

Lernortkooperation: ein altes neues Thema in Zeiten der digitalen Transformation?!

CORNELIA WAGNER-HERRBACH, KATHRIN PETZOLD-RUDOLPH, JANA RÜCKMANN,
JÜRGEN VAN BUER

Abstract

Im Beitrag werden empirische Befunde zu Ansätzen und Bedingungen gelingender Lernortkooperation vorgestellt, die im Rahmen eines von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie finanzierten Modellversuchs durch die Wissenschaftliche Begleitung (WB) im Rahmen eines Design-Based-Research-Ansatzes erhoben wurden. Am Modellversuch beteiligten sich acht Oberstufenzentren (OSZ). Im Ergebnis des Modellversuchs entsteht ein Qualitätsmodell gelingender Lernortkooperation für berufliche Schulen sowie Betriebe und weitere Ausbildungseinrichtungen.

1 Einleitung

Das Thema gelingender Lernortkooperation in der Berufsausbildung ist so alt wie das duale System (Tramm 1998; Euler 2004). Zwar ist im Berufsbildungsgesetz BBiG § 2 (2) die Kooperation der Lernorte als Obligation festgehalten, jedoch spezifiziert dies nicht, in welcher Form und mit welcher Absicht die Lernorte interagieren (sollten). Daher bedarf diese formale Vorgabe der wiederkehrenden Verständigung auf gemeinsame Leitvorstellungen. Angesichts von ca. 1,3 Millionen Auszubildenden (im Jahr 2019), die auf knapp 426.000 Ausbildungsplätzen in insgesamt 326 Ausbildungsberufen ausgebildet wurden und gleichzeitig in ca. 3.500 Berufsschulen lernten, ist es nicht überraschend, dass nachhaltig gelingende Lernortkooperation bundesweit und zudem zuverlässig in allen Ausbildungsverhältnissen zu realisieren bisher quasi ein „Dauerthema“ darstellt (Fischer 2021). Einschlägige Publikationen verweisen vor allem auf drei Aspekte: Zum ersten sei gelingende Lernortkooperation kein „unerfüllbarer Traum“. Zum zweiten seien die Bedingungen für dieses Gelingen höchst vielfältig. Zum dritten bedürfe es eines stark entwickelten Willens der institutionellen Akteure, aktiv und über einen größeren Zeitraum hinweg Lernortkooperation zu realisieren (z. B. Eder/Koschmann 2011; Hackel et al. 2017; S. 32 ff., Rauner 2017).

Als im Jahr 2019 für Berlin das Modellvorhaben zur Entwicklung von „Berliner Standards zur Lernortkooperation“ gestartet wurde, dachte noch niemand an COVID-19 und an die tiefgreifenden Folgen der daraus entstandenen Pandemie. Die Auftraggeberin, die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, verfolgt mit dem Modellversuch das Ziel, neue Impulse für eine verstärkte Lernortkooperation zu setzen,

in denen die Berufsschulen quasi als „Treiber“ der Entwicklungsprozesse fungieren. Acht Berufsschulen setzten sich im Wettbewerb um die Teilnahme an dem Modellversuch mit ihren (sehr unterschiedlichen) Projekten durch. Diese beziehen sich auf ganz unterschiedliche Segmente des Ausbildungsstellenmarktes und damit auch auf Jugendliche, die mit sehr verschiedenen Lern- und Kompetenzvoraussetzungen ihre Ausbildung beginnen. Vor diesem Hintergrund ist es nur folgerichtig, dass die teils stark differierenden Lern- und Entwicklungsbedürfnisse dieser Jugendlichen im Zentrum des Modellvorhabens zu gelingender Lernortkooperation stehen.

Gerade in Zeiten großer ökonomischer Belastungen steht auch die duale Berufsausbildung selbst auf dem Prüfstand. So ist unklar, welche langfristigen Auswirkungen die Pandemie auf die Ausbildungsbereitschaft hat. Lernortkooperation und deren positive Impulse für den Ausbildungserfolg der Auszubildenden werden damit mehr denn je zu einer zentralen Frage der Ausbildungsqualität des dualen Systems.

Einhergehend mit der digitalen Transformation werden nicht nur Veränderungen in der Ausbildung selbst, sondern auch in der Kooperation der Lernorte erwartet (Büchter 2018). Aufseiten der beteiligten Projektschulen hat die Coronapandemie diese Prozesse deutlich beschleunigt. Zu erwarten sei insgesamt eine zunehmende Entgrenzung der Lernorte (Dehnbostel 2020).

