweise von Lernortbereichen, da die Institutionen wie z. B. Betrieb und Berufsschule über mehrere Orte verfügen (z. B. Klassenzimmer, Lehrwerkstatt etc.) (vgl. Schmiel 1976, zit. n. Euler 2015, S. 6). Der eigentliche „Ort“ des Lernens ist laut Beck die Schülerin bzw. der Schüler, daher wird das Lernortkonzept von ihm kritisiert, und es müsse aus seiner Sicht von Lehrorten gesprochen werden (vgl. Beck 1984, zit. n. Euler 2015, S. 6). Euler (2015, S. 6) sieht den Begriff Lernort auf „drei Ebenen verankert:

1. Institution
2. Pädagogisch gestaltete Einheiten in den Institutionen
3. Person des Lernenden“.

Für das vorliegende Forschungsprojekt wird unter dem Lernortbegriff in Bezug auf die Lernortkooperation die erste Ebene nach Euler (2015) zugrunde gelegt, also die institutionellen Lernorte. Aus Sicht der Autoren sind jedoch die zweite und dritte Ebene insbesondere bei der Entwicklung von konkreten Gestaltungsansätzen von Lernanlässen zur Umsetzung der Lernortkooperation unbedingt zu berücksichtigen.

### 2.2 Lernortkooperation

„Der Begriff der Kooperation wird [...] vielfach in undifferenzierter Weise verwendet: Häufig ist eigentlich Koordination gemeint [...], wenn von Kooperation (i. S. eines unmittelbaren Zusammenwirkens in gemeinsamen Projekten)“ (Euler 1999, S. 7) gesprochen wird. Es gibt nicht den Ausbildungsbetrieb und die Berufsschule (vgl. Pätzold 1995, S. 3). Daraus resultieren unterschiedliche Intensitäten des Zusammenwirkens. „Kooperatives Handeln kann verstanden werden als gegenseitiges Informieren über Erwartungen, Erfahrungen und Probleme im Ausbildungsalltag, aber auch als Abstimmen berufspädagogischen Handelns zwischen Ausbildner, Ausbilderinnen und Berufsschullehrkräften oder sogar als Zusammenwirken, bei dem Lehrkräfte und Ausbilder und Ausbilderinnen gemeinsam vereinbarte Vorhaben verfolgen“

(Pätzold 1995, S. 3). Der Ansatz von Euler (2004, S. 14f.) untermauert die Aussage von Pätzold (1995). Die Lernortkooperation wird dabei nach den drei Intensitätsstufen „Informieren“ (1. Stufe = niedrigste Stufe), „Abstimmen“ (2. Stufe) und „Zusammenwirken“ (3. Stufe = höchste Stufe) typisiert (vgl. Euler 2004, S. 14f.).

Für den vorliegenden Beitrag wird die Definition von Lernortkooperation nach Wirth (2013, S. 7) herangezogen: „Eine Verknüpfung schulischen und betrieblichen Lernens bzw. Konnektivität [...] bezieht sich zunächst auf intendierte und/oder realisierte Lehr-Lernprozesse der Mikroebene, in denen eine Übertragung von Lern- und Anwendungskontext entweder von den Schülerinnen und Schülern explizit wahrgenommen wird oder bei denen der (Lern-)Transfer implizit stattfindet.“ Bei der Einteilung Makro-, Meso- und Mikroebene folgen die Autoren der Einteilung nach Ostendorf. Die Mikroebene stellt die Lehr-/Lernsituation dar, die Mesoebene die Curricula oder Ausbildungsordnungen und die Makroebene das Bildungssystem (vgl. Ostendorf 2014, S. 18).

### 3 Forschungsmethodisches Vorgehen

Um einen ersten Einblick in die Praxis und möglichst uneingeschränkte Informationen zur Kooperation zwischen den Lernorten Betrieb und Berufsschule „einzufangen“, wurde ein explorativer Forschungsansatz gewählt. Dazu wurden im ersten Schritt, mit dem Ziel, die Voraussetzungen für Lernortkooperationen vorwiegend auf der Mikroebene näher zu beleuchten, Interviews geführt. Darauf aufbauend sollen im zweiten Schritt Lernanlässe entwickelt werden, die dann im Feld (Betrieb, Schulen) gemäß dem Aktionsforschungszyklus erprobt, evaluiert und reflektiert werden. Vorrangig werden vorerst Lernanlässe auf der ersten und zweiten Intensitätsstufe nach Euler (2015) zwischen den Lernorten Betrieb und Schule auf der Mikroebene entwickelt. Die folgende Grafik zeigt den Aufbau der Studie:

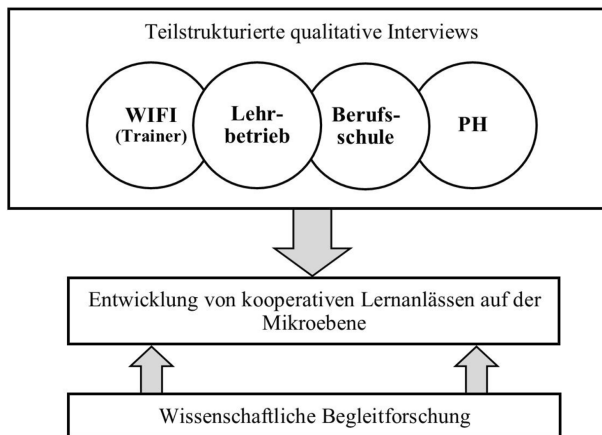


Abbildung 1: Forschungsdesign

Im Frühjahr 2018 erfolgte die Durchführung von fünf teilstrukturierten Interviews mit Expertinnen und Experten aus Oberösterreich. Die Befragten sind in den angeführten institutionellen Lernorten (siehe Abbildung 1) tätig. Manche der Befragten haben auch eine Doppelfunktion, so ist ein Befragter Trainer von Lehrlingsausbilderinnen und -ausbildern sowie Lehrer an einer Berufsschule. Die Interviews wurden von den Autoren gemeinsam anhand eines (teilstrukturierten) Interviewleitfadens durchgeführt und hatten jeweils eine Dauer von 50–75 Minuten. Die transkribierten Interviews wurden dann im Team (beide Autoren des Beitrags) nach Mayring (2010) ausgewertet und zentrale Aussagen sowie Kategorien induktiv erarbeitet. Die in den nächsten Kapiteln angeführten Ergebnisse beziehen sich auf die Auswertungen der geführten Interviews.

## 4 Ergebnisse

Entsprechend den in Kapitel 1 gelisteten Fragestellungen werden im Folgenden die Ergebnisse der qualitativen Interviews erläutert. Zu Analyse Zwecken bzw. für Detailerhebungen unterteilt sich Frage eins in drei Unterfragen.

### 4.1 Wie und unter welchen Voraussetzungen sind kooperative Lernanlässe realisierbar?

Aufgrund der Ergebnisse ist festzuhalten, dass die Expertinnen und Experten auf die Frage nach den Voraussetzungen für die Realisierung kooperativer Lernanlässe den handelnden Akteurinnen und Akteuren eine existenzielle Rolle zuschreiben. Unter den handelnden Akteurinnen und Akteuren sind in diesem Zusammenhang die Lehrenden der beiden Lernorte zu verstehen, ergo Lehrlingsausbilder, Lehrlingsausbilderinnen und Berufsschullehrkräfte. Die Entstehung und die mittel- bis längerfristige Existenz von Kooperationen ist den Befragten zufolge im derzeitigen System fast ausschließlich von den Akteurinnen und Akteuren der beiden Lernorte abhängig. Damit Kooperationen überhaupt entstehen, muss die Initiative von den Lehrenden der beiden Lernorte ausgehen und der konkrete Wille zur Umsetzung vorhanden sein. Mehr noch, Kooperationen leben insbesondere vom persönlichen Engagement der Lehrenden, welches innerhalb, aber auch außerhalb der beruflichen Tätigkeit eingebracht werden muss. Zu den notwendigen Voraussetzungen, damit sich eine erfolgreiche Kooperation entwickeln kann, zählt auch das gegenseitige Vertrauen zwischen den Lernorten. Neben der Ebene der Lehrenden können kooperative Lernanlässe nur in einem Klima der Akzeptanz, dies betrifft auch die Leitungsstrukturen, entstehen und existieren, in anderen Worten: „Die Kooperation muss eine Wertschätzung im Lernort haben“ (B1).