In diesem Beitrag werden Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitung des Berliner Modellvorhabens entlang der folgenden zwei Fragestellungen vorgestellt:

1. Welche Gelingensbedingungen für die Lernortkooperation Schule-Betrieb in der dualen Ausbildung lassen sich aus dem Modellvorhaben heraus identifizieren?
2. Wie werden diese durch digitale Transformation beeinflusst?

2 Ausgangslage

Die Geschichte der Lernortkooperation im dualen System der Berufsausbildung sowie die einschlägige Forschung dazu erweisen sich als hoch komplex. Im Folgenden werden fünf wichtige Ausgangspunkte notiert, die für den hier vorgestellten Modellversuch signifikant sind:

1. Als zentraler Faktor für die schnell eintretende Gefährdung aktiv betriebener Lernortkooperation wird primär angegeben, dass nur selten hinreichende Ressourcen für die Aufrechterhaltung von Kooperationen zur Verfügung ständen (Euler 2004). Aufgrund der Unterschiedlichkeit der mehr als 300 in Deutschland anerkannten Ausbildungsberufe sowie der jeweils standortspezifischen Bedingungen von Arbeit und Ausbildung ist es nicht verwunderlich, dass bisher keine als allgemeingültig anerkannten Modellierungen zum Gelingen von Lernortkooperation im deutschen dualen System vorliegen.

Die überwiegende Zahl der Studien, aus denen detailliertere Informationen zu einer erfolgversprechenden Lernortkooperation entnommen werden können, basieren auf Fallstudien. So heben z. B. Vroonhof et al. (2017) drei Merkmale heraus:

„(1) *The VET process* (curriculum development; VET delivery; feedback) (2) *the topics of cooperation* (matching supply and demand, work-based learning, digital skills, innovation ...) (3) *the level of cooperation* (individual, local/regional, sectoral, national, European, global)“.

2. Über die komplexen Wechselwirkungen, die bei gelingender Lernortkooperation für Lernen und Entwicklung der Auszubildenden, dort besonders für schwächere Lernende, entstehen, ist eher wenig empirisch belastbar bekannt. Die Studien von Ebbinghaus und Krewerth (2014) sowie Wenner (2018) erfassen in diesem Zusammenhang Merkmale der Ausbildungsqualität und Lernortkooperation aus der Perspektive von Auszubildenden, dringen aber nicht bis auf die Ebene der „Phänomenologie des Alltags“ vor.
3. Spätestens seit den 2010er-Jahren wurde vermehrt auf den unübersehbaren Digitalisierungsrückstand der Berufsschulen und auf die daraus folgenden teils massiven Einschränkungen in erfolgreicher Lernortkooperation aufmerksam gemacht (Löhr-Zeidler/Hörner/Heer 2017). Spätestens mit der Coronapandemie und den dadurch ausgelösten Veränderungen von Ausbildung, Arbeit und Lernen hat sich der Blick nochmals verändert; er fokussiert jetzt primär Lernen mit digitalen Medien, hier besonders Distanzunterricht, Lernplattformen etc. Es sind neue Problemlagen mit teils bundeslandspezifischen (Teil-)Lösungen entstanden, z. B. die Frage nach dem (ungehinderten) Zugang sowohl vonseiten der ausbildenden Betriebe als auch der Berufsschulen.

3 Merkmale gelingender Lernortkooperation

Die WB des hier vorgestellten Modellvorhabens stützt ihre Untersuchungen auf die nachfolgenden Indikatoren:

Die **Kooperationsintensität** nach Euler (2004) bezieht sich auf die Qualität der Interaktion. Ist diese einseitig gerichtet, erfolgt eine Zuordnung zur Stufe *Informieren*; werden Informationen miteinander geteilt, so ist die Stufe *Abstimmen* erlangt; und werden Informationen für die gemeinsame Arbeit genutzt, ist die Stufe des *Zusammenwirkens* erreicht.

Berger und Walden (1995) typisieren Kooperationsbeziehungen entsprechend der **Kontakthäufigkeit** in (0) *keine*, (1) *sporadische*, (2) *kontinuierlich-probleminduzierte*, (3) *kontinuierlich-fortgeschrittene* und (4) *kontinuierlich-konstruktive*. Im Fall der ersten Kategorie würde ausschließlich bei aktuell auftretenden Anlässen kooperiert, für die es bisher keine gemeinsame Praxis gibt; im Falle der letzten Kategorie würde eine gemeinsame Arbeit unter geteilter Zielperspektive realisiert.

Das **Kooperationsverständnis** steht in der Typisierung nach Pätzold (2003) im Zentrum. Dieses kann (1) *pragmatisch-formal* auf die Erfüllung der gesetzlichen Vorgaben ausgerichtet sein, (2) *pragmatisch-utilitaristisch* den Nutzen bzw. Mehrwert für die Beteiligten in den Vordergrund stellen oder (3) *didaktisch-methodische* Entwicklungen forcieren.

Esslinger (2002) unterscheidet **Kooperationsziele** in solche mit *strukturellem Anliegen*, die an der Organisationsentwicklung ausgerichtet sind, und solche mit *integrativem Anliegen*, in denen gemeinsame Schaffensprozesse bzw. Arbeitsergebnisse im Vordergrund stehen.

Werden integrative Kooperationsziele verfolgt, so können diese nach dem Grad der erreichten Interdependenz unterschieden werden. Little (1990) nimmt eine Klassifizierung der Kooperationsintensität nach dem Grad des **Autonomiebedürfnisses** vor: Auf der ersten Stufe, dem *storytelling and scanning for ideas*, erhalten die Kooperationsbeteiligten ihre komplette Autonomie, dieses Bedürfnis wird in den Stufen (2) *aid and assistance* sowie (3) *sharing* weiter zurückgedrängt und auf der Stufe (4) *joint work* aufgegeben. Gräsel et al. (2006) wählen einen ähnlichen Ansatz mit der Diskriminante Vertrauen. In ihrem Aufsatz wird unterschieden zwischen (1) Austausch (keine Interdependenz), (2) arbeitsteiliger Kooperation und (3) Ko-Konstruktion (hohe Interdependenz, die uneingeschränktes Vertrauen erfordert).

Die Durchdringung einer Organisation mit einer Kooperationskultur nehmen Steinert et al. (2006) in den Fokus. Sie unterscheiden in (1) *Differenzierung* (Abstimmung auf Lernbereich/Lerngruppenebene), (2) *Koordination* (globales Zielkonzept mit Abstimmungen zwischen Lernbereichen/Lerngruppen), (3) *Interaktion* (jahrgangs-/bildungsgangeinheitliches Vorgehen) sowie (4) *Integration* (systematisches Zielkonzept, einheitliches Vorgehen). Der Idealfall gelingender Lernortkooperation könnte das Entstehen einer professionellen lernortübergreifenden Lerngemeinschaft sein (Stoll et al. 2006).

4 Methodisch-methodologisches Vorgehen

Die Studie folgt einem triangulativen Ansatz (Flick 2011). Die Datengewinnung erfolgt durch quantitative Fragebogenerhebungen und Gruppendiskussionen zu drei Erhebungszeitpunkten verteilt über die Projektlaufzeit sowie Einzelinterviews. Im Rahmen der Datentriangulation werden verschiedene Erhebungssituationen gewählt (u. a. Vor-Ort-Erhebungen an den Berufsschulen oder Erhebungen im Rahmen von übergreifenden Projektveranstaltungen). Die Kombination quantitativer und qualitativer Erhebungsmethoden geschieht im explanativen Design, um gewonnene Aussagen zu vertiefen bzw. zu präzisieren.

Die quantitativen Befragungen wurden mithilfe geschlossener Erhebungsinstrumente als Onlinebefragungen durchgeführt (Steiner/Bensch 2018, S. 47). Diese bilden die Grundlage für die Klassifizierungen in Abschnitt 5.2.

Für die Erforschung subjektiver Sichtweisen und Einstellungen kommen im Sinne von Flick (2009, S. 248) Gruppendiskussionsverfahren zum Einsatz. Im vorliegenden Projekt war die Entscheidung für eine fokussierte Gruppensituation insbesondere mit der Erwartung verbunden, eine möglichst große Bandbreite an Aspekten zu generieren, was insbesondere mit Blick auf das Forschungsziel der inhaltlich orientierten Erkenntnisabsicht als bedeutsam eingeschätzt wird. Zudem erfolgt im

Rahmen der formativen Evaluation der Einzelprojekte eine Sichtung der entstandenen Dokumente und Produkte im Sinne von Dokumentenanalysen (Döring/Bortz 2016, S. 533 ff.). Diese werden zur Präzisierung der Zuordnungen in Abschnitt 5.2 genutzt.

Für die Einzelinterviews wurden leitfadengestützte Fokusinterviews geführt, um vertiefende Erkenntnisse zu vorab identifizierten Gegenstandsbereichen zu erfassen (Friebertshäuser 2003, S. 376). Neben den am Projekt beteiligten OSZ wurde eine Interviewstudie mit relevanten Stakeholdern (Kammern, Arbeitnehmenden- und Arbeitgebervertreterungen, BiBB, zuständige Senatsverwaltungen) geführt. Die Einzelinterviews zielen auf die Identifikation von Gelingensbedingungen und mehrperspektivische Betrachtung (Mikroebene: duale Lernorte, Mesoebene: ausbildungsbeteiligte Institutionen, Exoebene: berufsbildungspolitischer Kontext). Zentrale Aussagen aus dieser Studie werden im vorliegenden Beitrag an passender Stelle zitiert.