Das von den Befragten geschilderte Bild zeigt klar, dass die Entstehung von Kooperationen zuallererst von den handelnden Akteurinnen und Akteuren der beiden Lernorte abhängt. Dies bedeutet wiederum, dass die Entstehung von Kooperationen auf der Mikroebene nicht planmäßig im Sinne von systemisch gesteuert und flächen-

deckend, sondern zufällig bzw. punktuell vonstattengeht. Kurz zusammengefasst: Kooperationen zwischen den Lernorten Betrieb und Berufsschule benötigen eine „Kultur der Zusammenarbeit“ (Ostendorf 2014, S. 18). Gibt es diese nicht, so gibt es keine Kooperationen in Form kooperativer Lernanlässe.

#### **4.1.1 Welchen organisatorischen Rahmen und welche Lernumgebung benötigen kooperative Lernanlässe?**

In den Interviews konnten zum benötigten organisatorischen Rahmen und der Lernumgebung vier zentrale Aussagen identifiziert werden.

##### **Heterogenität der Klassen**

Die Zusammensetzung der Klassen kann als Indikator der Wahrscheinlichkeit für die Umsetzung von Kooperationen gesehen werden. Unternehmensspezifisch homogene Klassen mit Lehrlingen aus einem oder zumindest wenigen Betrieben haben hinsichtlich der Entstehung und Umsetzung von Kooperationen gegenüber heterogenen Klassen mit Lehrlingen aus (sehr) vielen Betrieben klare Vorteile. In anderen Worten: Umso homogener die Klassen, desto eher kann eine gute Kooperation aufgebaut werden. Dies liegt an der in Relation gesehen einfacheren Kommunikation und Organisation zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren bzw. Lernorten sowie an der besseren Planbarkeit des Kooperationsprozesses bis hin zur Zielerreichung. Die Abwicklung einer Kooperation mit beispielsweise Lehrlingen aus zwei Betrieben aus einem Bundesland gestaltet sich „organisatorisch wesentlich einfacher“ (B2) als mit Lehrlingen aus 15 Betrieben aus möglicherweise mehreren verschiedenen Bundesländern. Absolut homogene Klassen mit Lehrlingen aus nur einem Betrieb bieten überdies die Möglichkeit, die organisatorischen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen optimal bzw. uneingeschränkt auf die Bedarfe der kooperierenden Lernorte zuzuschneiden. Dies beginnt bei einer eigenen Klasse mit einem speziell für die Kooperation gebildeten Lehrerteam und geht bis hin zu eigenen und bedarfsgerecht ausgestatteten Klassenräumen.

##### **Professionalität der Organisation**

Als wesentlich für das Entstehen von Kooperation wurde die Professionalität der Organisation (Prozesse des betrieblichen Managements) der Lehrbetriebe genannt. Für die Fragestellung von besonderer Relevanz ist das Personalmanagement, konkret hinsichtlich der Lehrlingsausbildung und der Personalentwicklung. Häufig verfügen größere Betriebe über mehr Professionisten, besser organisierte Strukturen und Abläufe. Die naheliegende Kausalität – je größer der Betrieb, desto professioneller das Management – ließen die Befragten jedoch aufgrund ihrer Erfahrungen nicht gelten. Zum besseren Verständnis folgendes Zitat: „Ich habe schon in Lehrlingsausbildertrainings Leute von Großbetrieben dagehabt, die, als ich ihnen etwas von der Lehrlingsausbildung erzählen wollte, mich angesehen haben, als ob ich ihnen ein Kernkraftwerk erklären will“ (B3). Die Professionalität der Organisation sollte also im Kontext kooperativer Lernanlässe unabhängig von der Betriebsgröße beurteilt werden.

### **Verantwortliche Personen für die Kooperation (inkl. Rollenverteilung)**

Damit eine kooperative Zusammenarbeit entstehen und sich über längere Zeit positiv entwickeln kann, ist ein Agieren auf Augenhöhe notwendig. Dafür bedarf es in den beteiligten Lernorten verantwortlicher Personen mit dem ernststen und klaren Wunsch, sich einbringen und eine Kooperation umsetzen zu wollen. Eine offene Kommunikation über die Bedürfnisse und Erwartungen der Lernorte sollte am Beginn jeder Kooperation stehen. Ein Ergebnis der Diskussion über die Kooperation sollten klare Strukturen hinsichtlich Entscheidungsfindung und Zuständigkeiten sein. „Die Zuständigkeiten der Lernorte müssen klar definiert sein“ (B3). Im Sinne einer effektiven Steuerung muss neben der Frage nach der Prozessverantwortung und der organisatorischen Abstimmung und Abwicklung der Kooperation auch geklärt werden, welcher Lernort die generelle Federführung der Kooperation übernimmt.