Die quantitativen Erhebungsdaten wurden statistisch mithilfe des Programms IBM SPSS 26 ausgewertet. Die Auswertungen der Gruppendiskussionen erfolgte in Anlehnung an die zirkuläre Dekonstruktion nach Jaeggi, Faas und Mruck (1998). Die Auswertung der Leitfadeninterviews folgt der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) unter Nutzung des Programms MAXQDA.

5 Befunde

Es handelt sich bei den Projektschulen um Oberstufenzentren (OSZ) mittlerer Größe – vier sind in gewerblich-technischen Berufsfeldern verortet, zwei im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung und zwei im Berufsfeld Gesundheit und Ernährung. Von der zuständigen Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie werden je Schule sechs Entlastungsstunden sowie ein kleines Projektbudget bereitgestellt.

5.1 Befunde zur Entwicklung der Einzelprojekte

In Abschnitt 2 wird ausführlicher auf die „bemerkenswerte Vielfalt“ der Konzepte und Modelle zur Stärkung der Lernortkooperation verwiesen. Von den am Modellversuch beteiligten OSZ wählen vier Ansätze, in deren Rahmen Entwicklungen modellhaft in ausgewählten Bildungsgängen erprobt werden (integrative Ansätze); die anderen vier Schulen wählen Ansätze zur Weiterentwicklung schuleinheitlicher Standards (strukturelle Ansätze, Esslinger 2002).

Bereits in diesem vergleichsweise „kleinen“ Ausschnitt des (regionalen) dualen Systems zeigt sich diese Vielfalt an genutzten und teils weiterentwickelten Instrumenten, die auf unterschiedlichen systemischen Ebenen der Kooperation angesiedelt sind. Diese Vielfalt changiert zwischen sehr traditionellen Konzepten und eher neuen, digitalen Instrumenten:

- Kooperationstreffen/Ausbildersprechtage/Konferenzen (alle 8 Schulen)
- Curriculumarbeit mit interessierten Betrieben (Abstimmung von curricularen Inhalten und Schwerpunktsetzung) (6 Schulen),

- Lern-situationen und Lehr-Lernmaterialien für die Ausbildung (4 Schulen)
- Bildung von Lehrkräfteteams zur verbesserten Abstimmung (4 Schulen)
- verstärkte Kooperation mit den zuständigen Kammern (4 Schulen)
- eindeutige Benennung der schulischen Kooperationsverantwortlichen (3 Schulen)
- Formate zum Expertiseaustausch Schule-Betrieb (3 Schulen)
- Verzahnung der individuellen Lern-/Ausbildungsbegleitung (3 Schulen)
- Erweiterung der Kommunikations-/Informationskanäle und Anlässe (3 Schulen)
- Generierung von sogenannten Transparenzpapieren (2 Schulen)
- regelmäßiges Abfragen von Bedarfen und Interessen bei den Betrieben (2 Schulen).

5.2 Befunde zur Entwicklung der Kooperationsmerkmale

Die Mehrzahl der Schulen legte einen Schwerpunkt auf die Weiterentwicklung der Kooperationsformate. Daher ist es auch folgerichtig, dass die **Kooperationshäufigkeit** (Berger/Walden 1995) zugenommen hat. Dies wurde vor allem dadurch erreicht, dass schulseitig verbindliche Verantwortlichkeiten für die Lernortkooperation ausformuliert, transparent dargelegt und mit den beteiligten ausbildenden Betrieben konsentiert wurden.

Zudem wurden Veranstaltungsformate für den regelmäßigen Austausch mit den Ausbildungsverantwortlichen nachhaltig institutionalisiert sowie bedarfsgerecht ausgestaltet. Als eine Folge bleibt festzuhalten: Austauschformate werden von den Beteiligten vor allem dann als erfolgreich bewertet, wenn sie das beidseitige Kennenlernen der verantwortlichen Personen und der Ausbildungsbedingungen des jeweils anderen Lernortes ermöglichen und wenn sie bedarfsorientiert ausgerichtet sind (z. B. über den Austausch von Expertise, über verbindliche Regelungen für die Ausbildung, mittels der zeitnahen zuverlässigen Weitergabe von Informationen mit unmittelbarer Relevanz).