### **Organisationsform des Berufsschulunterrichts**

Eine zweite zentrale Aussage der Experten und Expertinnen betrifft die Organisation des Berufsschulunterrichts, welcher lehrgangsmäßig, saisonal oder ganzjährig erfolgen kann. Laut den Expertinnen und Experten kommt vorwiegend die lehrgangsmäßige Organisation in Form mehrwöchiger Lehrgänge, z. B. pro Lehrjahr zehn Wochen Berufsschule en bloc, zur Anwendung. Die überwiegende Zeit verbringen die Lehrlinge, ebenso en bloc, im Betrieb. Letzteres gilt auch für die saisonale Organisationsform, d. h., die Berufsschule findet in einer bestimmten Jahreszeit statt. Das erschwert die Umsetzung etwaiger projektorientierter und lernortübergreifender Tätigkeiten. Demgegenüber besuchen die Berufsschüler und Berufsschülerinnen bei der ganzjährigen Organisation neben der Ausbildung im Betrieb jede Woche zumindest an einem Tag die Schule. Betrachtet man die Berufsschulorganisation im Hinblick auf die Entstehung kooperativer Lernanlässe, so ist laut den Befragten hierfür die ganzjährige Organisation relativ gesehen besser geeignet. Der regelmäßige Wechsel der Lehrlinge zwischen Betrieb und Berufsschule gibt für den Aufbau von Kooperationen einen breiteren zeitlichen Rahmen und bietet zusätzlich die Möglichkeit zur optimierten inhaltlichen Koordination der Lernorte auf der Mikroebene: „Der Jahresbetrieb begünstigt die optimierte Abstimmung von Theorie und Praxis“ (B2). Als konkretes positives Beispiel für den Einsatz kooperativer Lernanlässe im Zuge der Ganzjahresform wurde die gezielte und dauerhafte Förderung von lernschwachen Lehrlingen genannt.

#### **4.1.2 Welche Qualitätskriterien sind von den Lernorten bei der Planung, Umsetzung und Bewertung kooperativer Lernanlässe zu berücksichtigen?**

Damit kooperative Lernanlässe umgesetzt werden können, müssen die notwendigen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Planung und Umsetzung erfüllt sein. Diese lassen sich anhand einer Vielzahl an Kriterien festmachen und beeinflussen entscheidend, ob und wie Kooperationen auf der Mikroebene gelingen und bewertet werden können. Im Zuge der Auswertung der Interviews konnten zwölf relevante Qualitätskriterien abgeleitet werden (kursiv hervorgehoben). Grundlegend und be-

stimmend im Sinne der Möglichkeiten der Akteurinnen und Akteure ist der Faktor *Zeit*. Viele der Qualitätskriterien sind voneinander abhängig oder bedingen einander. So ist das Kriterium *Kommunikation und Diskussion* die Basis jeder kooperativen Tätigkeit und sogleich erster Schritt, um zwischen den Lernorten eine personelle Verbindung herzustellen. Neben dem Aufbau einer steten und aktiven Gesprächskultur über die Kooperation ermöglicht der Diskurs nach innen und nach außen von Beginn an den notwendigen Abgleich der jeweiligen Erwartungen und Bedürfnisse. Das führt zu einer *Harmonie unter allen Beteiligten* und einem *vertrauensbildenden Agieren* auf Augenhöhe. Neben dem aktiven Austausch ist für die Kooperation der *beidseitige Nutzen* ebenso von entscheidender Relevanz. Für alle beteiligten Akteurinnen und Akteure der Lernorte sowie die Lernorte selbst, ergo Betrieb und Berufsschule, muss der Nutzen klar sichtbar sein. Grundlage für eine nutzenstiftende Kooperation auf der Mikroebene ist ein *gemeinsames Ziel*, konkret die gemeinsame Zielfindung und -definition. „Kooperation braucht ein gemeinsames Ziel“ (B3). Ein unter allen Akteurinnen und Akteuren sowie Lernorten abgestimmtes Ziel legt wiederum die Grundlage für eine geplante *prozessuale Weiterentwicklung*. Kooperationen können sich mittel- und langfristig besser entwickeln, wenn man für stabile Rahmenbedingungen sorgt. Eine Kooperation braucht hinsichtlich der erfolgreichen gemeinsamen Abwicklung *klare Regeln*. Ein weiterer wichtiger Faktor ist die *personelle Kontinuität* in den Lernorten. Hohe Fluktuation bei den verantwortlichen Personen, z.B. bei Lehrlingsausbilderinnen und -ausbildern oder Berufsschullehrkräften, erschwert die Umsetzung und Weiterentwicklung der Kooperation immens. Großes Potenzial im Kontext kooperativer Lernanlässe wird dem Kriterium *Wechsel der Lernorte* zugesprochen, genau gesagt dem Wechsel der Ausbildungsverantwortlichen der Lernorte (Lehrkräfte in den Betrieb, Ausbilder und Ausbilderinnen in die Schule). Der offen sichtbare Wechsel der Ausbildungsverantwortlichen zwischen den Lernorten kann auch ein nützlicher Faktor sein, um die Sichtbarkeit einer Kooperation zu erhöhen. Kooperationen auf der Mikroebene benötigen die notwendige *Transparenz*, nicht nur um beispielsweise in den Lernorten für Akzeptanz zu sorgen, sondern auch damit die Lehrlinge über die Kooperation Bescheid wissen. Lehrlinge zählen zu den handelnden Akteurinnen und Akteuren, ihnen müssen laufende Kooperationen bewusst gemacht werden, damit sie diese als wesentlichen Teil ihrer Ausbildung sehen, werten und vor allem nutzen können. Im Hinblick auf die Gestaltung und Umsetzung kooperativer Lernanlässe sind die Lehrlinge als Hauptprotagonisten und systemisches „Verbindungsglied“ zwischen den Lernorten als *Aktivkomponenten* (z.B. anhand von Mitgestaltung durch Feedback) anzusehen.

#### **4.1.3 Welche didaktisch-methodischen Ansätze können im Hinblick auf kooperative Lernanlässe einen Beitrag leisten und sind von beiden Lernorten realisierbar?**

Neben den benötigten Rahmenbedingungen gilt es die Frage zu beantworten, welche didaktisch-methodischen Ansätze eine erfolgreiche pädagogische Umsetzung von kooperativen Lernanlässen unterstützen können. Die Auswertung zeigt drei potenzielle Ansätze für die optimierte Verknüpfung von Berufsschule und Lehr-



betrieb auf der Mikroebene: (1) projektorientierter Unterricht, also die selbstverantwortete Problembearbeitung im Zuge von Projekten, (2) output- bzw. kompetenzorientierte Lernzielformulierung, die mit Betrieben abgestimmt wird, (3) kooperative Arbeitsaufgaben mit Aufgabenstellungen, die bis zum nächsten Lehrgang (lehrgangsmäßige Organisation Berufsschulunterricht) oder Berufsschultag (ganzjährige Organisation Berufsschulunterricht) erfüllt werden müssen.

Der explorative Ansatz der Studie legt besonderes Augenmerk auf die Realisierbarkeit. Die Umsetzung der methodisch-didaktischen Ansätze ist in der Praxis von vielen Faktoren abhängig bzw. aktuell mit verschiedensten Problemen konfrontiert. Als Maßnahmen, um eine erfolgreiche Realisierung kooperativer Lernanlässe zu begünstigen, wurden drei Punkte genannt:

- die dokumentarische Verankerung von Kooperationen zwischen Berufsschule und Lehrbetrieb in den Ausbildungsordnungen und Lehrplänen (siehe Vollzeitschulen),
- die Bündelung mehrerer Betriebe mittels eines/einer „Kooperationskoordinators oder -koordinatorin“ als Ansprechperson zur abgestimmten Umsetzung von Kooperationen mit kleineren Betrieben,
- das Ausschöpfen bestehender und Schaffung weiterer Möglichkeiten und Angebote zur Absolvierung eines Betriebspraktikums durch Berufsschullehrkräfte.