Eine Herausforderung für das schulseitige Gelingen der Lernortkooperation stellt in jedem Fall die vergleichsweise hohe Anzahl der Kooperationsbetriebe dar. Jede der acht Pilotschulen kooperiert mit mehr als 50 Ausbildungsbetrieben, sechs Berufsschulen kooperieren mit mehr als 200 Ausbildungsbetrieben; in den meisten Fällen sind dies Klein- und Kleinstbetriebe. Für die regelmäßige Pflege der Kontaktdaten stehen dort in den wenigsten Fällen angemessene Ressourcen bereit. Aus den Befunden der Interviews mit den Stakeholdern wird die besondere Bedeutung von Fach- und Branchenverbänden wie auch der Kammern deutlich, um Kommunikationswege effizient bedienen sowie Lernortkooperationen auf vielfältigen Ebenen mit unterstützen zu können.

„Wenn die LOK-Partner zusammenwirken, dann ist das so ein Luxus.“ (I3)

Prägend ist: Obwohl alle Beteiligten als Leitvorstellung äußern, Lernortkooperation zum Wohle der Lernenden mit dem Ziel der bestmöglichen Vermittlung beruflicher Handlungskompetenzen durchsetzen zu wollen, legen die Kooperationsbeteiligten

bei der Planung und Umsetzung von Kooperationsaktivitäten überwiegend ein pragmatisch-utilitaristisches **Kooperationsverständnis** (Pätzold 2003) an.

„Wir müssen Win-win-Situationen schaffen.“ (I9)

Lernortkooperationen, die auf didaktisch-methodische Entwicklungen ausgerichtet sind und in denen die Lernortverantwortlichen tatsächlich auch kollaborativ miteinander arbeiten, d. h. eigene **Autonomieräume** aufgeben und wechselseitige Abhängigkeiten zulassen (Little 1990), werden nur in zwei Modellprojekten erreicht. Somit ist am Ende des dreijährigen Projekts die **Kooperationsstabilität** (Gräsel et al. 2006) durchaus kritisch einzuschätzen. Dieser Befund sollte jedoch vor dem Hintergrund der Coronapandemie bewertet werden, durch die die Projektaktivitäten zum Teil erheblich verzögert wurden und auch nur eher wenig Vertrauen in die gemeinsame Arbeit entstehen konnte. Nochmals massiv verstärkt durch die Pandemie und die dadurch induzierten ökonomischen Probleme der Ausbildungsbetriebe nahm auch die Anzahl der kontroversen Gespräche zwischen den schulischen Verantwortlichen und den Ausbildungsverantwortlichen zu. Diese nahmen zum Teil die Aussetzung der Präsenzpflcht zum Anlass, die Auszubildenden stärker betrieblich einzusetzen und keine Freistellung für Berufsschulaufgaben zu gewähren.

In rund der Hälfte der am Modellversuch beteiligten Schulen sind die Maßnahmen zur Lernortkooperationskultur im Schwerpunkt auf einen Bildungsgang konzentriert; von einer die gesamte Einzelschule umfassenden **Kooperationskultur** (Steinert et al. 2006) kann nur in einem Fall gesprochen werden. Die Bildung von professionellen Lerngemeinschaften (Stoll et al. 2006) wird von den Beteiligten zwar vor allem mit Blick auf die Entwicklung gemeinsamer Förderkonzepte angestrebt, konnte jedoch in der Realisierung im Rahmen des Projekts nicht beobachtet werden.

Digitale Lernplattformen bzw. digitale Kommunikationswege wurden in einigen Projektansätzen erprobt. Die Coronapandemie führte dazu, diese noch stärker als ursprünglich geplant zu nutzen. Die Unterschiedlichkeit und zum Teil (noch) Instabilität der schulseitig genutzten digitalen Systeme, wahrgenommene bzw. faktisch gegebene Barrieren hinsichtlich der Zugänglichkeit der schulischen Lernplattformen für Ausbildungsverantwortliche, ungeklärte datenschutzrechtliche Fragen sowie unterschiedliche digitale Ausstattung, zum Teil auch bei Betrieben gleicher Branchen, erschweren in Berlin bislang die systematisch-flächendeckende Nutzung digitaler Technologien für die Lernortkooperation. Hier zeigt sich nicht zuletzt intensiver Handlungsbedarf für die zuständigen Senatsverwaltungen. Eine zunehmende Entgrenzung der Lernorte – im Sinne von Dehnbostel (2020) – konnte für den vorliegenden Modellversuch nicht beobachtet werden.