#### **4.2 Welche positiven Effekte können durch die kooperativen Lernanlässe generiert werden?**

Die Ergebnisse zeigen, dass kooperative Lernanlässe einen Beitrag zur Verbesserung der dualen Ausbildung leisten können. Aus Sicht der Expertinnen und Experten können folgende positive Effekte generiert werden:

- Kooperative Lernanlässe generieren ein kompetenzförderndes Umfeld: „Kooperation ist mitunter eine Grundlage für Kompetenzorientierung“ (B3). Kooperationen fördern bei den Lehrlingen verschiedenste Kompetenzen, genannt wurden Selbstkompetenz sowie transversale und überfachliche Kompetenzen.
- Positiv werden die Möglichkeiten zur Imageverbesserung der dualen Ausbildung gesehen. Kooperationen sind demzufolge eine Aufwertung der Lehre. Kooperationen können z. B. die Grundlage für einen gemeinsamen Auftritt der Lernorte nach außen sein (gemeinsames Marketing).
- Kooperative, langfristig geplante und von beiden Lernorten durchgeführte Lehrabschlussprüfungs-Vorbereitung (Ausbildungsverantwortliche wechseln die Lernorte).

## **5 Ausblick**

Um die Lernortkooperation und damit auch die Konnektivität zwischen den Lernorten zu erhöhen, lassen sich aus den bisherigen empirischen Erhebungen sowie den umfangreichen Recherchen zwei mögliche Gestaltungsansätze ableiten.

### **5.1 Erster Gestaltungsansatz – Entwicklung kooperativer Lernanlässe**

Wie Pätzold (1995) sehr treffend beschreibt, gibt es nicht die Berufsschule und nicht den Betrieb (vgl. Abschnitt 2.1). Daraus resultiert, dass es auch nicht die Lernortkooperation gibt. Auch die Ergebnisse der Interviews (siehe Abschnitt 4) dokumentieren, dass es viele Einflussfaktoren zu berücksichtigen gibt, um eine erfolgreiche Lernortkooperation nachhaltig zu etablieren. Die Autoren dieses Beitrags planen im Studienjahr 2018/19 gemeinsam mit den lehrenden Akteuren und Akteurinnen der Lernorte und auf Basis der geführten Interviews, kooperative Lernanlässe für die Mikroebene zu entwickeln und zu erproben. Die Kriterien Realisierbarkeit, möglichst breite Einsetzbarkeit (heterogene Klassen, kleinere Betriebe etc.) sowie Praxistauglichkeit und Wahrnehmbarkeit durch die Lehrlinge sollen bei der Entwicklung besonders berücksichtigt werden. Die Lehrlinge sind die systemischen „Bindeglieder“ und handelnde Akteure und Akteurinnen der beiden Lernorte. Das folgende Zitat eines Lehrlingsausbilders beschreibt dies sehr treffend: „Ich glaube, dass es auch wichtig ist, dass die Lehrlinge mit einbezogen werden. Dass sie sagen, ich bin auch selber für meine Ausbildung verantwortlich“ (B4).

### **5.2 Zweiter Gestaltungsansatz – Integration in die Ausbildung der Lehrenden**

Die verstärkte Integration des Themas Lernortkooperation in die Ausbildung der jeweiligen lehrenden Akteure und Akteurinnen (Berufsschullehrkräfte, Lehrlingsausbilder und Lehrlingsausbilderinnen) stellt ebenfalls eine Herausforderung dar. Mittelfristig ist aus Sicht der Autoren die Ausstattung dieser mit inhaltlichen und methodischen Inputs für die Lernortkooperation unabdingbar. Dies könnte beispielsweise in Form eines „Werkzeugkoffers für Lernortkooperation“ umgesetzt werden, begleitet von der inhaltlichen Konfrontation mit diesem Thema während der Ausbildung.

### **5.3 Dritter Gestaltungsansatz – Verankerung in den dokumentarischen Grundlagen**

Mittel- bis langfristig ist eine Integration der Kooperation auf der Ebene der Lehr-/Lernprozesse in den Lehrplänen der Berufsschulen sowie den Ausbildungsordnungen der Betriebe nach dem Modell der berufsbildenden Vollzeitschulen anzudenken. Die Verankerung auf der Mesebene könnte für die duale Ausbildung einen möglichen Weg zu einer verstärkten Konnektivität darstellen. Durch die verpflichtende Verankerung kooperativer Lernanlässe in den dokumentarischen Grundlagen der Lehrausbildung wird der notwendige Rahmen für systemische Planbarkeit bzw. die breite Umsetzung im dualen System gesetzt. Damit einher sollte die Erkenntnis gehen, dass die Lehrenden in den Lernorten die notwendige Akzeptanz und (zeitliche) Ausstattung für die Umsetzung kooperativer Lernanlässe zugestanden bekommen. Durch die adaptierten Rahmenbedingungen könnten kooperative Lernanlässe insbesondere aus qualitativer Sicht zu einer Professionalisierung der Kooperation der Lernorte Berufsschule und Lehrbetrieb im dualen System beitragen.