„Lernplattformen sind ein Motor für Innovationen in Ausbildung.“ (I2)

Tabelle 1: Entwicklung Kooperationsmerkmale

Merkmale 2019 (Anzahl Schulen)	Merkmale 2021 (Anzahl Schulen)
<i>Kooperationshäufigkeit</i>	
anlassbezogen (4), regelmäßig punktuell (3), regelmäßig fortgeschritten (1)	regelmäßig punktuell (1), regelmäßig fortgeschritten (4), kontinuierlich (3)
<i>Kooperationsverständnis</i>	
pragmatisch-formal (6) pragmatisch-utilitaristisch (2)	pragmatisch-formal (1), pragmatisch-utilitaristisch (4), didaktisch-methodisch (3)
<i>Kooperationsstabilität</i>	
instabil (5), arbeitsteilig (3)	instabil (3), arbeitsteilig (3), kollaborativ (2)
<i>Kooperationskultur</i>	
bildungsgangspezifisch (7), koordiniert (1)	differenziert (4), koordiniert (2), interaktiv (1), integriert (1)

Nicht überraschend ist, dass die Coronapandemie die jeweiligen Projektaktivitäten erheblich verzögerte. Generell zeigt sich einmal mehr, dass institutionelle Entwicklungsprozesse in der Regel erst mittelfristig ihre volle Wirkung entfalten. Somit wird das Weiterführen der begonnenen Veränderungen aus Sicht der WB wie auch der beteiligten Schulen über den mittel- und langfristigen Erfolg der mit den einzelnen Pilotprojekten angestoßenen Entwicklungen mitentscheidend sein.

6 Berliner Modell Lernortkooperation (BER-LOK)

BER-LOK folgt dem Leitgedanken, die Handlungskompetenzen der Lernenden bestmöglich zu fördern. Es systematisiert Ansätze zur Weiterentwicklung von Lernortkooperation. Es richtet sich gleichermaßen an Berufsschulen und deren duale Partnerinstitutionen.

Gegliedert ist das Modell in vier Qualitätsdimensionen. Dabei beziehen sich drei Qualitätsdimensionen auf die Interaktionsformen, wie sie im Typisierungsansatz nach Euler (2004, S. 14) dargelegt werden: Informieren, Abstimmen, Zusammenwirken. Die vierte Qualitätsdimension thematisiert die erforderlichen Strukturen für eine nachhaltige Sicherung der Kooperationsbeziehungen. Jede dieser vier Qualitätsdimensionen wird durch jeweils drei Qualitätsmerkmale genauer bestimmt. Begleitend zum entwickelten Modell entsteht derzeit ein Leitfaden mit Leitfragen, Beispielen und Checklisten (Wagner-Herrbach et al., im Erscheinen).

BERLINER MODELL ZUR LERNORTKOOPERATION (BER-LOK)

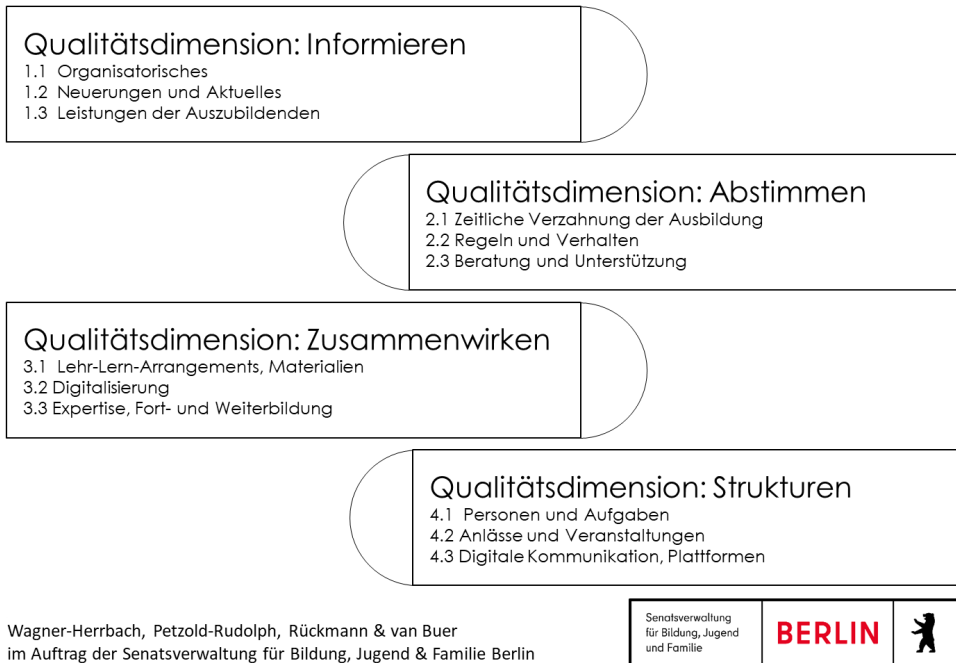


Abbildung 1: Berliner Modell Lernortkooperation

7 Fazit

Im Ergebnis des Modellvorhabens können sieben Bedingungen für das Gelingen und den innerinstitutionellen Transfer von Lernortkooperation identifiziert werden:

1. **Zuverlässige Erreichbarkeit:** Hier geht es nicht nur darum, dass die für die Lernortkooperation verantwortlichen Personen benannt sind; es geht vor allem darum, dass diese ohne Zeitverlust und zuverlässig erreichbar und ansprechbar sind.

„Es fehlt an Personal, das sich verantwortlich fühlt bzw. zeitlich ausgestattet ist.“ (I6)

2. **Regelmäßige Kooperationsanlässe:** Gelingende Lernortkooperation benötigt eine Vielzahl unterschiedlicher Anlässe, die institutionell gesichert realisiert werden. Diese Architektur sollte sich an den jeweiligen Kooperationswünschen beider Seiten ausrichten und durch erfolgreiches Agieren auch den Wunsch zur Erweiterung solcher Kooperationsanlässe schaffen.

„Wenn die LOK-Partner zusammenwirken, ist das so ein Luxus.“ (I3)

3. **Abgestimmtes Gesamtkonzept:** Entscheidend für jedes der Pilotprojekte des Modellvorhabens ist, dass mehrere Instrumente simultan umgesetzt werden; diese sind in ein auf die individuelle Situation Schule-Branche-Betrieb abgestimmtes Gesamtkonzept eingebunden, das darüber hinaus die bisherige „Geschichte“ der Lernortkooperation aufnimmt und erweitert.

„Es ist wichtig, gemeinsame Vorstellungen zu entwickeln, wie eigentlich eine Kommunikation erfolgen soll.“ (I18)

4. **Vertrauen und Expertiseaustausch:** Ein detailliertes, regelmäßig „aufgefrischtes“ Wissen der Lehrkräfte über die tatsächlichen Arbeits- und Ausbildungsprozesse steigert das Gelingen von Lernortkooperation. Instrumente, dies zu erreichen, sind u. a. Betriebspraktika, Betriebsbesuche sowie Technologietransfer. Gleichfalls kann der Expertiseaustausch auch für die Betriebe einen Zugewinn bedeuten, wenn beispielsweise pädagogisches Wissen und Handlungsrepertoire oder auch spezifisch berufsrelevantes Know-how durch die Berufsschulen angeboten werden können.

„Wir haben das Know-how.“ (I17)

5. **Lernendenorientierung:** Die im Modellversuch optimierte Lernortkooperation folgt dem Leitgedanken, die Handlungskompetenzen der Lernenden bestmöglich zu fördern. Sowohl die betrieblichen als auch die schulischen Akteure bekunden Interesse an erfolgreichem Lernen ihrer Auszubildenden.

„Ziel aller Beteiligten sollte sein, ‚gutes Lernen‘ zu ermöglichen.“ (I7)

6. **Individualisiertes Förderhandeln:** Das Handeln zur Beratung und Unterstützung von Auszubildenden wird zwischen den Lernorten abgestimmt und individuell auf einzelne Lernende angepasst. Die Beratung und Unterstützung erfolgen in multiprofessionellen Teams unter Einbindung der Ressourcen der Berufsschule (z. B. Sozialarbeit, Bildungsbegleitung, Sprachförderung).

„Es geht darum, gemeinsam Lücken zu erkennen und diese zu schließen.“ (I1)

7. **Aktive Beteiligung der Kammern, Innungen, Branchenverbände etc.:** Denn diese wissen – so die befragten Akteure – relativ genau,

„[...] wo es klemme und wie und wohin eine für alle Seiten gewinnbringende Lernortkooperation entwickelt werden könne.“ (I6)