## Literatur

- Beicht, Ursula/Krewerth, Andreas/Eberhard, Verena/Granato, Mona (2009): Viel Licht, aber auch Schatten. In: BIBB Report, Heft 9/09. Online: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12\\_bibbreport\\_2009\\_09.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_09.pdf) (30.08.2018).
- Bliem, Wolfgang/Petanovitsch, Alexander/Schmid, Kurt (2016): Duale Berufsbildung in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz. Online: [https://www.ibw.at/forschung/duale-berufsbildung-lehrlingsausbildung/field/research/key-area/research\\_1/page/2/](https://www.ibw.at/forschung/duale-berufsbildung-lehrlingsausbildung/field/research/key-area/research_1/page/2/) (02.08.2018).
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1974): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 38: Die Bedeutung verschiedener Lernorte in der Beruflichen Bildung. Stuttgart.
- Dornmayr, Helmut/Winkler, Birgit (2016): Befragung österreichischer LehrabsolventInnen zwei Jahre nach Lehrabschluss. Online: <https://www.ibw.at/resource/download/1065/ibw-bericht-lehrabsolventinnenbefragung.pdf> (02.09.2018).
- Euler, Dieter (1999): Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung. Gutachten zum Programm. BLK, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 75. Bonn.
- Euler, Dieter (2004): Lernortkooperation – Eine unendliche Geschichte? In: Euler, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation – Theoretische Fundierung. Bd. 1, S. 12–24. Bielefeld.
- Euler, Dieter (2015): Lernorte in der Berufsausbildung zwischen Potenzial und Realität. In: BWP, 44. Jg., S. 6–10. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/7514> (30.08.2018).
- Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin (2017): 2. Österreichischer Lehrlingsmonitor. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung. Wien. Online: [www.oeibf.at/index.php?class=Calimero\\_Article&id=15404](http://www.oeibf.at/index.php?class=Calimero_Article&id=15404) (05.07.2018).
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. 11. Aufl. Weinheim.
- Ostendorf, Annette (2014): Konnektivität im österreichischen Berufsbildungssystem. In: Wissenplus, Sondernummer Wissenschaft, 5–13/14, S. 18–22.
- Pätzold, Günther (1995): Lernortkooperation im Dualen System. In: Berufsbildung 32, 49. Jahrgang, S. 3–7.
- Tippelt, Rudolf/Reich-Claassen, Jutta (2010): Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. In: Report 2, 33. Jg., S. 11–21. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/report/2010-lernort-01.pdf> (05.08.2018).
- Wenner, Timo (2018): Entwicklung eines Instruments zur Erfassung der Wechselwirkung von Lernortkooperation und Ausbildungsqualität. In: Journal of Technical Education (JOTED), 6 (1), S. 223–237. Online: <http://www.journal-of-technical-education.de/index.php/joted/article/download/123/130> (02.09.2018).
- Wirth, Karin (2013): Verknüpfung schulischen und betrieblichen Lernens und Lehrens – Erfahrungen, Einstellungen und Erwartungen der Akteure dualer Ausbildung. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Einzelbeitrag aus Workshop 08, S. 1–19. Online: [http://www.bwpat.de/ht2013/eb/wirth\\_ws08-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/eb/wirth_ws08-ht2013.pdf) (10.08.2018).

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Forschungsdesign .....	136
--------	------------------------	-----

## Autor und Autorin

### **Christian W. Flotzinger**

Leiter Fachbereich für Wirtschaftliche und Berufliche Bildung  
Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Institut Berufspädagogik  
[www.ph-ooe.at](http://www.ph-ooe.at), [www.berufsbildung-linz.at](http://www.berufsbildung-linz.at)  
[christian.flotzinger@ph-ooe.at](mailto:christian.flotzinger@ph-ooe.at)

### **Johanna Rechberger**

Stellvertretende Leiterin Fachbereich für Wirtschaftliche und Berufliche Bildung  
Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Institut Berufspädagogik  
[www.ph-ooe.at](http://www.ph-ooe.at), [www.berufsbildung-linz.at](http://www.berufsbildung-linz.at)  
[johanna.rechberger@ph-ooe.at](mailto:johanna.rechberger@ph-ooe.at)