Literaturverzeichnis

- Berger, Klaus/Walden, Günther (1995): Zur Praxis der Kooperation zwischen Schule und Betrieb. In: Pätzold, Günther (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bielefeld, S. 409–430.
- Büchter, Karin (2018): Berufsschulen in der dualen Ausbildung und regionalen Wirtschaft: Gleichberechtigte Partnerschaft durch Reformen? Online: https://www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_059_2018.pdf (20.09.2021).
- Dehnbostel, Peter (2020): Der Betrieb als Lernort. In: Arnold, Roland/Lipsmeier, Antonius/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden.
- Gräsel, Cornelia/Fußangel, Karin/Pröbstel, Claudia (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), S. 205–219.
- Ebbinghaus, Margit/Krewerth, Andreas (2014): Ausbildungsqualität und Zufriedenheit – Analysen aus Sicht von Betrieben und Auszubildenden in Deutschland. In: Fischer, Martin (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung – Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld, S. 77–96.
- Eder, Alexander/Koschmann, Anne (2011): Die Rolle von Lernortkooperation bei der Umsetzung lernfeldorientierter Lehrpläne an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 20, S. 1–22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/eder_koschmann_bwpat20.pdf. (20.09.2021).
- Esslinger, Ilona (2002): Berufsverständnis und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn.
- Euler, Dieter (Hrsg.) (2004): Handbuch der Lernortkooperation. Band 2: Praktische Erfahrungen. Bielefeld.
- Fischer, Andreas (2021): Gelingensbedingungen der Lernortkooperation im Kontext der Digitalisierung. Beitrag auf der Tagung der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik am 17.09.2021. Bamberg.
- Flick, Uwe (2009): Qualitative Sozialforschung. Reinbek bei Hamburg.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation: Eine Einführung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden.
- Friebertshäuser, Barbara (2003): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Anne (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München.
- Hackel, Monika/Junggeburth, Christoph/Milolaza, Anita/Reymers, Margret/Zöller, Maria, Schaal, Tristan (2017): Berufsschule im dualen System. Bonn. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8367> (06.09.2021).
- Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Wiesbaden.
- Jaeggi, Eva/Faas, Angelika/Mruck, Katja (1998): Denkverbote gibt es nicht. Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. Forschungsbericht Nr. 2–98. Berlin.
- Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion: Theorie und Praxis. Weinheim/Basel.
- Little, John W. (1990): The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relation. In: Teacher College Record, 91(4), S. 509–536.

- Löhr-Zeidler, Barbara/Hörner, Raphaela/Heer, Joachim (2017): Handlungsempfehlungen Industrie 4.0 – Umsetzungshilfen für Lehrerinnen und Lehrer der beruflichen Schulen. In *Berufsbildung*, 70(159), S. 11–14.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim/Basel.
- Pätzold, Günther (2003): *Lernfelder – Lernortkooperationen*. Neugestaltung beruflicher Bildung. 2. Auflage. Bochum.
- Rauner, Felix (2017): Die Berufsschule – warum aus dem Juniorpartner ein Partner in der dualen Berufsausbildung werden sollte. In: *denk-doch-mal.de: Online-Magazin für Arbeit – Bildung – Gesellschaft*, 3. Online: <http://denk-doch-mal.de/wp/felix-rauner-die-berufsschule-warum-aus-dem-juniorpartner-ein-partner-in-der-dualen-berufsausbildung-werden-sollte/?format=pdf>. (06.09.2021).
- Steinert, Brigitte/Klieme, Eckhardt/Maag Merki, Katharina/Döbrich, Peter/Halbheer, Ueli/Kunz, André (2006): Lehrerkoooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), S. 185–203.
- Stoll, Louise/Bolam, Ray/McMahon, Agnes/Wallace, Mike/Thomas, Sally (2006): Professional learning communities: a review of literature. In: *Journal of Educational Change*, 7(4), S. 251–258.
- Tramm, Tade (1998): Lernortkooperation in kaufmännischen Berufen. Schwachstellenanalyse, Perspektiven, Handlungsempfehlungen. Beiträge der Fachtagung Lernortekooperation II der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg im Dezember 1997. Hamburg, S. 21–32.
- Vroonhof, Paul/Durazzi, Niccolo/Secher, Johan/Stoumann, Jakob/Broek, Simon/de Haan, Laura/van den Ende, Inge/van Loo, Simon (2017): Business cooperation with vocational education and training providers for quality skills and attractive futures. Luxembourg.
- Wagner-Herrbach, Cornelia/Petzold-Rudolph Kathrin/Rückmann, Jana/van Buer, Jürgen (im Erscheinen): *Berliner Modell Lernortkooperation*. Berlin.
- Wenner, Timo (2018). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung der Wechselwirkung von Lernortkooperation und Ausbildungsqualität. In: *JOTED*, 6(1), S. 223–237.

Autorinnen und Autor

Dr. Kathrin Petzold-Rudolph

Institut I – Bildung, Beruf und Medien, Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik, Otto von Guericke Universität Magdeburg

Dr. Jana Rückmann

Referentin für Hochschuldidaktik, Qualitätssicherung und Wissenschaftskommunikation, Evangelische Hochschule Berlin

Prof. (em.) Dr. Dr. h.c. Jürgen van Buer

Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Wirtschaftspädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Cornelia Wagner-Herrbach

Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Wirtschaftspädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin