

Pätzold, Günter

Lernfelder - Lernortkooperationen. Neugestaltung beruflicher Bildung

2. Auflage

Bochum : Projekt Verlag 2003, 117 S. - (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik; 30)



Quellenangabe/ Reference:

Pätzold, Günter: Lernfelder - Lernortkooperationen. Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum : Projekt Verlag 2003, 117 S. - (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik; 30) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-18952 - DOI: 10.25656/01:1895

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-18952>

<https://doi.org/10.25656/01:1895>

in Kooperation mit / in cooperation with:

projektverlag.
Verlag für Wissenschaft & Kultur

<http://www.projektverlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Dortmunder
Beiträge zur
Pädagogik**

Herausgegeben von
Udo von der Burg
Dieter Höltershinken
Günter Pätzold

Günter Pätzold

Lernfelder – Lernortkooperation
Neugestaltung beruflicher Bildung

projekt verlag

Band 30

Günter Pätzold
Lernfelder – Lernortkooperation

Dortmunder Beiträge zur Pädagogik

Herausgegeben von
Udo von der Burg
Dieter Höltershinken
Günter Pätzold

Band 30

Günter Pätzold

Lernfelder – Lernortkooperation Neugestaltung beruflicher Bildung

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

Unterstützt durch den BLK-Modellversuch SELUBA/NRW
(Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unter-
richtsmethoden in der dualen Berufsausbildung)

ISSN 1437-4889

ISBN 3-89733-074-1

© 2003 **projekt verlag**, Bochum
2. Auflage

projekt verlag

Postfach 10 19 07

44719 Bochum

Tel.: 0234/3 25 15 70

Fax: 0234/3 25 15 71

e-mail: Vertrieb@projektverlag.de

Internet: <http://www.projektverlag.de>

Druck: Zeitdruck, Dortmund

Gedruckt auf 100% Recyclingpapier

Vorwort

Die Buchreihe *Dortmunder Beiträge zur Pädagogik* verfolgt die Konzeption eines hochschulverbindenden Diskussionsforums für pädagogische Forschung und Lehre. Unter dieser Perspektive sollen zukunftserschließende Impulse zur Bereicherung pädagogischen Denkens und Handelns ebenso gefördert werden wie Bemühungen um eine sinnorientierende Profilgebung in Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaft.

In ihren Intentionen geht die Buchreihe *Dortmunder Beiträge zur Pädagogik* von der Breite der Fachdisziplin aus, sie möchte wissenschaftstheoretische Offenheit pflegen und sich dem Praxisbezug verpflichtet wissen. Neben der Förderung von Arbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses widmet sie sich gleichermaßen der Publikation von Ergebnissen genereller Forschung und Lehre, und zwar über die eigene Wissenschaftskultur hinaus: Den *Dortmunder Beiträgen zur Pädagogik* ist an interuniversitärer Bereicherung nachdrücklich gelegen. Dieser konzeptionellen Breite entspricht die mediale Mehrgestaltigkeit in den Formen von Monographie, Forschungsdokumentation oder Arbeitsmaterial für den akademischen Unterricht.

Die komplexe Ausrichtung der Buchreihe bedarf indessen eines konzipierenden Brennpunktes: Als solcher wird das Bemühen um eine prospektive und wertsuchende Impulsgebung einer pluralistischen Fachwissenschaft und Praxis gesehen. Die *Dortmunder Beiträge zur Pädagogik* hoffen, zu Antworten auf eine seit Aristoteles als konstitutiv geltende Aufgabe der Pädagogik beitragen zu können, nämlich aus den nützlichen Dingen, die sich der Mensch zum daseinsgestaltenden Besitz aneignet, gerade und insbesondere das Notwendige zu bestimmen.

Herausgegeben von

Udo von der Burg

Dieter Höltershinken

Günter Pätzold

Inhaltsverzeichnis

1	LERNFELDORIENTIERUNG ALS HERAUSFORDERUNG FÜR DIE BERUFLICHE BILDUNG.....	9
2	VERÄNDERTE ANFORDERUNGEN AN DEN BERUFSSCHULUNTERRICHT	12
3	ERWERB VON HANDLUNGSWISSEN UND POSITIONEN ZUM LEHREN UND LERNEN.....	15
4	KONZEPTE ZUR GESTALTUNG VON LEHR-LERN-SITUATIONEN	26
4.1	ZUM KONZEPT DER HANDLUNGSORIENTIERUNG UND ZUM BILDUNGS-AUFTRAG DER BERUFSSCHULE	26
4.2	TRANSFORMATIVE KOMPETENZ UND DAS MODELL DER ERKENNTNISVERMITTLUNG	30
4.3	PROBLEMORIENTIERTE UNTERRICHTSGESTALTUNG	36
5	LERNFELDORIENTIERUNG.....	43
5.1	NEUE DIDAKTISCHE STRUKTUR DER LEHRPLÄNE UND DIE NOTWENDIGKEIT VERSTÄRKTER LEHRERKOOPERATION ...	43
5.2	PÄDAGOGISCHE BEDEUTUNG DES ORDNENS UND ENTSTRUKTURIERUNG DES FÄCHERBEZUGES	51
5.3	MODELLE ZUR UMSETZUNG VON LERNFELDERN	56
5.4	VOM LERNFELD ZUR LERNSITUATION	57
6	MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER LERNORTKOOPERATION.....	69
6.1	ZUR NOTWENDIGKEIT VON LERNORTKOOPERATION.....	69
6.2	ZUM VERSTÄNDNIS VON LERNORTKOOPERATION	72
6.3	ZUR BEDEUTUNG UND PROBLEMHALTIGKEIT VON LERNORTKOOPERATION.....	73
6.4	ZUM STAND DER KOOPERATIONSPRAXIS	79
6.5	ZUR INITIIERUNG UND INTENSIVIERUNG DER LERNORTKOOPERATION.....	91
7	LITERATUR	109

1 Lernfeldorientierung als Herausforderung für die berufliche Bildung

Mit den Absichten, zum einen die Lernfeldorientierung in die Berufsausbildung einfließen zu lassen und zum anderen der Gestaltungsoption „Lernortkooperation“ höheren Stellenwert zu verschaffen, werden zwei Aspekte der beruflichen Bildung thematisiert, die aus berufsbildungspolitischer und berufspädagogischer Perspektive Zustimmung finden, aber auf der konkreten Handlungsebene des Lehr- und Ausbildungspersonals schwer zu verwirklichen sind. Nach den „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule ...“ vom 9.5.1996 (letzte Fassung vom 15.9.2000) sollen die Inhalte der curricularen Vorgaben für den Berufsschulunterricht nach Lernfeldern geordnet werden. Bisher erfolgte die Strukturierung der KMK-Rahmenlehrpläne nach Fächern bzw. Lerngebieten, gegliedert nach Lernzielen und Lerninhalten. Das Lernfeldkonzept ist entwicklungs offen, entwicklungs fördernd primär auf Handlungs- und Projektorientierung angelegt. Es erfordert, die herkömmliche „Arbeitsteilung“ zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung neu zu diskutieren und zu verhandeln. Und in der Tat wird in den beruflichen Schulen pädagogisch diskutiert und mit Ausbildungsbetrieben kooperiert wie lange nicht mehr.

Die Lehrenden haben die Forderungen des Lehrplans mit ihrem konkreten Unterricht zu verbinden. Wenn sie auf diesbezügliche Änderungen nicht selten mit Skepsis reagieren, so geschieht dies häufig deshalb, weil es ihnen gelingen muss, die Veränderungen mit ihrer Komplexität auf die in ihrer Schule vorhandenen Voraussetzungen und Bedingungen zu beziehen. Sie orientieren ihr Handeln nicht lediglich an der Ausführung bildungspolitisch vorgegebener Zielsetzungen, sondern richten sich zugleich nach ihrer eigenen Situationseinschätzung und ihren ausgeformten Handlungsnormen. Eigenständige Interpretationen und Auslegungen von Lehrplanvorgaben (auch in Absprache mit anderen Lehrenden) sind konstitutiver Teil ihres Aufgabenbereiches. Insofern wäre zu fragen und zu eruieren, auf welche Weise

Schulen die Lernfelder in Schulorganisation und Unterricht realisieren und wie sie mit auftretenden Schwierigkeiten umgehen. Aus Gesprächen in Berufskollegs mit Lehrerinnen und Lehrern geht hervor, dass ein erhöhter Zeitaufwand für die Lehrkräfte mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes verbunden ist. Lernfeldstrukturierter Unterricht erfordert sehr viel mehr Absprachen und Koordination zwischen den unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen. Diese Form einer intensiven Kooperation bei der Planung und Organisation von Unterricht war an den Berufskollegs bislang nicht in allen Bereichen üblich und fällt den Lehrenden in bestimmten Situationen auch nicht ganz leicht, zumal sie darauf in ihrer Ausbildung nicht hinreichend vorbereitet wurden und die Erstellung von Stundenplänen deutlich aufwendiger und komplizierter geworden ist. Das Lernfeldprinzip will „fächerübergreifenden Unterricht“ fördern, „Fachunterricht“ im (fach-)didaktischen Sinne abschaffen bzw. nur in Ausnahmefällen zulassen. Der Unterricht in der Berufsschule soll stärker berufstypische und berufsübergreifende Qualifikationen berücksichtigen, Differenzierungen fördern und aktuelle Kernprobleme aufgreifen.

Wird mit der Lernfeldorientierung und dem Konzept der Handlungsorientierung eine neue Reflexionsebene eröffnet, auf der sich u.a. das Prinzip der Wissenschaftsorientierung bricht? Können mit der pragmatischen Orientierung an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen Lehrgegenstände bzw. Lehr-/Lernarrangements in sinnvoller Folge geordnet werden, so dass es gelingt, die Auszubildenden auf alle wesentlichen Herausforderungen unserer weiterhin beruflich organisierten Gesellschaft vorzubereiten? Zur Beantwortung dieser und weiterer Fragen werden im Folgenden neue Wege der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen aufgezeigt. Dabei ist als Basisannahme leitend, dass das didaktische Konzept „Handlungsorientierung“, wie es sich in den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen neugeordneter Ausbildungsberufe im Richtziel „Berufliche Handlungskompetenz“ bzw. „Schlüsselqualifikationen“ manifestiert, auf eine Problemlage reagiert, die berufsschulischer Unterricht heute nicht

übergehen darf: wie aus Wissen auf personalen Fähigkeiten basierende Handlungskompetenz wird. Auch wenn man die Begriffe „Handlungsorientierung“ und „Schlüsselqualifikation“ wegen ihres modischen, teilweise oberflächlichen und diffusen Gebrauchs für wenig funktional hält: Es bleibt die Herausforderung, Schülerinnen und Schüler auf Lebenssituationen vorzubereiten, die ihnen ständiges Um- und Weiterlernen abfordern werden [vgl. ACHTENHAGEN 1996].

Über das Aneignen von Schlüsselqualifikationen eine theoriegeleitete berufliche Handlungskompetenz aufbauen zu wollen, hat ein Überdenken der Fächer bzw. der Fächerstruktur in Verbindung mit der Frage nach dem Verhältnis von Fachkultur und Schulkultur sowie der pädagogischen Zusammenarbeit von Ausbildungsbetrieb und Berufsschule zur Folge. Bereits aufgrund institutioneller Bedingungen der beruflichen Bildung wird Kooperation zwischen den einzelnen Lernorten zum Thema berufspädagogischer Erwägungen. Welche Möglichkeiten ergeben sich nun aber aus dem Lernfeldkonzept für einen Ausbau der Lernortkooperation, und welche Grenzen existieren aufgrund der Verfasstheit dieses Ausbildungssystems? Formen kooperativer Ausbildungsgestaltung und teamorientierter Problemlösung an dem jeweiligen Lernort sind stets als Bedingung für eine Kooperation zwischen den Lernorten zu sehen. Ergebnisse empirischer Untersuchungen über den Stand der Kooperation bilden von daher den Hintergrund für die Begründung und Entfaltung berufspädagogischer Perspektiven berufsschulischen Lehrens und Lernens mit dem Ziel, dass im Berufsschulunterricht erworbene Kenntnisse nicht „träge“ bleiben, d.h. in zukünftigen Kontexten kaum benutzt werden.

2 Veränderte Anforderungen an den Berufsschulunterricht

Vor dem Hintergrund der Internationalisierung des Wirtschaftens, der weiteren Anwendung der Informations- und Kommunikationstechnologien, der Entwicklung zur Wissensgesellschaft und des Aufbrechens traditioneller Werte steht das System der Berufsbildung vor bisher kaum abzusehenden Herausforderungen. Veränderte Anforderungen an den Berufsschulunterricht machen sich u.a. darin bemerkbar, dass die Anforderungen an die Denkleistungen, an das flexibel anzuwendende Wissen und an die Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft größer werden. Selbstständiges und kooperatives Handeln stehen bei der Bewältigung beruflicher Aufgaben im Vordergrund, denn im „Beruf sind relevante Probleme meist so komplex, daß oft erst die Zusammenarbeit von verschiedenen Fachvertretern zu einer wünschenswerten Lösung führt. Die Fähigkeit zur Kooperation gewinnt damit an Bedeutung, ohne dass dieser Bedeutung in organisierten Lernprozessen hinreichend Rechnung getragen wird“ [REETZ 1996, S. 178].

Darüber hinaus bleibt der Berufsschulunterricht mit bekannten Problemen beschäftigt. Die Lehrer müssen sich bei ihrer ohnehin komplexen Tätigkeit zunehmend auf heterogene Lerngruppen (in Bezug auf Alter, Schulbildung, Berufserfahrungen, Geschlecht usw.) in geeigneter Weise einstellen. Verändertes Bildungsverhalten der jungen Menschen und gewandelte Einstellungsmodi der ausbildenden Betriebe bedeuten, dass die Ausbildung erwachsenengerechter, zugleich auch geschäfts- und arbeitsprozess- sowie problemorientierter werden muss. Die Selbstverständlichkeit und die Verbindlichkeit, mit der viele Jugendliche ihre Ansprüche an Arbeit sowohl als Lebensperspektive als auch gegenüber der betrieblichen Arbeitsumwelt artikulieren und verfolgen, stellen die berufliche Bildung ebenfalls vor neue Aufgaben.

Die Klärung dieser Problembereiche steht im Zusammenhang mit der Diskussion, wonach berufliche Schulen ihr Schulprogramm kontinuierlich wei-

terentwickeln, intensiv mit dem schulischen Umfeld kooperieren und systematisch an der Förderung von Motivation und Leistungsfähigkeit aller an der Schulentwicklung Beteiligten arbeiten sollen. Berufliche Schulen sollen sich ohnehin zu regionalen Kompetenzzentren weiterentwickeln und dabei mit anderen Bildungsträgern in Netzwerken ihre Kompetenzen ausschöpfen, um Synergieeffekte zu erzielen. Die Angebote der beruflichen Bildung könnten sich so passgenauer am regionalen Bedarf orientieren. Es geht um verstärkte Kooperation der beteiligten Institutionen. Dies verspricht Effizienz, Effektivität und optimale Allokation der regionalen Bildungsressourcen. Berufliche Schulen, die ihren Beitrag als Kompetenzzentrum in regionalen Bildungsnetzwerken leisten, stehen vor neuen organisatorischen, kooperationalen und personellen Herausforderungen (vgl. BUND-LÄNDER-KOMMISSION 2001). Auch als Kompetenzzentren haben sie ihren öffentlich abgesicherten Bildungsauftrag zu erfüllen.

Es gibt Bemühungen zahlreicher Schulen, in denen motivierte und ideenreiche Kollegien – auch unter schwierigen Bedingungen – zielgerichtet an der Verbesserung der schulischen Qualität im regionalen Kontext arbeiten, in denen transparente und demokratische Entscheidungsstrukturen bestehen und in denen „weniger reproduktiv und reagierend als perspektivisch“ gehandelt wird [BERTELSMANN-STIFTUNG 1996, S. 20]. Innovative Schulen „beziehen Frage- und Problemstellungen, die Schülerinnen und Schüler unmittelbar angehen, in hohem Maße in die pädagogische Arbeit ein ... [sie] zeichnen sich dadurch aus, daß sie in der Kernzone ihrer Arbeit, dem Unterricht, neue und offene, auf die Selbsttätigkeit ausgerichtete Arbeitsverfahren und Methoden wenigstens in Teilbereichen erproben und praktizieren ...“ [EBENDA]. Eine Reihe von Schulen empfiehlt sich durch eine überzeugende pädagogische Philosophie, durch ein klares Schulprogramm und Schulprofil mit systematischen Außenbezügen, ein vertrauensvolles Schulklima, die Wahrnehmung eigener Gestaltungsmöglichkeiten, Kommunikationsoffenheit, Kooperation und durch eine dezentrale, transparente Verantwortungsstruktur. Eine Qualitätssicherung wird nicht vernachlässigt. Fester Be-

standteil der Schul- und Unterrichtsorganisation ist die Entwicklung eines internen Berichtswesens und die regelmäßige Einbeziehung von Schülern, Lehrenden und Ausbildungsbetrieben in die Evaluation, damit die Unterrichtsarbeit nicht an den pädagogischen Zielen vorbeigeht. Dort, wo sich Schulen derart entwickeln, haben Lehrerinnen und Lehrer mit ihrem fachlichen und pädagogischen Engagement gemeinsam mit der Schulleitung und der Schulaufsicht wichtige Impulse für eine solche Entwicklung gegeben und zum Perspektivenwechsel von der Mikroebene des einzelnen Unterrichts zur gesamten Schulkultur beigetragen.

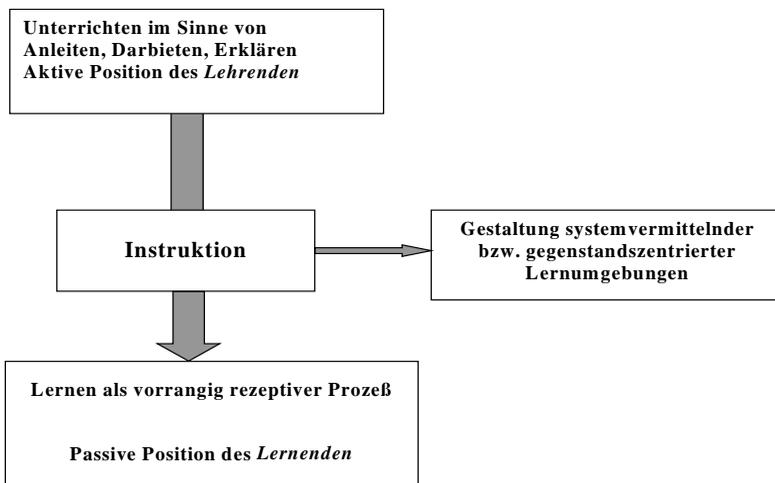
Solche Berufsschulen nehmen auch die besonderen Herausforderungen auf, die aus den Veränderungen der Arbeitswelt und den geringer gewordenen erzieherischen Vorleistungen von Schule und Familie resultieren. Zudem zeigen „Wege zur innovativen Schule“, dass Reformen nicht aus praxisfernen utopischen Entwürfen, sondern aus Erfahrungen und der Reflexion der Schul- und Berufspraxis entstehen. Der Aufbau eines Netzwerkes von Institutionen der beruflichen Bildung, die ähnliche Probleme und Aufgaben zu bewältigen haben und die berufliche Bildung „neu denken und gestalten“ wollen, wirkt dabei unterstützend.

3 Erwerb von Handlungswissen und Positionen zum Lehren und Lernen

Schulen müssen sich in flexibler und reflektierter Weise auf geänderte gesellschaftliche Realitäten und auf die sozialen, ökonomischen und politischen Konsequenzen modernisierter Wirtschaftsstrukturen einstellen. Dass diese Prozesse noch nicht umfassend genug in Gang gekommen sind, mag daran liegen, dass berufliche Bildung (immer noch) in einem „Zirkel von Lehrplanvorgaben, Lehrbuchinhalten, Unterrichtsgestaltung und Prüfungsaufgaben gefangen ist. Sie ignoriert die zunehmende Dysfunktionalität dieses internen Systems in bezug auf das externe System“ [SEYD 1997, S. 164]. Noch vorhandene fachstrukturierte Lehrpläne in einigen Berufsbildungsgängen orientieren sich an traditionellen beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie sie durch die fordistische Arbeitsgesellschaft bestimmt waren, sie folgen nicht zeitgemäßen pädagogischen Prinzipien, sie beinhalten zudem zuviel additives Faktenwissen, das bedeutungsarm bleibt, sich an überkommenen Berufsvorstellungen orientiert und ohne sinnvolles didaktisches Konzept aneinandergereiht wird. „Die fast ausschließlich vorherrschende Zerfächerung der Studentafeln sowie das Lektionenmuster der Stundenpläne führen letztlich zu einer Atomisierung der Lerninhalte, die – verstärkt durch das Bestreben nach Vollständigkeit und infolge knapper Unterrichtszeiten – zu einem stark passiven Lernen verleiten. Formale Fähigkeiten, die ein aktives Lernen bedingen, werden stark vernachlässigt“ [DUBS 1995a, S. 171]. Ein solches Lernen bietet kaum Transfermöglichkeiten und ist nicht innovationsfördernd.

Lange Zeit orientierte sich der Berufsschulunterricht in einigen Bereichen überwiegend an einer dem Primat der Instruktion gehorchenden, Lehr-Lernphilosophie, die durch systematische Unterrichtsplanung, additiv vermitteltes Faktenwissen, angeleitetes Lernen, Passivität der Lernenden, Lehrerzentrierung, strenge Fächergrenzen, Defizit an Handlungswissen, Zerfächerung der Studentafel, Fehlen der Berufs- und Lebensnähe, geringe Transfermöglichkeiten, wenig Innovationen und strikte Lernerfolgskontrol-

len gekennzeichnet ist [vgl. MANDL/REINMANN-ROTHMEIER/GRÄSEL 1998, S. 10; DUBS 1995a]. Solche Unterrichtsansätze begründen primär den Erwerb „trägen Wissens“ beim Lernenden, das zur Lösung praktischer Probleme unbrauchbar ist, das zu wenig vernetzt und damit zusammenhangslos bleibt [vgl. GERSTENMAIER/MANDL 1995, S. 867]. „Die Metapher des ‚trägen Wissens‘ signalisiert, daß sich das erworbene Wissen als schwerfällig und zähflüssig erweist, wenn es darum geht, es im Funktionsfeld des täglichen Lebens und beruflichen Arbeitens mobil und aktuell ein-



zusetzen“ [REETZ 1996, S. 175].

Abb. 1: Die kognitivistische Position zum Lehren und Lernen [nach: REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1999, S. 9]

Das zentrale Problem für den Wissenserwerb wird kaum beachtet, dass nämlich Lernumgebungen so zu gestalten sind, dass sie ein möglichst eigenaktives, selbstgesteuertes sowie sachbezogenes inhärentes Lernen erlauben und zusätzlich den Aufbau vielfältiger Verknüpfungen und Verstehensprozesse unterstützen. Lernen ist nach Befunden der konstruktivistischen Didaktik vor allem Konstruktion von Bedeutungen, Strukturen und

Problemlösen [vgl. TERHART 1999]. Für unterrichtspraktische Überlegungen ist dabei zudem von Bedeutung, dass es keine „formalen“ Kompetenzen gibt, die von bestimmten Inhalten oder Kontexten unabhängig sind und in neuen Situationen gezielt abgerufen werden können. Flexibles Denken und Lernen basiert vielmehr, wie die Transferforschung nachweist, zweifellos auf Fachwissen. „Dies bedeutet, daß nicht die Schulung formaler Qualifikationen oder Instrumente im Mittelpunkt der zukünftigen Bildung stehen darf, sondern in erster Linie der Aufbau einer elaborierten Wissensbasis“ [DÖRIG 1996, S. 84]. Denk- und Lernstrategien können bei inhaltspezifischen, komplexen Problemen um so weniger angewandt werden, je abstrakter und dekontextualisierter sie vermittelt worden sind [vgl. WEINERT 1986; vgl. auch ZABECK 1989, 1994]. „Dort, wo Schlüsselqualifikationen ohne Bezug auf Inhalte nur im Sinne von Fähigkeitskatalogen umschrieben werden, findet kein Transfer statt“ [DUBS 1995a, S. 177].

Vor dem Hintergrund, dass bei traditioneller Unterrichtsgestaltung und Wissensvermittlung vor allem passiv-rezeptives Lernen gefördert wird mit den Folgen, dass „träges Wissen“ beim Lernenden produziert und mangelnder Transfer des Gelernten auf Anwendungssituationen erreicht wird, wird für konstruktivistische Lernprozesse als zentrale Annahme formuliert, dass Lernende ihr Wissen selbst „konstruieren“, d.h. in Abhängigkeit von bisherigen Erfahrungen, dem Vorwissen, der Bedeutungszuschreibung und den vorhandenen Einstellungen Informationen aus der Umwelt aktiv aufnehmen und sich so neue Wissensstrukturen aneignen. Lernen findet danach am effektivsten in authentischen und interaktiven Lernsituationen statt, und metakognitive Fähigkeiten sind wesentlich, um sich das Verständnis eines Wissensgebietes zu erarbeiten und eigenes Lernhandeln zu reflektieren. Prinzipien der Authentizität, der Situiertheit, der multiplen Kontexte und Perspektiven und des sozialen Kontextes sind danach Prinzipien eines konstruktivistischen Lernens [REETZ 1996, S. 183 f]. Die Auswahl der komplexen Lernsituation sollte u.a. folgendes beachten [vgl. EBENDA, S. 185]:

- Ist die präsentierte Situation praxisnah, realistisch und polyperspektivisch angelegt?
- Werden die Probleme von den Schülern als für sie bedeutsam und zugänglich, als nah an ihrer alltäglichen Erfahrungswelt, als zur Identifikation einladend erfahren?
- Motiviert der Fall durch einen Konflikt, eine Störung? Ist er anregend und interessant formuliert?
- Steht der Fall exemplarisch für ähnliche Probleme und Situationen?
- Ist er auf wissenschaftliche Erkenntnis angelegt?

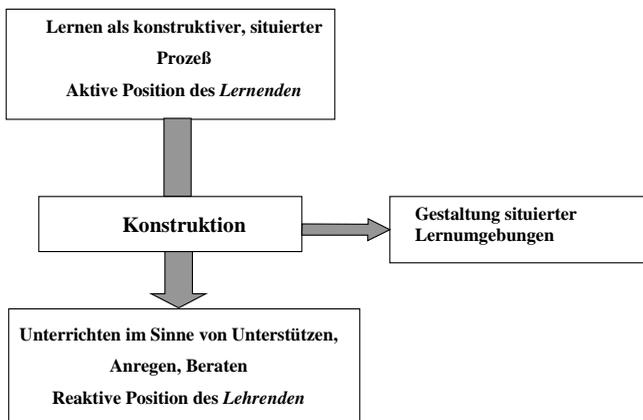


Abb. 2: Die konstruktivistische Unterrichtsphilosophie [nach: REINMANN-ROTH-MEIER/MANDL 1999, S. 21]

Konstruktivistische Unterrichtsphilosophien begünstigen also den Erwerb von Handlungswissen durch Orientierung an komplexen, lebens- und berufsnahen, ganzheitlichen Problembereichen, eine Verlagerung des Lernens auf die Entwicklung der Persönlichkeit und durch eine Sichtweise, die Ler-

nen als aktiven Prozess in Gruppen versteht. Auch geht es um das Prinzip vom individuellen über das kooperative zum organisationalen Lernen.

Eine wesentliche Voraussetzung für einen darauf bezogenen Unterricht ist eine kritische Auseinandersetzung mit der herrschenden Lehr-Lern-Kultur der jeweiligen Bildungsinstitution. Dem Lernenden wird immer mehr Verantwortung für sein Lernen übertragen. Vom Lehrenden wird die Eigenaktivität der Lernenden bei der Wissensaneignung angeregt, Lernvoraussetzungen und Vorwissensbestände der Lernenden werden abgesichert und Hilfestellung bei der Strukturierung und Einordnung des Wissens angeboten. Des Weiteren ist eine Auseinandersetzung der Lehrenden und Lernenden sowohl mit den erzielten Lernergebnissen als auch mit dem Lernprozess selbst erforderlich. Den Lernenden ist Beratung über individuelle Lernwege und Lernstrategien anzubieten. Zudem ist eine bewusste Generalisierung des Gelernten im Anschluss an weitere Anwendungen in neuen Situationen notwendig.

Ein solcher Unterricht ist zeitaufwendig und ohne Veränderungen der institutionellen Rahmenbedingungen nicht möglich. Die Anforderungen an die Lehrenden sind zahlreich und vielfältig. Sie sind ohne ein hohes Maß an Bewusstheit über das didaktische Konzept des Konstruktivismus nicht zu leisten. Die Aufmerksamkeit der Lehrenden muss sich über die einzelnen Unterrichtseinheiten hinaus auf den gesamten Bildungsgang der Schüler und den institutionellen Kontext der Schule richten. Erste Voraussetzung für die erfolgreiche Organisation eines konstruktivistischen Unterrichts ist deshalb das intensive Durchdenken der didaktischen Voraussetzungen, Implikationen und Folgen.

Jeder Lernprozess ist konstruktiv, Lernen erfordert aber auch Orientierung, Anleitung und Hilfe. Insofern ist in jedem Unterricht eine Balance zwischen Konstruktion und Instruktion zu finden. Prinzipien gegenstandszentrierter und situierter Lernumgebungen sind zu integrieren. Mit der Gestaltung pro-

blemorientierter Lernumgebungen lassen sich die Vorzüge beider Auffassungen ausschöpfen.

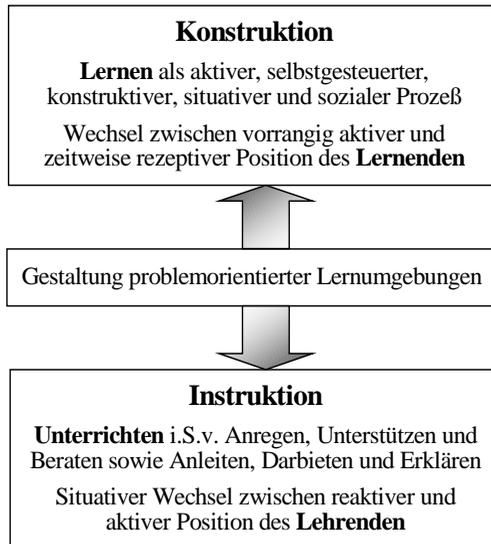


Abb. 3: *Pragmatische Position zum Lehren und Lernen [nach: REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1999, S. 36]*

Bei der Vorbereitung des Unterrichts muss der Lehrende besondere Sorgfalt auf die Auswahl und Gestaltung der problematischen Situation legen, die als zentrale Vorgabe den gesamten Lernprozess bestimmt. Bei der Durchführung des Unterrichts ist ein reflektiertes Zusammenspiel von „Scaffolding“, „Fading“ und „Coaching“ [DUBS 1996, S. 899] erforderlich. Bei der Evaluation der Unterrichtseinheit ist schließlich zu beachten, dass nicht nur die Lernprodukte, sondern auch der Prozess des Lernens angemessene Beachtung finden [vgl. EBENDA, S. 891].

Ein solcher Unterricht kann in Anlehnung an DUBS [1996, S. 890 f.] anhand von sieben Merkmalen umschrieben werden:

- Inhaltlich muss sich der Unterricht an komplexen, lebens- und berufsnahe, ganzheitlich zu betrachtenden Problembereichen orientieren.
- Lernen ist als ein aktiver Prozess zu verstehen.
- Bei den Lernprozessen kommt dem kollektiven Lernen große Bedeutung zu.
- Fehler können für die Lernprogression produktiv genutzt werden.
- Vorerfahrungen und die Interessen der Lernenden sind einzubeziehen.
- Das Lernen beschränkt sich nicht nur auf die kognitiven Aspekte. Gefühle sowie persönliche Identifikationen mit den Lerninhalten sind bedeutsam.
- Die Evaluation des Lernerfolgs ist sowohl auf die Lernprodukte als auch auf die Lernprozesse zu richten.
-

Seit Ende der 80er Jahre wurden mehrere Ansätze entwickelt, die diesem gemäßigten Konstruktivismus nahe stehen und vor allem die Situiertheit und den Anwendungsbezug beim Lernen fördern wollen. Im Folgenden werden mit Cognitive-apprenticeship, Cognitive-flexibility und Anchored instruction drei Ansätze vorgestellt, denen die oben genannten Merkmale gemeinsam sind und die der Forderung nach Kontextgebundenheit der Wissenskonstruktion Rechnung tragen.

Das Ziel des **Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes** ist die Vermittlung anwendungsrelevanten Handlungswissens. Wie in der traditionellen Handwerkslehre können die Lernenden in diesem Ansatz in authentischen Lernumgebungen Erfahrungen sammeln. Das Prinzip besteht darin, die Lernenden nach anfänglich starker Unterstützung (Instruktion) schrittweise zu

mehr Selbstständigkeit im Wissenserwerb zu führen. Der Lehrende oder der Experte führt sein Vorgehen zunächst vor und verbalisiert sein Tun und Denken. Auf diese Weise werden kognitive Prozesse für den Lernenden beobachtbar. Danach befasst sich der Lernende selbst mit einem Problem, wobei er bei Bedarf vom Lehrenden Hinweise oder aktive Hilfen (Coaching und Scaffolding) erhält. Diese Hilfestellungen werden mit zunehmendem Können des Lernenden allmählich ausgeblendet (Fading).

Zentrale Aussage der **Cognitive-Flexibility-Theorie** ist, dass im Lernprozess multiple Perspektiven angeboten werden sollten, um Wissen facettenreicher zu erwerben und flexibel repräsentieren zu können. Bei der Gestaltung von Lernumgebungen sollen Übereinfachungen (durch didaktische Reduktion) vermieden und den Lernenden stattdessen die realen Komplexitäten und Irregularitäten aufgezeigt werden. Hierzu eignen sich z.B. wenig strukturierte Falldarstellungen. Zur Verbesserung der Anwendung des Wissens arbeitet das **Anchored-Instruction-Modell** mit dem Einsatz von narrativen Ankern (authentische Problemsituationen werden z.B. durch Videoeinsatz dargestellt), die Interesse und Aufmerksamkeit der Lernenden wecken sollen, um ihnen anschließend die Möglichkeit zu bieten, Probleme eigenständig zu identifizieren, zu definieren und letztlich selbst zu lösen. Untersuchungen zur Lernwirksamkeit von Lernumgebungen nach dem Anchored-Instruction-Modell haben gezeigt, dass der Medieneinsatz dazu dienen kann, realitätsnahe Probleme für das Lernen anzubieten und motivationsfördernd zu wirken. Hypertext-/Hypermediasysteme wie das Internet/Intranet bieten Möglichkeiten, genannte Forderungen an die Gestaltung von Lernumgebungen umzusetzen. In ihnen kann die multiple Wissenspräsentation durch die Integration unterschiedlicher Medien, verschiedener Lernwege und kooperativer Lernformen angeboten werden [vgl. RAUTENSTRAUCH 2001, S. 70; vgl. LANG/PÄTZOLD 2002].

Mit diesen Ansätzen ist die Frage nach der Theorie und der Praxis des selbstgesteuerten Lernens gestellt. Vorhandene Konzepte sind uneinheitlich, „es mangelt an klaren und präzisen theoretischen Begriffsbestimmungen

und Abgrenzungen, die Begründungen für diese Form des Lernens sind von unterschiedlicher Qualität und Plausibilität, die empirischen Befunde sind vielfältig und die Datenlage ist diffus bis unüberschaubar ... Kann mit dem Problem der Begriffsvielfalt noch pragmatisch umgegangen werden, wird insbesondere die Abgrenzung ‚fremd‘ versus ‚selbst‘ zu einem schwierigen Unterfangen. Die Schwierigkeit liegt darin, dass im Prinzip jedes Lernen immer irgendwie selbst- und fremdgesteuert zugleich ist“ [KRAFT 1999, S. 834]. Lernen ist ohne die Beteiligung des Lernenden gar nicht möglich. Entscheidend für eine Begriffsklärung ist daher, was die Selbststeuerung im Lernprozess eigentlich ausmacht. „Eine Analyse vorliegender Konzeptionen zum selbstgesteuerten Lernen ergab verschiedene Bezugspunkte der Selbststeuerung, aufgrund derer sich verschiedene Formen selbstgesteuerten Lernens differenzieren und strukturieren lassen.

- Lernorganisation: Der Lernende trifft Entscheidungen über Lernorte, -zeitpunkte, -tempo, Ressourcen, Verteilung und Gliederung des Lernstoffs, Lernpartner.
- Lernkoordination: Der Lernende übernimmt die Abstimmung des Lernens mit anderen Tätigkeiten/Anforderungen in Beruf und Familie.
- Lernzielbestimmung: Der Lernende wählt die Lerninhalte selbst aus und legt die Lernziele fest.
- Lern(erfolgs)kontrolle: Der Lernende kontrolliert selbst den Fortschritt seines Lernens und seinen Lernerfolg.
- Subjektive Interpretation der Lernsituation: Der Lernende sieht, definiert und empfindet sich als selbstständig im Lernprozess.

Mit dieser Differenzierung verschiedener Formen und Ausprägungen kann selbstgesteuertes Lernen auch in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten/Handlungsfeldern begrifflich erfasst werden“ [KRAFT 1999, S. 835].

Zum Konzept der Selbststeuerung von Lernprozessen gehört die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu planen und zu koordinieren. „Das Lernen zu organisieren heißt zu entscheiden, wann und wie lange gelernt wird, wo gelernt wird, mit welchen Strategien gelernt wird, welche Hilfsmittel zum Lernen eingesetzt und genutzt werden, ob allein oder zusammen mit anderen gelernt wird usw. Das Lernen zu koordinieren bedeutet, Lernvorhaben mit anderen Aufgaben und Verpflichtungen in Einklang zu bringen und das Lernen gegen Störungen abzuschirmen“ [REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1995, S. 194]. Metakognition wird durch eine (dosierte) Metakommunikation gefördert. Folgende Regeln sind nach DUBS [1995b, S. 172] zu beachten: Lehrende „organisieren den Unterricht so, dass nicht schematisch (rezeptartig) gelernt werden kann, sondern die Lerninhalte durchdrungen und verstanden werden. Sie unterstützen ihre Schülerinnen und Schüler in ihren Denk- und Lernprozessen, indem sie sich mit ihnen nicht nur mit der Substanz, sondern auch mit ihren eigenen Lernerfahrungen, angewandten Strategien, Ursachen von Fehlern und Mißerfolgen usw. auseinandersetzen, damit sie ihre Metakognition aufbauen können. Oder ganz allgemein ausgedrückt, helfen sie ihnen mit Regeln, wie sie besser lernen können.“ Selbst- und Fremdbeobachtung, Erfahrungsaustausch, Arbeitsrückschau und Feedback werden zur Förderung der Metakognition empfohlen [vgl. LANDWEHR 1996, S. 98].

Solche Lehr-Lern-Konzepte müssen von einer neuen Lernkultur getragen werden, die folgendermaßen zu charakterisieren ist: Wissenskonstruktion erfolgt aus komplexen Lehr-Lern-Situationen, Wissen wird in bestehende kognitive Strukturen eingebaut und in neuen Situationen selbstständig angewandt, die Gestaltung selbstgesteuerten und problemorientierten Lernens steht im Vordergrund, Lehrende werden zu Lernberatern und lösen Denk- und Lernprozesse aus. Die geforderte Wissensbasis enthält neben Faktenwissen handlungswirksames Strukturwissen.

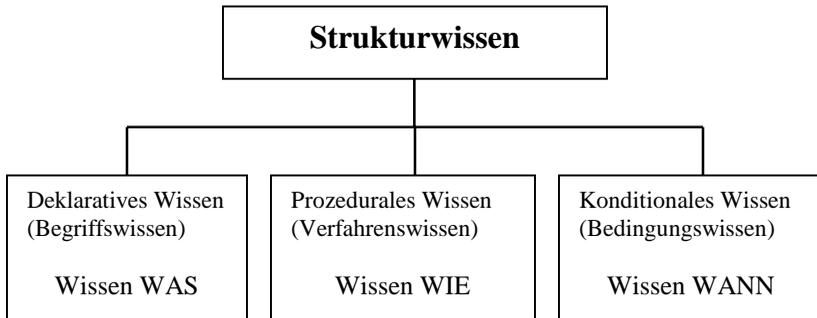


Abb. 4: Gliederung von Strukturwissen [PÄTZOLD/LANG 1999, S. 41]

„Eine gut elaborierte und organisierte Wissensbasis umfaßt drei Arten von Wissen: (1) Deklaratives Wissen (Wissen was), (2) prozedurales Wissen (Wissen wie) und (3) konditionales Wissen (Wissen wann). Es genügt nicht, wenn der einzelne etwas weiß oder kennt ..., sondern dieses Wissen muß auch situationsgerecht eingesetzt oder angepaßt werden können“ [DÖRIG 1995, S. 121]. Solches Wissen ist reflexiv, d.h. gekennzeichnet durch einen hohen Grad an Bewusstheit über seine Genese und Struktur, seine Modifikationen und Applikationen. Die im Lern- und Denkprozess mitlaufenden Metakognitionen sind unerlässlich z.B. bei der Analyse des eigenen Vorwissens, das in Bezug gesetzt wird zur geforderten Lernaufgabe, bei der Organisation der vorhandenen Wissensbestände und ihrer Umorganisation im Lernprozess, bei der Beurteilung der einzusetzenden Lern- und Denkstrategien, bei der Einschätzung von Lernschwierigkeiten und der Entwicklung von Strategien zu ihrer Überwindung [weitere Differenzierungen von Metakognitionen bei MANDL U.A. 1994, S. 210 ff.; WEINERT 1994; DÖRIG 1995].

4 Konzepte zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen

4.1 Zum Konzept der Handlungsorientierung und zum Bildungsauftrag der Berufsschule

Ziel des handlungsorientierten Unterrichts ist es, durch die aktive Auseinandersetzung der Schüler mit Lerninhalten, also auch durch den handelnden Umgang mit Gegenständen ihrer gesellschaftlichen Wirklichkeit, Erfahrungs- und Lernräume zur Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz zu schaffen. „Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so daß Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können“ [MEYER 1987, S. 402]. Damit ist ein Unterrichtskonzept beschrieben, bei dem grundsätzlich das ganze Methodenrepertoire einsetzbar ist. Zielmäßig geht es um die Vermittlung von Voraussetzungen für kompetentes Handeln. In den KMK-Handreichungen wird die Vorstellung der Handlungsorientierung zur grundlegenden didaktischen Leitidee für den Berufsschulunterricht erklärt. Eine weiterführende Konzeptualisierung fehlt allerdings. Zugleich wird eine stärkere Kooperationsdichte zwischen den Lernorten angestrebt.

Von Interesse ist, wie „handlungsorientiertes Lernen“ funktioniert, wie man es plant, organisiert und reflektiert, wie Lehrer und Schüler ihr Handeln vereinbaren, wie man die Systematik gefächerten Unterrichts in handlungsorientierender Gestaltung auflöst und wie sichergestellt wird, dass bei aller Praxisassimilation die – methodisch rückständigen – Prüfungen dennoch „geschafft“ werden können [vgl. SEYD 1997, S. 165]. Es lassen sich drei Ebenen der Handlungsorientierung unterscheiden:

- Auf der *Zielebene* ist mit Handlungsorientierung die Befähigung zum selbstständigen, reflektierten Handeln gemeint (umfassende Handlungsfähigkeit).

- Auf der *Aktionsebene* sind Methoden und Techniken gemeint, die selbstorganisiertes Lernen initiieren, steuern, kontrollieren und reflektieren.
- Auf der *Kontextebene* ist ein lernanregendes, zu selbstorganisierten Lernprozessen anstiftendes Arrangement bzw. Milieu gemeint.

Handlungsorientierung ist erreicht, wenn alle drei Ebenen konsequent einbezogen sind und alle didaktischen Kategorien erfasst werden: Zielbestimmung, Inhaltswahl und Organisation, Methoden und Medienwahl, Kommunikationsformen, Leistungsbeurteilung, Selbstverständnis der Lehrkräfte. Wo Handlungsorientierung nur als Methode des beruflichen Lernens verstanden wird, gerät der spannungsreiche Zusammenhang von Wissenschaft und (beruflicher) Handlung aus den Augen. So kann die reale berufliche Handlungssituation außer Acht bleiben oder der Unterricht wird gleichsam „von oben her“ überformt als Anwendungsfall wissenschaftlichen Wissens. Handlungsorientierter Unterricht wird nicht selten aus einem unmittelbaren Praxiszusammenhang heraus entwickelt und erst im Nachhinein zu begründen versucht [vgl. PÄTZOLD 1992].

Mit dem Konzept der Handlungsorientierung ist das Verhältnis von Berufstheorie und Berufspraxis konstruktiv zu gestalten. Lange Zeit galt eine Faustformel: „Die Praxis hat das ‚Was‘ und ‚Wie‘, die Schule das ‚Warum‘ und ‚Wozu‘ zu lehren.“ Für die im Dritten Reich erstellten Reichslehrpläne sollte die Stoffauswahl nach dem Grundsatz erfolgen: „Nichts in der Schule, was nicht im Betrieb anfällt“ [vgl. PÄTZOLD 1994, S. 148 ff.]. Dass dieses Prinzip die Berufsschule auf dasjenige festlegte, was in den Betrieben vorfindbare Praxis war, wurde immer wieder kritisch angemerkt. An diese Gefahr ist im Zusammenhang mit der Handlungs- bzw. Lernfeldorientierung zu erinnern, zumal in den KMK-Handreichungen für die Gestaltung eines handlungsorientierten Unterrichts als didaktische Bezugspunkte Situationen genannt werden, die für die Berufsausübung bedeutsam sind.

Der Bildungsauftrag der Berufsschule meint mehr. Für sie ist konstitutiv: „Die Berufsschule hat eine berufliche Grund- und Fachbildung zum Ziel und erweitert die vorher erworbene allgemeine Bildung. Damit will sie zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen.“ [SEKRETARIAT 2000, S. 8]. Nach der Rahmenvereinbarung über die Berufsschule vom 15.3.1991 hat sie zum Ziel,

- „eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet;
- berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln;
- die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken;
- die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln.“ [EBENDA].

„Die aufgeführten Ziele sind auf die Entwicklung von **Handlungskompetenz** gerichtet. Diese wird hier verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz. ... Eine ausgewogene Fach-, Personal- und Sozialkompetenz ist die Grundlage für **Methoden und Lernkompetenz**.“ [EBENDA, S. 9]. Mit der Personalkompetenz ist die „Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte“ [EBENDA] sowie die Vorbereitung auf ein lebensbegleitendes Lernen verbunden.

Unschwer ist zu erkennen, dass dieser Handlungskompetenzbegriff auf eine umfassende Subjektqualität in dem Sinne verweist, als die subjektiv autonome und reflektierte Entscheidungsfähigkeit sowie die daraus erwachsende Verantwortung miteingeschlossen ist, im Vergleich etwa zum Konstrukt „Qualifikation“. „Kompetenz bezeichnet den Lernerfolg in Bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen. Demgegenüber wird unter **Qualifikation** der Lernerfolg in Bezug auf die Verwertbarkeit, d.h. aus der Sicht der Nachfrage in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen, verstanden“ [EBENDA].

Zur Erreichung dieser Ziele muss die Berufsschule „den Unterricht an einer auf die Aufgaben der Berufsschule zugeschnittenen Pädagogik ausrichten, die Handlungsorientierung betont“ [EBENDA, S. 10]. Sie soll darüber hinaus „im allgemeinen Unterricht und soweit es im Rahmen berufsbezogenen Unterrichts möglich ist, auf Kernprobleme unserer Zeit wie zum Beispiel:

- Arbeit und Arbeitslosigkeit
- friedliches Zusammenleben von Menschen, Völkern und Kulturen in einer Welt unter Wahrung kultureller Identität
- Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlage sowie
- die Gewährleistung der Menschenrechte

eingehen“ [EBENDA, S. 9].

Die Häufigkeit des Redens über „Handlungsorientierung“ findet in der tatsächlichen Gestaltung von Lernsituationen keine systematische Entsprechung. Eine Einigkeit über die Tragfähigkeit der Maxime „Handlungsorientierung“ ist bei den Lehrern keineswegs vorzufinden. Hier überwiegt Skepsis gegenüber der Leistungsfähigkeit handlungsorientierter Lernkonzepte, ganz gleich, ob es beispielsweise um allgemeindidaktische handlungsorientierte Ansätze, den fächerübergreifenden Unterricht oder um das Konzept des Lernhandelns geht, und auch Angst schwingt immer noch mit,

den mit „Handlungsorientierung“ verbundenen Ansprüchen an eine veränderte Lehrerrolle nicht gewachsen zu sein [vgl. SEYD 1997, S. 164].

Die Ursachen dafür, warum eine grundlegende Umorientierung so viel Mühe bereitet, liegen u.a. darin, dass neue Unterrichtsansätze vielfach theoretische Konstrukte bleiben, die in der Lehrerbildung selbst nicht konsequent angewendet werden. Zudem fehlen organisatorische Voraussetzungen in der Schule für neue didaktisch-methodische Ansätze, und auch das Prüfungswesen wirkt nicht gerade förderlich. Die Wissenschaft hat es bislang weitgehend versäumt, genügend klare und vor allem der modernen Lehr-Lernforschung entsprechende begriffliche Klärungen vorzunehmen. Und: Neue Konzepte benötigen Vorbereitungszeit und Weiterbildung. Sie erfordern eine Entwicklungsstrategie, wobei das Selbstveränderungspotential der Schule als Organisation gestärkt werden muss. Es geht darum, wirksame zielorientierte Formen des Tuns und der Zusammenarbeit zu entwickeln, eine Basis für persönliches Engagement zu schaffen. Eine solche Organisationsentwicklung erfordert eine neue Denkhaltung bei allen an der beruflichen Bildung Beteiligten.

4.2 Transformative Kompetenz und das Modell der Erkenntnisvermittlung

LANDWEHR [1996, S. 93 f.] schlägt als Leitidee einer zeitgemäßen Bildung den Begriff der transformativen Kompetenz vor. „Transformative Kompetenz meint die Fähigkeit, das vorhandene Wissen im Hinblick auf neue Situationen zu transformieren“ bzw. „Situationen im Hinblick auf neues Wissen zu transformieren.“ Sie erfordert einen Unterricht, der als Erkenntnisprozess konzipiert und durch folgende didaktische Merkmale gekennzeichnet ist:

- **PROZESSORIENTIERUNG**, d.h. der zur Entstehung eines Wissensinhalts notwendige Prozess wird als notwendiger Bestandteil der Wissensvermittlung betrachtet und in den Unterricht integriert.

- PROBLEMORIENTIERUNG, d.h. Wissensvermittlung wird als problemorientierter Auseinandersetzungsprozess konzipiert, der von einer erkenntnisleitenden Problemstellung ausgeht und kognitiven Konflikten eine Schlüsselfunktion beimisst.
- SUBJEKTORIENTIERUNG, d.h. der subjektive Verarbeitungsprozess der Lernenden und das jeweils vorhandene subjektive Wissen bilden den zentralen Bezugspunkt für die Wissensvermittlung.

Beim Modell der Erkenntnisvermittlung suchen die Lernenden selbstständig nach Lösungswegen. Hierbei schafft der Lehrende individuelle Lerngelegenheiten, er regt sowohl zu Fragen an als auch dazu, verfolgte Lösungsstrategien und Vorgehensweisen im nachhinein zu durchdenken und zu bewerten. Erfahrungen werden anschließend systematisch zu einer Fachtheorie verdichtet. Ziel ist die Integration des neuen Wissens in die sich dann gleichzeitig verändernde kognitive Struktur der Lernenden, was das aktive Miteinbeziehen der Lernenden in den Prozess der Wissensgenese voraussetzt. Es geht also um „die Schaffung eines inhaltlichen und methodischen Arrangements, das zur Aktivierung und Evaluierung des subjektiven Wissens geeignet ist. ... Die Lehrpersonen sind ... Prozessbegleiter, welche die aktive, problemorientierte Auseinandersetzung fördern und unterstützen, indem sie im Rahmen des mehrstufigen Prozesses der Wissenserzeugung ... geeignete Hilfestellungen anbieten“ [LANDWEHR 1994, S. 40 f.]. Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler dürfen nicht nur methodische Relevanz besitzen, sie müssen zum didaktischen Kriterium werden.

Im Folgenden werden die von Norbert LANDWEHR [1994, S. 42] herausgearbeiteten Unterschiede zwischen einem kenntnisvermittelnden Unterrichtsmodell und dem Modell einer erkenntnisorientierten Wissensvermittlung dargestellt.

DAS MODELL DER KENNTNISVERMITTLUNG	DAS MODELL DER ERKENNTNISVERMITTLUNG
<p>WISSENSVERMITTLUNG bedeutet: Darbietung der Endprodukte von Erkenntnisprozessen, die beim Lernen eine möglichst unverfälschte Aufnahme und eine möglichst langfristige Speicherung der betreffenden Inhalte bewirkt.</p>	<p>WISSENSVERMITTLUNG bedeutet: Anregung und Steuerung von problemorientierten Erkenntnisprozessen, die beim Lernenden zu Prozessen der Schemenakkomodation führen.</p>
<p>Das entscheidende ERFOLGSKRITERIUM für eine gelungene Wissensvermittlung ist die möglichst authentische Reproduktion der dargebotenen Inhalte.</p>	<p>Das entscheidende ERFOLGSKRITERIUM für eine gelungene Wissensvermittlung ist die Entstehung eines autonom verfügbaren und transformierbaren Wissens, das in die kognitive Struktur integriert ist.</p>
<p>Die LERNENDEN sind primär passive „Empfänger“: Die Übernahme der angebotenen Kenntnisse steht für sie im Vordergrund.</p>	<p>Die LERNENDEN sind primär aktive Entdecker: Die Lösung von Problemen bzw. von kognitiven Konflikten steht im Vordergrund.</p>
<p>Die LEHRPERSONEN sind primär aktive „Präsentatoren“: Die Darbietung und Erläuterung des „Unterrichtsstoffes“ steht für sie im Vordergrund.</p>	<p>Die LEHRPERSONEN sind primär Prozessbegleiter (Moderatoren): Die Auslösung und Unterstützung von Problemlöseprozessen stehen im Vordergrund.</p>
<p>Wichtige LERNHILFEN sind eine möglichst „gedächtnisfreundliche“ (d.h. anschauliche) Aufbereitung und Darbietung der Wissensinhalte sowie der Einsatz von Motivationsmitteln zur Steuerung des Lernwillens.</p>	<p>Wichtige LERNHILFEN sind Texte, Materialien, Medien, Verfahren, die geeignet sind, um die Lernenden bei der selbstständigen Lösungssuche und Lösungsevaluation zu unterstützen.</p>

Es ist zu bezweifeln, ob sich ein am Modell der Kenntnisvermittlung orientierender beruflicher Unterricht die Entwicklung einer umfassenden Handlungsfähigkeit voranbringt, die ja immer in Anlehnung an das klassische Verständnis von ganzheitlicher Bildung als Einheit von Verstand, Ästhetik und Moral zu verstehen ist. Eher stellt er mit seiner Aufspaltung von Bildungsinhalten in einzelne Wissenskomponenten ein Abbild tradierter Anschauungen von Arbeitsteilung, Spezialisierung sowie hierarchischen Strukturen dar und entspricht damit eher tayloristischen Vorstellungen von Arbeitsorganisation und Bürokratiemodellen. Erkenntnisorientierter Unterricht hingegen führt die Lebenswirklichkeit der Schüler auf überschaubare Grundstrukturen zurück, macht sie in repräsentativen Inhalten, Themenkreisen, Denkmodellen zugänglich, klärt über Bedingungen, Voraussetzungen und Strukturen möglicher Lebensversionen auf und erhöht ihre Kooperations- und Lernfähigkeit. Nicht die Vermittlung von Detailwissen steht im Vordergrund, sondern die Förderung von Lernbeziehungen, in denen die Lernenden in Interaktionsprozessen auch gestaltend auf ihre Umwelt einwirken.

Um das Konzept des *Erkenntnisorientierten Unterrichts* für Lehrende handhabbar zu machen, hat Norbert LANDWEHR [1994, S. 63 ff.] elf Handlungsregeln entwickelt. Diese sind:

- Weg vom systematischen Lehrgang – hin zu signifikanten Schwerpunkten
- Schwierigkeiten herausgreifen statt Vollständigkeit anstreben
- Moderieren ist wichtiger als Dozieren
- Erst die eigene (unvollkommene Lösung), dann die Expertenlösung
- Erst die Alltagstheorie, dann die wissenschaftliche Theorie
- Die Beobachtung ist wichtiger als die Anschauung
- Die Theorie von der Praxis her bestimmen

- Erst die Umgangssprache, dann die Fachsprache
- Ausführungsmodelle sind wichtiger als Expertenmodelle
- Faktenwissen in bedeutsame Zusammenhänge einbetten
- Erst die Vielfalt, dann die (ordnende) Systematik

Die Regeln haben handlungsleitende Funktion. Sie dienen durch das Anknüpfen an vorhandene kognitive Schemata, durch die Förderung der Eigenaktivität, durch das Transparentmachen der Lernziele sowie durch das Schaffen von Anwendungsmöglichkeiten für das Gelernte der Förderung transferorientierten Lernens. Wissen ist dann transferfähig, wenn der Lernende die Elemente des Wissens durch eigene Aktivitäten strukturiert. Unter diesen Voraussetzungen sollte dem Lernenden kein fertig strukturierter Lerninhalt angeboten werden, der von ihm unverändert in seine kognitive Struktur aufzunehmen wäre, vielmehr sollten komplexe, realitätsnahe Situationen präsentiert werden, so dass die Probleme vom Lernenden zunächst selbst definiert und innere Zusammenhänge von ihm selbst aktiv hergestellt werden müssen. Dabei sollten Lernende eigenständig Lern- und Arbeitsstrategien entwickeln, indem sie bei der Bewältigung der Lern- und Arbeitsaufgabe selbstreflexiv vorgehen bzw. vom Lehrenden dazu angehalten werden.

Konkretisiert werden die Handlungsregeln durch sieben Schritte der Unterrichtsvorbereitung. Dabei geht LANDWEHR [1994, S. 89] nicht davon aus, dass jeder einzelne Schritt immer ausführlich geplant wird. Ihm geht es vielmehr darum, dass sich eine bestimmte Denkweise in der Unterrichtsvorbereitung habitualisiert.

Die leitende Problemstellung bestimmen

Ziel dieses ersten Schrittes ist es, eine Problemstellung zu entwickeln, die bei den Lernenden ein „Such- und ein Problemlöseverhalten auslöst und steuert“ [EBENDA, S. 90] und so einen „roten Faden“ für Unterrichtsinhalte und -aktivitäten darstellt [EBENDA, S. 94].

Den Erkenntnisgewinn reflektieren

In diesem Schritt geht es einerseits darum, sich „die Kernidee der betreffenden Unterrichtsveranstaltung bewusst zu machen“ [EBENDA, S. 98], andererseits kann er auch für eine spätere Unterrichtsevaluation hilfreich sein.

Den Erkenntnisprozess analysieren

Hier hat die Lehrperson die Aufgabe, sich das vorhandene subjektive Wissen der Lernenden zu vergegenwärtigen und nach geeignetem objektiven Wissen Ausschau zu halten, das zu einer Weiterentwicklung der subjektiven Wissensbasis beitragen kann [EBENDA, S. 103].

Eine geeignete Form der Problemkonfrontation wählen

Dieser Schritt impliziert die Frage danach, wie bei den Lernenden ein kognitiver Konflikt ausgelöst werden kann, um ihre Lernbereitschaft zu aktivieren [EBENDA, S. 107].

Die Lernenden aktiv in die Lösungssuche einbeziehen

Nachdem in den vorangegangenen Schritten die Voraussetzungen für die Aktivierung des subjektiven Wissens geschaffen wurden, sollen jetzt der Auseinandersetzungsprozess und mögliche Hilfsmittel konkret geplant werden [EBENDA, S. 117 f.].

Ein Arrangement für die Lösungsevaluation suchen

In diesem Schritt geht es darum, den Lernenden „Vorgaben, Beurteilungskriterien und Verfahrensvorschläge“ anzubieten, mit deren Hilfe sie ihre Lösungen bewerten können. Fehler sind hierbei laut LANDWEHR genau zu analysieren und als Lernchancen anzusehen [EBENDA, S. 125 f.].

Möglichkeiten zur Anwendung der Erkenntnisse schaffen

Ein Merkmal von Erkenntnissen im Gegensatz zu Kenntnissen ist ihre Übertragbarkeit auf andere Situationen [EBENDA, S. 131]. Aufgabe dieses

Schrittes ist es, Anwendungsmöglichkeiten zu schaffen, in denen der Übertragungsbereich des erlernten Wissens erfahrbar wird, um dieses stärker im Erfahrungshorizont des Individuums zu verankern und damit transfer- und innovationsfähig zu machen [EBENDA, S. 133]. Lernende können ihr individuelles Repertoire an Arbeits- und Lernmöglichkeiten erweitern, wenn sie lernen, ihre eigenen Lernerfahrungen zu analysieren und zu überprüfen. Die Anwendung solch metakognitiver Verfahren ermutigt zu neuen Arbeits- und Lernstrategien.

4.3 Problemorientierte Unterrichtsgestaltung

„Unter *Problemorientierung* soll im folgenden verstanden werden, daß Lehrende Probleme in den Mittelpunkt ihres Unterrichts stellen,

- die entweder authentisch sind oder Bezug zu authentischen Situationen/Ereignissen haben,
- die für die Lernenden relevant sind,
- die Aktualität und allgemeine oder persönliche Brisanz besitzen,
- die neugierig und auch betroffen machen.

Probleme in diesem Sinne sollten den Ausgangspunkt möglichst vieler Lernprozesse bilden; die Lehrenden sollten im Verlauf des Unterrichtsgeschehens immer wieder auf solche Probleme zurückkommen; die Lernenden sollten möglichst oft einen konkreten Bezug des Gelernten zu diesen Problemen erkennen können. Probleme wecken Interesse, motivieren zur Erarbeitung von Lösungen und bewirken daher eine *aktive* Auseinandersetzung mit den neuen Inhalten. Probleme bieten sich dazu an, daß sich Lernende *selbstgesteuert* mit ihnen beschäftigen und dabei weitere wichtige metakognitive Fertigkeiten entwickeln. Probleme ermutigen dazu, persönliche Erfahrungen zu nutzen und *konstruktive* Leistungen zu erbringen. Probleme konstituieren sich nur in einem spezifischen Kontext und verdeutlichen damit, daß Interpretationen, Standpunkte und Lösungen immer *situative* Merkmale haben. Probleme eignen sich schließlich auch besonders gut da-

zu, in *sozialen* Austauschprozessen gemeinsam Lösungen zu erarbeiten und dabei unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen. Damit ist eine Problemorientierung im Unterricht *das* Gestaltungsprinzip, das einer gemäßigt konstruktivistischen Auffassung vom Lernen in höchstem Maße Rechnung trägt“ [REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1999, S. 38 f.]. Problemorientierter Unterricht kann als pädagogisches Arrangement bezeichnet werden, das den Lernenden eine eigenständige Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen ermöglicht, dabei Denken und Handeln, Entdecken und Strukturieren miteinander verbindet [vgl. PÄTZOLD 1996, S. 7 ff.].

Probleme ergeben sich, wenn bestimmte Ziele, Zwecke oder Wirkungen angestrebt werden, die Mittel oder die Handlungen diese zu erreichen aber unbekannt und/oder durch Barrieren blockiert sind. Eine Problemlösung besteht dann darin, Mittel zu finden, um von einem gegebenen aber als unerwünscht erachteten Ausgangspunkt zu einem erwünschten Endzustand zu gelangen [vgl. WAHREN 1994, S. 209].

In der Literatur werden verschiedene Problemlösungsmodelle mit unterschiedlichen Stufen und zum Teil unterschiedlichen Vorgehensweisen beschrieben [vgl. EBENDA, S. 210]. Viele Problemlösungsmodelle lassen sich auf die von John Dewey entwickelte "Analyse eines vollständigen Denkaktes" zurückführen. Von daher wird dieses Problemlösungsmodell zunächst detaillierter beschrieben [vgl. EBENDA, S. 210 ff.]:

Analyse eines vollständigen Denkaktes [EBENDA, S. 211]:

1 Man begegnet einer Schwierigkeit
Am Anfang eines Problemlösungsprozesses steht eine Beunruhigung oder ein unbestimmtes Unbehagen, dass zu dem Wunsch führt, einen Weg aus dieser Schwierigkeit zu finden.
2 Die Schwierigkeit lokalisieren und präzisieren
Hierbei geht es darum, den Charakter der Schwierigkeit abzugrenzen, Beobachtungen zusammenzufügen und den besonderen Charakter des Problems zu erfassen. Dies erfordert das ernsthafte Bemühen eines kritischen Denkens, welches in einem Aufschieben des Urteils besteht. Dieser Akt des Aufschiebens dient dazu, die Charakteristik des Problems eindeutig zu erkennen ehe man daran geht, eine Lösung zu suchen.
3 Das Entstehen einer möglichen Erklärung oder Lösung
Im Zentrum dieser Stufe steht der „spekulative Sprung“ von einem Gegebenen zu einem Nicht-Gegebenen, der über das hinausführen soll, was sinnlich wahrgenommen wird.
4 Rationale Durchdringung einer Idee
In dieser Stufe muss überlegt und geprüft werden, ob die in der vorausgegangenen Stufe entworfenen Erklärungen und Ideen und die sich daran knüpfenden Implikationen eine mögliche Lösung für das ursprüngliche Problem bieten.
5 Eine Idee wird ausgewählt und endgültig angenommen
In dieser Stufe werden mittels einer antizipierenden, hypothetisch-experimentellen Erprobung die entwickelten Ideen auf ihre Effekte und Auswirkungen zur Lösung des Problems überprüft.

Heinz-Kurt E. WAHREN hat Aspekte im Prozess des Problemlösens visuell in einem 5-Stufen-Modell dargestellt. Die unterschiedlichen Stufen fließen zum Teil nahtlos in einander über bzw. überlappen sich, haben einen unterschiedlichen Zeit- und Arbeitsaufwand, sowie einen unterschiedlichen Erkenntnisgewinn auf dem Weg zur Problemlösung.

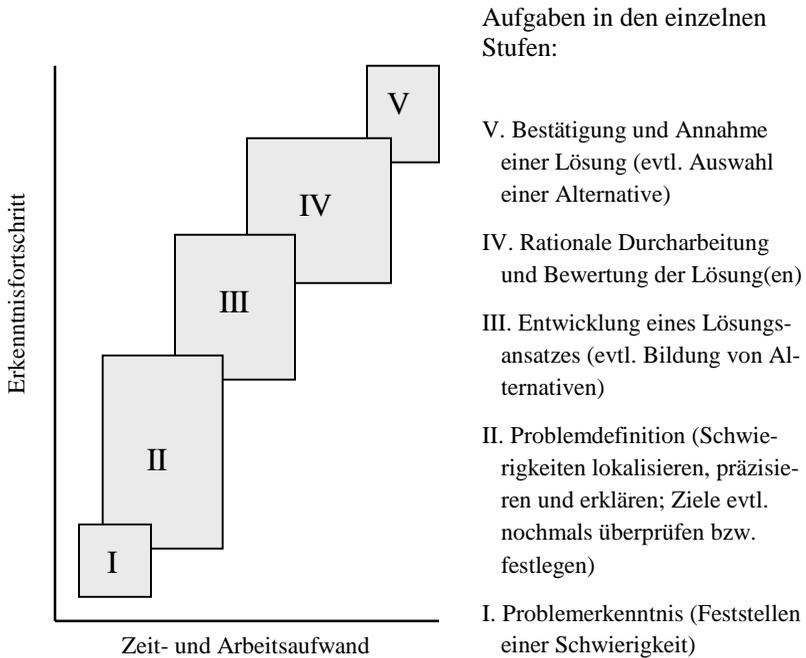


Abb. 5: 5-Stufen-Modell des Problemlösens [WAHREN 1994, S. 226]

Im Folgenden sollen einige Leitlinien für die problemorientierte Unterrichtsgestaltung in der Praxis vorgestellt werden. Sie lassen sich mit unterschiedlichen Instruktionsmaßnahmen kognitivistischer Prägung kombinieren und in variabler Gewichtung realisieren. „Bei den ersten vier Leitlinien wird daher sowohl auf eine ‚minimale‘ Realisierung innerhalb eines insgesamt eher gegenstandszentrierten Vorgehens hingewiesen als auch auf eine ‚maximale‘ Realisierung innerhalb eines vorrangig situierten Vorgehens; bei der letzten Leitlinie handelt es sich um den Grundsatz, das Lernen anhand relevanter Problemsituationen auch mit instruktionaler Unterstützung zu verknüpfen.

Leitlinie 1: Situiert und anhand authentischer Probleme lernen

Ausgangspunkt von Lernprozessen sollten authentische Probleme sein – Probleme, die aufgrund ihres Realitätsgehaltes und ihrer Relevanz dazu motivieren, neues Wissen oder neue Fertigkeiten zu erwerben. Die Lernumgebung ist daher so zu gestalten, dass sie den Umgang mit realistischen Problemen und authentischen Situationen ermöglicht und anregt. Der Vorteil: Situietheit und Authentizität sichern einen hohen Anwendungsbezug zum Lernen.

Minimale Realisierung. Bei einer systematischen Darbietung neuer Inhalte an aktuelle Probleme, authentische Fälle oder persönliche Erfahrungen anknüpfen.

Maximale Realisierung. Die Lernenden in eine authentische Problemsituation versetzen, die reales Handeln erfordert.

Leitlinie 2: In multiplen Kontexten lernen

Um zu verhindern, dass neue erworbene Kenntnisse oder Fertigkeiten auf eine bestimmte Situation fixiert bleiben, sollten dieselben Inhalte in mehreren verschiedenen Kontexten gelernt werden. Die Lernumgebung ist daher so zu gestalten, dass das Gelernte auch auf andere Problemstellungen übertragen werden kann. Der Vorteil: Multiple Kontexte sichern eine gute Nutzung des Gelernten.

Minimale Realisierung. Bei einer systematischen Darbietung neuer Inhalte auf mehrere unterschiedliche Anwendungssituationen verweisen.

Maximale Realisierung. Die Lernen dazu anregen, das Gelernte in mehreren unterschiedlichen Problemstellungen konkret anzuwenden.

Leitlinie 3: Unter multiplen Perspektiven lernen

Beim Lernen sollte berücksichtigt werden, dass man einzelne Inhalte oder Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln sehen oder unter verschiedenen Aspekten beleuchten kann. Die Lernumgebung ist daher so zu gestalten, dass Kenntnisse und Fertigkeiten unter multiplen Perspektiven erlernt und angewendet werden können. Der Vorteil: Multiple Perspektiven sichern große Flexibilität bei der Anwendung des Gelernten.

Minimale Realisierung. Bei der systematischen Darbietung neuer Inhalte mehrere verschiedene Sichtweisen deutlich machen.

Maximale Realisierung. Die Lernenden dazu anregen, das Gelernte in mehreren unterschiedlichen Problemstellungen konkret anzuwenden.

Leitlinie 4: In einem sozialen Kontext lernen

Lernen darf nicht ausschließlich als individueller Prozess erfolgen: Gemeinsames Lernen und Arbeiten von Lernenden und Experten im Rahmen situierter Problemstellungen sollte Bestandteil möglichst vieler Lernphasen sein. Die Lernumgebung ist daher so zu gestalten, dass sie kooperatives Lernen und Problemlösen in Gruppen ermöglicht und fördert. Der Vorteil: Der soziale Kontext sichert eine angehende „Enkulturation“ im Lernprozess.

Minimale Realisierung. Bei der systematischen Erarbeitung neuer Inhalte Phasen mit Gruppenarbeit einbauen.

Maximale Realisierung. Die Lernenden erwerben ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen dadurch, dass sie in einer Expertengemeinschaft lernen und arbeiten.

Leitlinie 5: Mit instruktionaler Unterstützung lernen

Lernen ohne jegliche instruktionale Unterstützung ist ineffektiv und führt zu Überforderung. Lehrende können sich nicht darauf beschränken, nur Lernangebote zu machen; sie müssen die Lernenden bei Bedarf auch anleiten und insbesondere bei Problemen gezielt unterstützen. Die Lernumgebung ist so zu gestalten, dass neben vielfältigen Möglichkeiten eines Lernens in komplexen Situationen auch das zur Bearbeitung von Problemen (Fällen, Aufgaben, Projekten usw.) erforderliche Wissen bereitgestellt und erworben wird“ [REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1999, S. 39 ff.].

Mit diesen Leitlinien wird eine Lehr-/Lernphilosophie vertreten, die als „pragmatische Position zum Lehren und Lernen“ (vgl. Kapitel 3) bezeichnet wird und sowohl theoretisch als auch empirisch als gut abgesichert gilt. Diese Position geht von einem gemäßigt konstruktivistischen Lernverständnis und der Vereinbarkeit von Instruktion und Konstruktion aus mit dem Ziel der Verbesserung der bestehenden Unterrichtspraxis. Wenn Problemorientierung des Lernens nicht zu einer dogmatischen Sichtweise verabsolutiert wird, ist sie als Gestaltungsprinzip zu sehen, über das didaktische und methodische Innovationspotenziale in der Unterrichtspraxis fruchtbar gemacht werden können. Berufsschulisches Lernen kann nicht allein in der Perspektive des kompetenten Problemlösens aufgehen. Es geht auch jenseits von spezifischen Anwendungssituationen um ein Verstehen von und eine reflektierte Auseinandersetzung mit technik-, wirtschafts- und gesellschaftsbezogenen Sachfragen.

5 Lernfeldorientierung

5.1 Neue didaktische Struktur der Lehrpläne und die Notwendigkeit verstärkter Lehrerverkooperation

Lernfelder sind die in den (mit den Ausbildungsordnungen abgestimmten) KMK-Rahmenlehrplänen durch Zielformulierung und Inhaltsangaben beschriebenen thematischen Einheiten, die sich an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientieren. Sowohl die Fachsystematik als auch die Handlungssystematik wird damit zum vorrangigen didaktischen Kriterium für die Konzeption beruflichen Unterrichts. Mit dieser Entscheidung auf der didaktisch-curricularen Ebene ist die Erwartung verbunden, auf der unterrichtlichen Ebene handlungsorientiertes Lernen und Prüfen anzuregen. Diese Empfehlung wird von einzelnen Bundesländern unterschiedlich gedeutet und umgesetzt, unter anderem auch deshalb, weil nicht deutlich ist, welche berufsbildungstheoretische Konzeption den KMK-Handreichungen zugrunde liegt.

Entscheidend ist nun, dass der Unterricht im berufsbezogenen Bereich laut Lehrplan eine „didaktische Aufbereitung“ der Lernfelder erfordert. In sogenannten Bildungsgangkonferenzen der einzelnen Berufsschule ist diese Arbeit vorzubereiten und in Lehrerteams zu konkretisieren. Die Bildungsgangkonferenz ist in NRW ein Schulmitwirkungs-gremium, das sich aus Vertretern der Eltern, Schüler und Ausbildungsbetriebe sowie allen Lehrenden zusammensetzt, die in dem jeweiligen Bildungsgang unterrichten. Die Klassen des jeweiligen Ausbildungsberufs bilden den jeweiligen Bildungsgang.

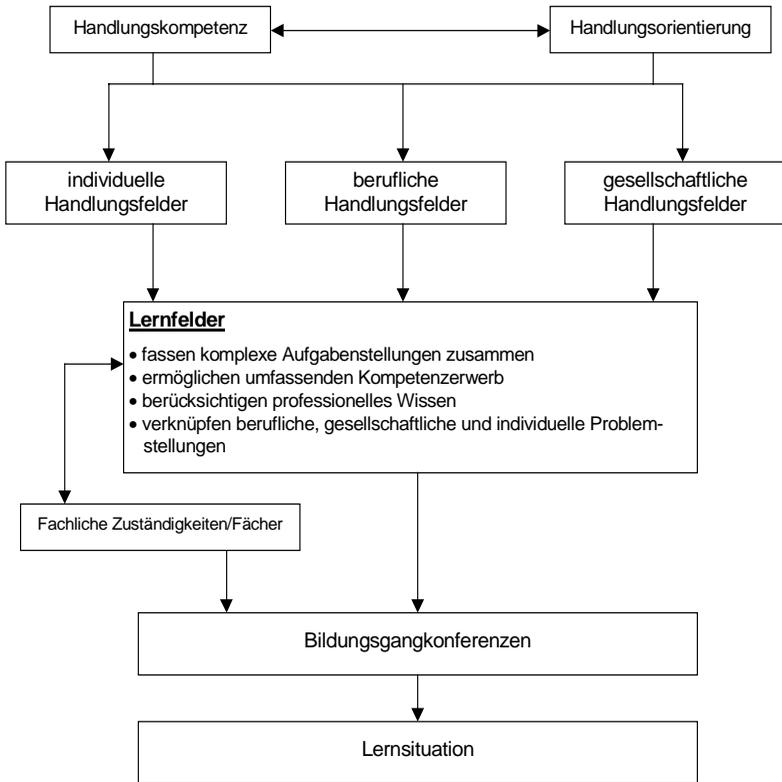


Abb. 6: Zusammenhang von Handlungskompetenz, Lernfeldern und Lernsituationen

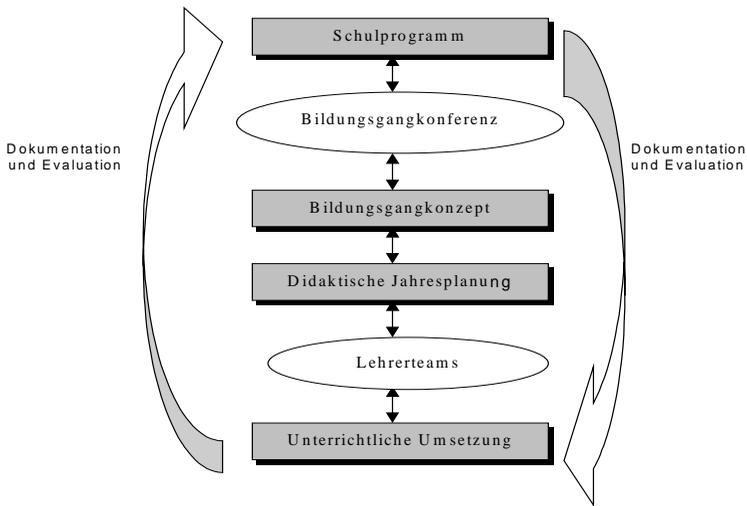


Abb. 7: Zusammenhang von Schulungsprogramm und unterrichtlicher Umsetzung

Aufgabe der Bildungsgangkonferenz ist hauptsächlich die (auch lernortkooperative) Planung von Unterrichtseinheiten im Bildungsgang (didaktische Jahresplanung) und deren Evaluation als gemeinsame Aufgabe. Hinzu kommt die (Be-) Schaffung und Nutzung von spezifischen Ressourcen der Schulen für den Bildungsgang. Bildungsgänge bieten den Handlungsrahmen, in dem Unterricht erfahren wird und über den Unterricht gestaltet wird. Die Unterrichtsarbeit steht im Mittelpunkt des Bildungsganges. Eine Übersicht des Modellversuchs SELUBA (Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Beruflichen Ausbildung) veranschaulicht die zentrale Bedeutung der Arbeit im Bildungsgang.



Didaktische Jahresplanung

- Didaktische Einschätzung der Lernfelder im Gesamtlernprozess
- Sequenzierung der Lernfelder
- Einbeziehen regionalspezifischer Belange
- Voraussetzungen der Lerngruppe
- Entwicklung handlungsorientierter Lehr-Lernarrangements / Lernsituationen
- Zusammenarbeit der Unterrichtsfächer / Lernbereiche
- Ausgestaltung des Differenzierungsbereichs
- Absprachen zu Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung
- [...]

Fortbildungsarbeit

- Schulinterne Lehrerfortbildung
- Fortbildungsmaßnahmen anderer Art
- Betriebspraktika u.a.
- [...]

Öffentlichkeitsarbeit

- Internet, Homepage
- Medienarbeit
- Schulchronik
- [...]

Dokumentations- und Evaluationsarbeit

- Entwicklung / Durchführung eines Evaluationskonzeptes
- Entwicklung von Dokumentationsformen
- [...]

Zielbestimmung

- Klärung der Bildungsgangziele
- Verknüpfung mit Schulprogramm

Organisationsarbeit

- Aufbau von Bildungsgangteams
- Aufbau der Konferenzstrukturen
- Organisationsplanung (Lehrereinsatz, Teamstunden, Stundenplangestaltung, Raumplanung)
- Planung und Absprache der Lernortkooperation
- Finanzielle und sächliche Ressourcenplanung
- Lehrerfortbildungsplanung
- [...]

Kooperationsarbeit mit externen Partnern

- Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht
- Zusammenarbeit mit dem Schulträger
- Zusammenarbeit mit den dualen Partnern
- Mitwirkung im Prüfungssystem
- [...]

Beratungsarbeit

- Schülerberatungskonzept
- Beratungs-/ Patenkonzepte für neue Kollegen / Referendare
- [...]

Abb. 8: *Bildungsgangarbeit als komplexer Entwicklungsprozess [nach: LANDESINSTITUT 2001b]*

Bei der „didaktischen Aufbereitung“ ist das im Lehrplan vorgegebene didaktische Konzept zu beachten, das Handlungskompetenz als Ziel beruflicher Bildung benennt. Dabei geht es immer auch um Lehrerkooperation und

die Integration von Fächern. Die Umsetzung der Lehrpläne an den Schulen erfordert curricular-pädagogische Arbeit im Rahmen des jeweiligen Bildungsgangs in fächerübergreifender Teamarbeit als „produktive Lehrplanrezeption“. Dabei sind alle Fächer und Lernbereiche beteiligt. Unter einer „produktiven Lehrplanrezeption“ wird ein curricularer Ansatz verstanden, „bei dem in einem Rahmencurriculum allgemeine Vorgaben gemacht werden, die dann in der jeweiligen Bildungsorganisation ... präzisiert werden müssen. Dabei geht es nicht um eine einfache Umsetzung der Vorgaben auf die jeweilige Organisation, sondern um einen produktiven Akt der didaktischen Anpassung des offenen Curriculums an die spezifischen Bedingungen vor Ort. Der Arbeitsgruppe, die diese Lehrplanrezeption leistet, kommt besondere Bedeutung zu. So ist die produktive Rezeption des Lehrplans auch keine Arbeit, die der Lehrer – getreu des alten ‚Einzelkämpfer-Bildes‘ – allein betreibt, sondern ein Prozess der Abstimmung zwischen den an der dualen Ausbildung beteiligten Akteuren“ [SLOANE 2001, S. 194].

Dies bedeutet einen entscheidenden Bruch mit der Tradition schulischer Lehr-Lernorganisation, was zu Unsicherheit und erheblicher Mehrarbeit führen kann. Dabei kann der didaktische Ertrag einer solchen durchgreifenden Organisations- und Curriculumreform nicht genau bestimmt werden [vgl. REINISCH 1996]. Bildungsgangarbeit in diesem Sinne muss von den Lehrerinnen und Lehrern getragen werden.

Die Optimierung von Kooperation und Teamarbeit ist Voraussetzung dafür, dass eine Bildungsgangkonferenz bzw. ein Lehrerteam innovativ wird. Notwendig für diese gesteigerte Kooperation und Teamfähigkeit ist eine tragfähige Vertrauensbasis zwischen den Teilnehmern. Diese wiederum sorgt für eine offene Kommunikation untereinander und trägt dazu bei, die bei teamorientierten Arbeiten unvermeidbaren Konfliktsituationen zu bestehen und ihre Konflikte erfolgreich zu regeln. Für die Förderung der Kommunikation sind Offenheit seitens der Mitglieder der Bildungsgangkonferenz, Selbstreflexionsfähigkeit und die Bereitschaft zur Selbstkritik unerlässlich. Es sind Voraussetzungen für eine gute Kommunikation und Ko-

operation zu schaffen, u.a. durch das Entwickeln einer Vertrauenskultur, einer Streit- und Konfliktkultur und die Etablierung einer regelmäßigen Teamreflexion [vgl. REINMANN-ROTHMEIER U.A. 2001, S. 98 ff.].

Begeisterung und Motivation für Teamarbeit reichen nicht aus. „Man muss Teamarbeit auch können“ [COMELLI/VON ROSENSTIEL 1995, S. 189]. Zudem muss die Aufgabenstellung für Teamarbeit geeignet sein, die institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen müssen Teamarbeit zulassen und die Gruppe muss funktionieren [EBENDA]. Teams unterscheiden sich von Gruppen insbesondere mit Blick auf die Basis, Intensität und Erfahrungen in der Zusammenarbeit. Sie weisen spezifische Merkmale auf, die über die Merkmale von Gruppen hinaus gehen. Sie verfolgen (in vielen Fällen) gemeinsame Ziele und entwickeln auf der Basis länger dauernder, intensiver, gemeinsamer Erfahrungen einen starken Gruppenzusammenhalt, einen ausgeprägten Gemeinschaftsgeist sowie gemeinsame Symbole [vgl. WAHREN 1994, S. 40 ff.].

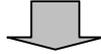
Die Moderation bildet einen methodischen Ansatz, die Kommunikation in Gruppen so zu gestalten, dass komplexe Problemlösungsprozesse bewältigt werden können. Wie Moderationsprozesse zur Lösung von Problemen in der Praxis gestaltet werden können und auf was es dabei ankommt, wenn man möglichst effektive, sinnvolle und praktikable Lösungen erhalten will, dazu gibt es in der Literatur eine Fülle an Hinweisen [vgl. z.B. EBENDA, S. 239 ff.].

Teamentwicklung hat zum Ziel, eine Gruppe zum Team zu entwickeln, also die Zusammenarbeit in Gruppen zu optimieren und in ihrer Effizienz und Effektivität zu steigern. Diese Entwicklung kann durch verschiedene Interventionstechniken unterstützt werden, die in der Literatur unter dem Begriff „Teamentwicklung“ zusammengefasst werden. Folgende Detailziele können für Teamentwicklungstrainings benannt werden:

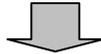
- Verbesserung des Verständnisses für die Rolle eines jeden Teammitgliedes, für die Beschaffenheit des Teams und für die zu leistenden Aufgaben,
- Optimierung der Kommunikation zwischen den Teammitgliedern über alle Punkte, welche die Effektivität der Aufgabenbewältigung angehen,
- Stärkung der gegenseitigen Unterstützung unter den Gruppenmitgliedern,
- Klares Verständnis für die ablaufenden Gruppenprozesse,
- Finden von effektiveren Wegen für die Gruppe, die in ihr bestehenden Probleme auf der Sach- und Beziehungsebene zu bewältigen,
- Entwickeln der Fähigkeit, Konflikte positiv zu nutzen,
- Verstärkung der Kooperation zwischen den Teammitgliedern,
- Steigerung der Fähigkeit des Teams, mit anderen Arbeitsgruppen zusammen zu arbeiten,
- Stärkung des Bewusstseins des gegenseitigen Aufeinanderange-wiesenseins innerhalb des Teams.

Der Prozess der Teamentwicklung kann in folgenden drei Phasen erfolgen [vgl. WAHREN 1994, S. 193 ff.]:

Gemeinsame Diagnose der Situation



Konzentration auf Hauptprobleme



Gemeinsame Problemlösung

Da der Bildungsgang – als Vermittlungsstelle von Schul- und Unterrichtsarbeit – die konkrete Ebene der innerschulischen Verständigung und Zusammenarbeit darstellt, ist zu empfehlen, dass sich die Arbeit in einer Bildungsgangkonferenz und in Lehrerteams an folgenden Prinzipien orientiert:

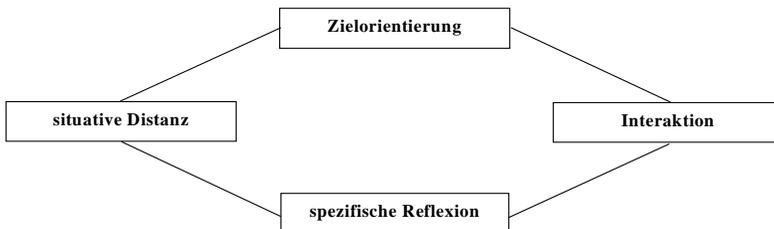


Abb. 9: Prinzipien der Bildungsgangkonferenz

Alle Beteiligten sollten ihre Vorstellungen und Interessen mit dem Ziel einbringen bzw. austauschen können, um gemeinsame pädagogische Intentionen und Realisierungsmöglichkeiten herauszuarbeiten. Im weiteren Verlauf sollte eine Verständigung über die Vorschläge, den Ablauf, die Zeiträume und die Gesprächsregeln stattfinden. Die Teilnehmer kommunizieren und dialogisieren. Da sich diese Arbeiten in der Regel über einen längeren Zeit-

raum erstrecken, ist es notwendig, Möglichkeiten für eine Distanz zur unmittelbaren curricularen Arbeit zu schaffen. Über die bisherigen Ergebnisse, Erlebnisse und Erfahrungen kann dann reflektiert und über den weiteren Fortgang nachgedacht werden. Dadurch entsteht eine Form von Metainteraktion, eine Loslösung vom Alltagsgeschehen, von der Routine, eine Distanz zur Situation. In der situativen Distanz findet eine Auseinandersetzung mit der vorgefundenen Wirklichkeit statt, die zur Ablehnung, Bejahung oder Entwicklung von Alternativen führen kann. Mit der Diskussion der Zielorientierung ist auch die Frage nach einer Realisierung angesprochen. Das Ziel-Inhalts-Methodenproblem der Didaktik wird hier besonders virulent. Mit „spezifischer Reflexion“ ist dann ein abwägendes Nachdenken über Geschehnisse und Abläufe im curricularen Prozess, das zu einem curricularen Handeln führt, gemeint. Spezifische Reflexion muss mit den drei vorhergehenden Elementen zusammengesehen werden, von denen sie sich nicht lösen und denen sie nicht widersprechen darf. Dieses Nachdenken soll zu einem Bewusstsein führen, das mehr als nur aus Zufälligkeiten und Willensabsichten besteht und eher die Struktur intentional gestalteter Lernsituationen in sich trägt.

5.2 Pädagogische Bedeutung des Ordners und Entstrukturierung des Fächerbezuges

Lernfelder und Fächer sollten komplementär gesehen werden, insbesondere um Kreativität im Umgang mit Ordnungen des Wissens und der Erfahrung freizusetzen. Ordnen bedeutet die Herstellung von Übersicht und Orientierung, aber sie sind nicht immer Garanten für erfolgreiches Handeln. Wissen ist nur verfügbar, wenn es geordnet ist. Ordnungsvorstellungen beruhen auf reflektierter Erfahrung. Im Denken werden Ordnungen hergestellt. Ordnen stiftet Beziehungen zwischen den Dingen und zeigt Zusammenhänge auf. Strukturen werden geschaffen, sie sind eine Art konstruktiver Akt. Wenn man die pädagogische Bedeutung des Ordners umfassend explizieren wollte, müßten deshalb mindestens fünf Funktionskreise beachtet werden [DUNCKER 1995, S. 40]:

1. *„Ordnen und Wahrnehmung:* Wahrnehmungen strukturieren die Wirklichkeit; aber die Wirklichkeit kann auch nur in Ordnungen wahrgenommen werden. Ordnungen entlasten die Wahrnehmung, aber sie machen die Wirklichkeit auch erst ‚lesbar‘. Ordnungen schränken die Wahrnehmung ein, aber sie setzen sie auch erst frei.
2. *Ordnen und Handeln:* Ordnungen steuern das Handeln, aber Handeln bringt auch Ordnungen hervor. Ordnungen enthalten ein Geflecht aus Rationalität, aber sie entstehen oft auch spontan und ungeplant. Ordnungen geben Halt und Orientierung, aber sie sind nicht immer zuverlässige Garanten für erfolgreiches Handeln.
3. *Ordnen und Wissen:* Ordnungen enthalten Wissen und Erfahrung, und Wissen ist nur verfügbar, wenn es geordnet ist. Ordnungen sind eine Art Gedächtnis, das festhält, was die Struktur der Ordnung aufnehmen kann. Anderes geht verloren. Erinnern und Vergessen hängen deshalb auch von der Struktur einer Ordnung ab.
4. *Ordnen und Denken:* Denken ist ein Ordnen des Tuns. Ordnungsvorstellungen beruhen auf reflektierter Erfahrung. Wo durch ein Einwirken auf die Realität Erfahrung erworben wird, muß sie aufgearbeitet, ‚aufgeräumt‘ werden. Diese Anstrengung erfordert Denkarbeit. Im Denken werden Ordnungen hergestellt.
5. *Ordnen und Kreativität:* Ordnen bildet keine vorstrukturierten, verborgenen Zustände nach, sondern stiftet Beziehungen zwischen den Dingen. Zusammenhänge und Strukturen werden geschaffen, sind also eine Art konstruktiver Akt, der zurückverweist an diejenigen, die die Ordnung geschaffen haben, bzw. an die Kultur, in deren geschichtlicher Entwicklung die Prinzipien des Ordners aufbewahrt sind und rekonstruiert werden können.“

Nun sind durch das System der Unterrichtsfächer wichtige Weichen in die Richtung gestellt, wie die Ordnung der Wirklichkeit von den Schülern auf-

genommen wird. „Die Schulfächer dienen, wissenssoziologisch gesprochen, der Aufbewahrung von Wissen und Erfahrung, sie unterstützen die Erinnerung durch den Zugriff auf ihre Bestände. Sie bilden gleichsam Regale, in denen die Erfahrung und das Wissen abgelegt und wieder aufgefunden werden können. Die Gliederung in unterschiedliche Abteilungen erleichtert das Aufräumen und Wiederfinden. Dabei wird das Gedächtnis enorm entlastet. Allerdings ist das Gedächtnis der Schulfächer von allgemeiner und nicht nur von individueller Bedeutung. In Schulfächern legt sich eine Kultur die Abteilungen ihres Gedächtnisses zurecht in der Absicht, sie leichter durch Lehre weitergeben zu können. Je komplexer eine Kultur ist und je umfangreicher das verfügbare Wissen, desto mehr bedarf bereits der Zugriff auf Ordnungsschemata einer eigenen methodischen Unterweisung. Der Umgang mit Ordnungskategorien wird in einer komplexen Kultur selbst zu einer elementaren Bedingung von Handlungsfähigkeit“ [EBENDA].

Traditionelle Schulfächer sind nicht primär an der Struktur der Alltagserfahrung orientiert, auch sind es keine reinen Abbildungen wissenschaftlicher Disziplinen, wenn es auch zahlreiche Berührungsflächen gibt. Viel Wissensstoff ist zwar im Zuge der Modernisierung der Lehrpläne aus den universitären Disziplinen in die Schulfächer eingeflossen, jedoch gebrochen und relativiert durch eine Reihe weiterer pädagogischer Prinzipien. Dies ändert nichts daran, dass „Schulfächer ... Orte des kulturellen Gedächtnisses mit der Struktur einer Sammlung“ sind, wobei es in der Schule nicht nur um eine Führung durch die Bestände dieser Sammlung gehen kann, sondern auch um den Einblick in den Aufbau und die innere Ordnung der Fächer. Entsprechend muss danach gefragt werden, wie die innere Ordnung des betreffenden Unterrichtsfaches „zustande kam und ob es Alternativen zu ihr gibt. Ohne eine solch distanzierende Betrachtung besteht die Gefahr, daß ein Schulfach vom Schüler wie eine natürliche Gegebenheit wahrgenommen wird“ [EBENDA, S. 41].

Dieser Gefahr kann mit Hilfe der Lernfeldorientierung und des damit verbundenen fächerübergreifenden Lernens begegnet werden, wenn es gelingt,

die gewohnte Ordnung eines Fachs (vorübergehend) außer Kraft zu setzen, es distanzierend zu betrachten, neue Verbindungs- und Trennlinien zu schaffen, gewohnte Sichtweisen aufzubrechen, zu erweitern, neue Positionen und Standorte zu suchen, um von dort aus gewinnbringende Blicke auf die Wirklichkeit zu werfen. Insofern kann Lernfeldorientierung ein kreatives Spiel freisetzen mit „Ordnungskategorien, mit Standpunkten, Netzen und Perspektiven und ermöglicht damit auch den Gewinn einer Metaebene in der Erkenntnis“ [EBENDA].

Wenn Lernfeldorientierung zudem ein Versuch ist, sich flexibler an die Struktur der Erfahrung der Lernenden anpassen zu können, erfordert dies auch die Entstrukturierung des Fächerbezugs. Jedoch muss fächerübergreifendes Lernen zur Struktur und Orientierung zurückführen, und genau darin liegt die pädagogische Herausforderung, ganz gleich, um welche Form des fächerübergreifenden Unterrichts es sich handelt.

Bezogen auf die Organisation von Unterricht zeichnen sich folgende Abstufungen fächerübergreifenden Unterrichts neben dem Fachunterricht ab [HUBER 1995, S. 167 f.]:

- *„Fachüberschreitend*: In und aus einem Fachunterricht heraus wird (vom jeweiligen Fachlehrer) gleichsam ausgreifend über die Grenzen dieses Faches auf übergreifende Themen verwiesen, für die dieses aber auch andere Fächer von Belang sind, oder verwandte Elemente, Themen, Perspektiven anderer Fächer assoziiert.
- *Fächerverknüpfend* sei hier genannt, wenn dasselbe wechselseitig zwischen zwei oder mehreren Fächern und in Kenntnis dessen geschieht, was in jeweils dem anderen Fach wann im Unterricht behandelt wird.
- *Fächerkoordinierend*: Der Unterricht in zwei oder mehr Fächern bzw. Kursen wird schon in der Planung aufeinanderbezogen, gewissermaßen synchronisiert, aber weiterhin getrennt durchgeführt und von der jeweiligen Fachlehrerin erteilt ...

- *Fächerergänzend*: Zusätzlich zum Unterricht nach Fächern und parallel zu ihm wird Unterricht erteilt, der nicht an der Fachsystematik, sondern ohne Rücksicht auf diese an Themen, Aufgaben, Problemen, die von mehreren Seiten aus anzugehen sind, orientiert ist und dazu auch die Schüler anders ‚mischt‘. Innerhalb des so, zunächst gewissermaßen nur negativ bestimmten, Freiraums können wiederum verschiedene Spielarten der impliziten oder expliziten Einführung fachlicher Aspekte oder Perspektiven, von ‚ungefächert‘ bis ‚interdisziplinär im engeren Sinne‘, praktiziert werden ...
- *Fächeraussetzend*: Für Studien- oder Projekt-Tage, -Wochen oder -Epochen wird der Fachunterricht zeitweilig ausgesetzt. Beispiele sind die Projektwochen an den Regelschulen, die „Lernaufgaben“ der Kolleg-Schulen oder die Projektphasen (‚Gesamtunterricht‘) ...“

Innerhalb dieser Formen kann die inhaltliche Beziehung zwischen den jeweils einbezogenen Fächern verschieden akzentuiert sein: komplementär, konzentrisch, kontrastiv bzw. dialogisch oder reflexiv. Lernfeldorientierung wird damit zu einer höchst anspruchsvollen Angelegenheit mit dem Problem des Findens einer befriedigenden inneren Struktur, eines Zusammenhanges, der die einzelnen Phänomene bzw. Aufgabenstellungen in das Gesamtgefüge des Wissens und der Erfahrung einordnet.

Eine Verknüpfung der Lernfeldorientierung mit der jeweiligen Fachstruktur ist angezeigt, um guten Berufsschulunterricht zu praktizieren, nicht zuletzt auch deshalb, weil Innovationen (immer noch) über die Fächer „transportiert“ werden. Lehrerinnen und Lehrer definieren ihr Berufsverständnis in starkem Maße über ihre jeweils in der Lehrerbildung erworbene Lehrbefähigung [vgl. HAENISCH 1994, S. 7]. Die Vorzüge beider Ansätze sind innovativ zusammenzuführen und ihre jeweiligen Schwachstellen soweit wie möglich zu kompensieren. Damit verbundene Fragen sind weitgehend pragmatischer Art. Die Antworten hängen u.a. von den vor Ort vorliegenden Bedingungen des Unterrichts ab, aber auch davon, welche Aufgaben

den einzelnen Fächern für den Bildungsauftrag der Berufsschule überhaupt zukommen, welche Akzeptanz im Kollegium vorhanden ist, welche Unterstützung die Schulleitung bietet und welche Zeit für die Planung, Kooperation und Reflexion zur Verfügung steht. Nach meiner Beobachtung entwickeln sich in einer Schule nicht selten spezifische Schwerpunkte oder eigenständige Deutungs- und Realisationsvarianten von Fächern bzw. von Bildungsgängen. Diese schulspezifische Fachgestaltung ist Teil der innerschulischen bzw. innerfachlichen Auseinandersetzungsprozesse, über die wir recht wenig wissen. Jedoch ist mehr oder weniger plausibel: Hat ein Fach beispielsweise einen unmittelbaren Zugriff auf reale Gegenstandsbereiche und Berufserfahrungen der Lernenden, ist die Bearbeitung zentraler Themen durch ganzheitliche Betrachtung und Realitätsnähe eher möglich. Dies gilt insbesondere dann, wenn dieses Fachverständnis zugleich Grundlage für eine inhaltliche Zusammenarbeit zwischen Lehrenden aus allen Lernorten der beruflichen Bildung sein soll. Insofern fordert und fördert die Umsetzung des Lernfeldkonzepts – die Entgrenzung der gewohnten Fächerhorizonte – ein funktionierendes System kollegialer Wahrnehmungen, Anregungen und Hilfen für die Bildungsarbeit an allen Lernorten der beruflichen Bildung.

5.3 Modelle zur Umsetzung von Lernfeldern

In den einzelnen Bundesländern haben sich verschiedene Modelle der Umsetzung herausgebildet. Sie werden im Folgenden vorgestellt und teilweise bewertet [vgl. SCHOPF 2000, S. 24 ff.].

Modell „Tradition“

Hier hat sich im Grunde nichts an der bisherigen Struktur der Stundentafeln geändert. Traditionellen Fächern werden Inhalte und Ziele der Lernfelder ganz oder anteilig zugeordnet. Die curriculare Intention der Lernfeldorientierung kann dadurch allerdings kaum realisiert werden.

Modell „Identität“

Bei dieser Form der Umsetzung werden die Lernfelder des jeweiligen KMK-Rahmenlehrplans als Fächer des berufsbezogenen Bereichs deklariert (und auch im Zeugnis so ausgewiesen).

Modell „Monopol“

In diesem Modell werden sämtliche Lernfelder des KMK-Rahmenlehrplans zu einem Fach im berufsbezogenen Lernbereich zusammengefasst und so auch auf dem Zeugnis ausgewiesen. Hier besteht die Gefahr curriculärer Verengung.

Modell „Bündelung“

Dieses Modell kommt sowohl den Anforderungen an ein zeitgemäßes Curriculum als auch den Intentionen des Lernfeldkonzepts entgegen. Dabei werden affine Lernfelder jeweils unter neuer Namensgebung zusammengefasst. Diese sind nicht identisch mit Bezeichnungen von Wissenschaftsdisziplinen bzw. traditionellen Schulfächern. Sie sollen geschäfts- und arbeitsprozessbezogen sein. Sie sollen den Prozesscharakter der einzelnen Lernsituationen, die aus den Lernfeldern für die Unterrichtspraxis entwickelt werden, verdeutlichen bzw. herausstellen. Die für die praktische Unterrichtstätigkeit unterlegten Lernsituationen sollen weniger eine Projektorientierung aufweisen, sondern stärker prozessorientiert ausgerichtet sein. Die Verknüpfung von Fach- und Handlungssystematik sollen im Rahmen der prozessorientierten Ausgestaltung des Lehrplans bzw. Unterrichts sichergestellt werden.

Modell „curriculare Vereinigung“

Dieses Modell ginge noch einen großen Schritt weiter als das Modell „Bündelung“, indem aus den Lernfeldern des KMK-Rahmenlehrplans sowie aus den Fächern des berufsübergreifenden Bereichs insgesamt vier bis sechs neue Fächer gebildet werden. Bei diesem Modell sind integrative curriculare

Konzepte zu entwickeln. Es stellt insofern eine besonders konsequente Anwendung des Lernfeldkonzeptes dar.

Bei der Umsetzungsarbeit wird bisher noch nicht hinlänglich genug berücksichtigt, dass die Perspektiven des Lernfeldansatzes nicht mit den Prüfungsmodalitäten innerhalb des Dualen Systems vereinbar sind. Hier liegt ein Schlüsselproblem für den Erfolg dieser Innovation. Insofern wäre zumindest die in einigen Bereichen feststellbare Tendenz zu „handlungsorientierten Prüfungen“ zu verstärken und zu erweitern.

5.4 Vom Lernfeld zur Lernsituation

Berufsschulunterricht soll sich nach den KMK-Handreichungen stärker an den Prozessen beruflicher Tätigkeiten orientieren und den spezifischen Bildungsauftrag der Berufsschule einschließen. Infolge des Wandels der Arbeits- und Geschäftsprozesse in den Betrieben sollen die Rahmenlehrpläne auch die für den Wandel ursächlichen Erkenntnisse aus den Fachwissenschaften aufnehmen [vgl. SEKRETARIAT 2000, S. 4]. In besonderen Fällen können also innerhalb von Lernfeldern thematische Einheiten unter fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten vorgesehen werden. Der Zusammenhang mit den Arbeits- und Geschäftsprozessen ist dabei deutlich zu machen. Unbedingt ist darauf zu achten, dass der Bildungsauftrag der Berufsschule nach den Zielen der Rahmenvereinbarung über Berufsschule umgesetzt wird. Die Zielformulierung beschreibt die Qualifikation und Kompetenzen, die am Ende des schulischen Lernprozesses in einem Lernfeld erwartet werden. Zielformulierungen bringen den didaktischen Schwerpunkt und die Anspruchsebene des Lernfeldes zum Ausdruck. [vgl. EBENDA, S. 16]. Das folgende Beispiel zeigt die Charakteristik eines Lernfeldes aus dem Rahmenlehrplan „Automobilkaufmann“:

Lernfeld 3 Verkaufsgespräche im Teile- und Zubehörbereich führen und Kunden beraten	1. Ausbildungsjahr Zeitrichtwert: 80 Stunden
<p>Zielformulierung:</p> <p>Die Schüler präsentieren Teile und Zubehör zur Vorbereitung des Verkaufs.</p> <p>Sie sprechen den Kunden situationsgerecht an und ermitteln den Bedarf. Bei der Vorlage der Ware argumentieren sie mit Hilfe ihres Fachwissens kundengerecht, nutzen Medien als Verkaufshilfen und bieten individuelle Problemlösungen an. Sie reagieren auf Einwände situationsgerecht, weisen auf Ergänzungsartikel hin und führen das Verkaufsgespräch zum Abschluss.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler verhalten sich bei Reklamation und Umtausch unter Berücksichtigung von Betriebs- und Kundeninteressen situationsgerecht.</p>	
<p>Inhalte:</p> <p>Sortimentsübersicht</p> <p>Warenpräsentation</p> <p>Präsentations- und Verkaufshilfen</p> <p>Verkäuferprofil</p> <p>Beratungs- und Verkaufsgespräche</p> <p>Reklamation und Umtausch</p>	

Die Lernsituationsgestaltung soll über den handlungsorientierten Unterricht ermöglicht werden. Dazu heißt es in den KMK-Handreichungen: „Die Zielsetzung der Berufsausbildung erfordert es, den Unterricht an einer auf die

Aufgaben der Berufsschule zugeschnittenen Pädagogik auszurichten, die Handlungsorientierung betont und junge Menschen zu selbstständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit befähigt. ... Auf der Grundlage lerntheoretischer und didaktischer Erkenntnisse werden in einem pragmatischen Ansatz für die Gestaltung handlungsorientierten Unterrichts folgende Orientierungspunkte genannt:

- Didaktische Bezugspunkte sind Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam sind (Lernen für Handeln).
- Den Ausgangspunkt des Lernens bilden Handlungen, möglichst selbst ausgeführt oder aber gedanklich nachvollzogen (Lernen durch Handeln).
- Handlungen müssen von den Lernenden möglichst selbstständig geplant, durchgeführt, überprüft, ggf. korrigiert und schließlich bewertet werden.
- Handlungen sollten ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern, z.B. technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, soziale Aspekte einbeziehen.
- Handlungen müssen in die Erfahrungen der Lernenden integriert und in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden.
- Handlungen sollen auch soziale Prozesse, z.B. der Interessenklärung oder der Konfliktbewältigung, einbeziehen.

Handlungsorientierter Unterricht ist ein didaktisches Konzept, das fach- und handlungssystematische Strukturen miteinander verschränkt. Es lässt sich durch unterschiedliche Unterrichtsmethoden verwirklichen“ [SEKRETARIAT 2000, S. 10].

Bei der „didaktischen Aufbereitung“ sind Grundprobleme jeder curricularen Arbeit zu bedenken. Es sind:

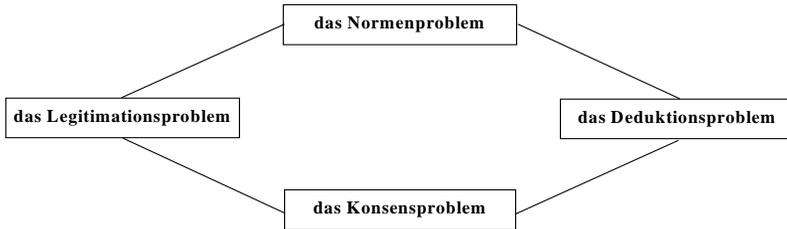


Abb. 10: Grundprobleme curricularen Arbeit

Die Beschäftigung mit Normen (und Werten) stellt ein Grundproblem pädagogischen Handelns dar. Dabei geht es um die Frage, wer Entscheidungen über welche Lernziele als spezielle Ausprägungsformen von Normen trifft und wie diese Entscheidungen zustande kommen. In früheren Zeiten wurden in der Lehrplantheorie Entscheidungen über Ziele und Inhalte aufgrund der Normenkompetenz übergeordneter Instanzen (Kirche/Staat) abgeleitet. In der Curriculumtheorie besteht hingegen der Anspruch einer objektiven Ermittlung von Normen aufgrund rationaler, konsensualer Entscheidung, die einer intersubjektiven Überprüfung standzuhalten haben. Für die Bildungsgangkonferenz und die Lehrerteams wird in diesem Zusammenhang die Beantwortung folgender Fragen bedeutsam:

- Nach welchen Kriterien wird der Berufsbildungsgang organisiert?
- Welche Bildungsziele werden für die einzelnen Lernfelder in den Mittelpunkt gestellt und welche Inhalte tragen zur Kompetenzentwicklung bei?
- Auf welcher Grundlage erfolgt die Planung der Unterrichtseinheiten?

- Welche lerntheoretischen Konzepte und Modelle bilden die Grundlagen für die Gestaltung der Lehr- Lernprozesse?
- Anhand welcher Merkmale werden Lernsituationen gestaltet?
- Welche Formen der Lernortkooperation unterstützen die Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen?
- Nach welchen Maßstäben und in welcher Weise werden Lehr- und Lernprozesse evaluiert?

Mit dem Aspekt Deduktion ist in der Curriculumtheorie ein Entscheidungsprozess angesprochen, bei dem Lernziele durch wissenschaftliche Verfahren effektiver für den Unterricht aufbereitet werden sollen. Vorfindliche curriculare Ansätze können dahingehend unterschieden werden, dass sie entweder Lernzielentscheidungen verwissenschaftlichen möchten oder dass sie als normierende Vorgaben im Sinne politischer Setzungen aufgefasst werden, die effektiv wissenschaftlich umgesetzt werden sollen.

Mit Curriculumlegitimation ist das Problem der Begründung und Rechtfertigung von Curriculumelementen, d.h. von Lernzielen, Lerninhalten und Lernmaßnahmen gemeint. Nicht nur die Lernziele, sondern auch die Lerninhalte und der Lernprozess bedürfen somit der Legitimation. Im Unterschied zur traditionellen Lehrplantheorie ist zur Legitimation von Lernzielen und Lerninhalten ein Konsens der Beteiligten unerlässlich. Der Anspruch, systematisch und mit wissenschaftlichen Mitteln einen vernünftigen Konsens über Ziele beruflichen Unterrichts herzustellen, deutet an, dass Lernzielformulierung im hermeneutischen Zirkel stattfindet. „Die Verständigung über den Sinn allgemeiner Zielformulierungen erfordert Konkretisierung und Präzisierung ebenso, wie die Verständigung über konkretisierte Ziele wiederum auf dem Sinn allgemeiner Zielformulierungen rückbezogen werden muß“ [MOSER 1978, S. 37].

Für die Ebene der Unterrichtsgestaltung impliziert das Lernfeldkonzept u.a., dass das didaktische Handeln in der Berufsschule sich auf die berufliche

Arbeit, ihre Prozesse und Kontexte zu beziehen hat. Dies kann nicht einfach dadurch geschehen, dass eine Abstimmung mit den Ausbildungsrahmenplänen der Betriebe erfolgt. Notwendig ist eine Orientierung beider Lernorte an der Ausformung einer umfassenden Handlungskompetenz bei den Auszubildenden. Hierauf ist die konkrete Auswahl der Ziele und Inhalte, die Gestaltung einer kompetenzorientierten Lernumgebung, die Zusammenarbeit aller am Berufsbildungsgang beteiligten Lehrerinnen und Lehrer, auch bei der Durchführung der Lernsituationen und deren Evaluation mit Blick auf eine qualitative Weiterentwicklung des Unterrichts, zu beziehen. Für die Ebene der Organisation der Schule resultieren daraus einige Anforderungen, wie z.B.: die Bildung von Lehrerteams, eine Förderung von Kommunikationsprozessen, die Entwicklung eines Schulprofils, die Intensivierung der Lernortkooperation und eine unterstützende Personal- und Organisationsentwicklung [vgl. BERBEN/BÄNSCH/KLÜVER 2001]. Vor allem aber ergibt sich aus der mit der Lernfelddebatte erhobenen Forderung, reale betriebliche Arbeits- und Geschäftsprozesse bei der curricularen Arbeit vor Ort stärker zu berücksichtigen, die Notwendigkeit, diese empirisch zu erfassen, um sie als Ausgangspunkt für die Umsetzung von Lernfeldern in Lernsituationen auf der Grundlage des Bildungsauftrags der Berufsschule nutzen zu können. Erst vor diesem Hintergrund kann die inhaltliche Konkretisierung und didaktisch-methodische Differenzierung der curricularen Vorgaben durch die jeweilige Bildungsgangkonferenz im Rahmen einer didaktischen Jahresplanung erfolgen.

Dazu gehören vor allem die Ausformung einer didaktischen Gestaltungsidee bzw. didaktischen Leitfrage, die systematische Analyse konkreter individueller, beruflicher und gesellschaftlicher Aufgabenstellungen und Handlungsabläufe, die Identifikation und Sequenzierung von Lernfeldern, die Festlegung von Zielen, die Zuordnung fachlicher Inhalte sowie die Ausformung der Lernfelder in Lernsituationen und in eine Abfolge von Lernhandlungen. Überlegungen zur Thematisierung des Lebens- und Berufszusammenhangs, zur Einbeziehung wissenschaftlichen Wissens und zur Akti-

vierung metakognitiver und metakommunikativer Prozesse spielen hierbei ebenso eine Rolle wie Fragen der Exemplarität und Zukunftsbedeutung der jeweiligen Lerneffekte. In den Lernsituationen bilden die Schülerinnen und Schüler aufgrund eigener Erfahrung u.a. abstrahiertes Wissen (nicht abstraktes Wissen), das durch die Konfrontation mit multiplen Perspektiven und unterschiedlich komplexen Anwendungsbezügen „dekontextualisiert“ wird bzw. werden kann.

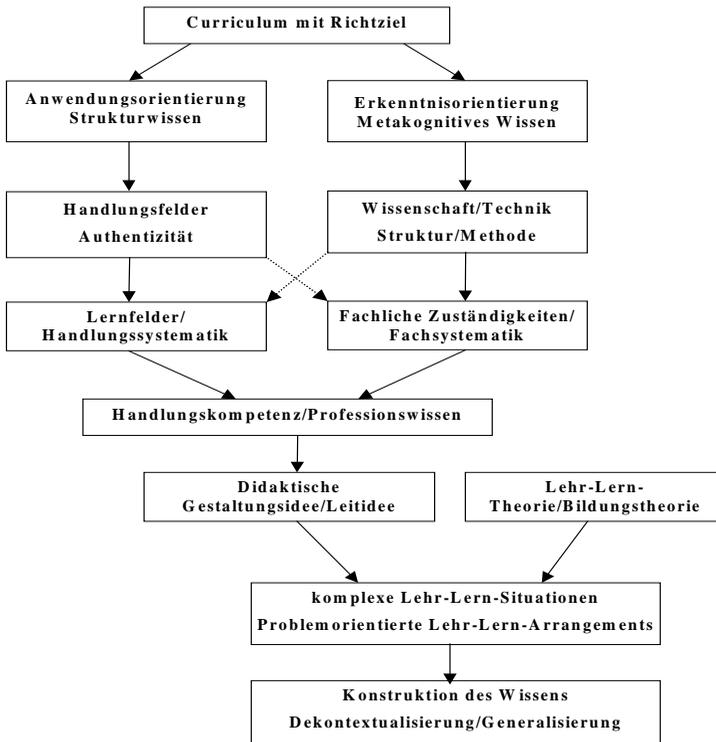


Abb. 11: Vom Curriculum zur Lehr-Lern-Situation

Mit dem Professionswissen ist ein Wissen beschrieben, das notwendig und hinreichend ist, um in einem Beruf kompetent zu arbeiten und das vor allem die Aufgabe hat, Handlungssicherheit auch in komplexen beruflichen Problemlagen zu ermöglichen [vgl. PÄTZOLD 2000, S. 79 ff.]. Hinzu kommt die Klärung organisatorischer Fragen. Berufliche Handlungsfelder und schulische Lernfelder sind also nicht identisch. Das Verhältnis beider betont die Bedeutung des Theorie-Praxis-Bezuges und die Notwendigkeit von Lernortkooperation, aber auch die Überlegung, dass der Bildungsauftrag der Berufsschule auf das verantwortlich tätige Leben der Auszubildenden in ihrer konkreten Situation bezogen ist.

Wenn man es mit der Lernfeldorientierung und dem Bildungsauftrag der Berufsschule sowie der damit verbundenen umfassenden Handlungskompetenz ernst meint, ist ihr unterrichtlicher Raum zu geben. Jedoch ist dies noch keine Garantie für Qualität und Originalität des Unterrichts. Erst wenn durch die Orientierung an Handlungs- und Lernfeldern ein systematischer Aufbau des Lernens und eine sachgerechte Auseinandersetzung mit Lerninhalten gelingt, kann davon ausgegangen werden. Die Gegenstände der Fächer mit beruflichen Handlungssituationen zu verbinden, kann aber auch als eine Absage an die Wissenschaftsorientierung des Unterrichts und als Hinwendung zur Maxime einer vordergründigen wirtschaftlichen Brauchbarkeit gedeutet werden. Nicht selten ist ein solcher Unterricht „handlungsbestimmt“ und steht in der Gefahr, die Lernenden in vorgegebene Handlungsstrukturen einzubinden statt sie zu selbstorganisierten Bildungsprozessen zu ermutigen [vgl. PÄTZOLD 1995b]. Dazu ist situative Distanz zu beruflichen Anforderungssituationen unerlässlich, aber auch präzise Begrifflichkeit und Systematik, sachlogische Struktur, Zusammenhang und Übersicht. Jeder Unterricht muss darauf Bezug nehmen [vgl. HANSIS 1996]. Es muss die „Metaebene der Diskussion um die Gliederung der Alltagswelt und das Aufräumen der Erfahrung ausdrücklich in das Unterrichtsthema einbezogen werden ... (Schulfächer) garantieren ein Reflexionsniveau, die Anbindung an institutionell gesicherte Ressourcen und an universitäre Ausbildungsgän-

ge. Sich in langfristig angelegte Sammlungen, wie es die Schulfächer sind, einzuleben, sich in ihnen zurechtzufinden, sich ihrer mit Erfolg zu bedienen und ihre Qualitäten zu entdecken, ist deshalb eine Sache, die man nicht einfach aufgeben darf und die auch unverzichtbar ist für die Fortschreibung einer wissenschaftlich geprägten Kultur. Fachbezogenes und fächerübergreifendes Lernen können in gegenseitiger Ergänzung das Ordnen und Unordnen als einen dynamischen Prozeß aufnehmen, der den Entstehungszusammenhang von Ordnungen, ihre Leistungen und auch ihre Grenzen zu vermitteln vermag“ [DUNCKER 1995, S. 42].

Offensichtlich haben die Verfasser der KMK-Handreichungen diese Zusammenhänge erörtert, denn sie gehen davon aus, dass einzelne Lernfelder auch ausschließlich fachsystematisch gegliedert sein können, insbesondere bei der Vermittlung von Grundlagenwissen. Angesichts der aufgezeigten Probleme behält somit die Frage nach den Bildungsmöglichkeiten von Handlungssystematik und Fachsystematik, nach ihrem Zusammenhang und ihren Grenzen, nach der Auswahl, Anordnung und Vermittlung der damit verbundenen Inhalte im Hinblick auf die Gegenwart und die Zukunft der Auszubildenden weiterhin besondere Aktualität. „Der Versuch einer Anknüpfung an den Bildungsbegriff, wie er in der Lernfelddebatte mit den Einnerungen an den öffentlichen Bildungsauftrag der Berufsschule zum Ausdruck kommt, zieht also auch heute noch auf die Wahrung eines eigenständigen, nicht vom Primat der Ökonomie beherrschten Aufgabenbereichs. Soll er aber nicht wie die klassische Bildungstheorie unter den Ideologieverdacht fallen oder als folgenloser Appell verhalten, so ist er zu verknüpfen mit einer subjektbezogenen Theorie der Persönlichkeitsentwicklung im Medium der real vorfindlichen Berufe mit all ihren Restriktionen und Chancen“ [GERDS 2001, S. 33]. Wenn also mit dem Lernfeldansatz bedeutsame berufliche Handlungssituationen als didaktische Bezugspunkte für die Berufsbildung ins Zentrum der Überlegungen rücken, dann ist damit ein ganzheitliches Erfassen beruflicher Wirklichkeit – auch in ihrer Widersprüchlichkeit – gefordert, so dass neben den fachlichen Aspekten auch die ökolo-

gischen und sozialen Aspekte dieser Situationen einbezogen werden müssen. „Es sind also solche beruflichen Arbeitssituationen und -aufgaben zu identifizieren, denen in ihrer didaktischen Aufbereitung eine kompetenzentwickelnde Bedeutung zukommt bzw. zugemessen wird“ [RAUNER 2001, S. 15]. Dazu kann das Lernen in bedeutungshaltigen (Problem-)Situationen einen Beitrag leisten, vor allem auch deshalb, weil sie die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler als Quelle nachhaltiger intrinsischer Motivation aufnehmen, sie „vorrangig das Initiieren, Organisieren und Moderieren themenzentrierter Arbeits- und Klärungsprozesse aufseiten der SchülerInnen und weniger das umfängliche Durchnehmen des obligatorischen Lernstoffes durch die jeweilige Lehrkraft“ [KLIPPERT 2000, S. 188] favorisieren und zugleich dem domänenspezifischen Wissensbestand auf dem Weg vom Anfänger zum Experten erweitern und ausdifferenzieren.

Peter GERDS [2001, S. 45 f.] hat einen konstruktiven Vorschlag zur Diskussion gestellt, wie ein nach dem Kriterium „Zuwachs domänenspezifischer Kompetenz“ strukturiertes Curriculum konstruiert werden kann. Die Verbindung zum Cognitive-Apprenticeship-Ansatz ist dabei unverkennbar. „Zunächst sind die in betrieblichen Handlungsfeldern identifizierten Arbeitsaufgaben bei der Curriculumkonstruktion so aufzubereiten, dass sie in Gestalt von entwicklungsförderlichen Lernaufgaben den Weg vom Anfänger zum Experten ermöglichen. Dies setzt jedoch eindeutige Unterscheidungsmerkmale der Fähigkeiten und Arbeitsweise von Novizen und Experten in Bezug auf einen definierten Aufgabenbereich voraus. Die ältere amerikanische Forschung der Möglichkeiten und Grenzen menschlicher und künstlicher Intelligenz unterscheidet eindeutig abgrenzbare Entwicklungsstufen und Differenzen auf dem Weg zum Experten ... (Es) dürfte ... möglich sein, eine Reihe von verwandten Lern-/Arbeitsaufgaben nach dem Grad ihrer Schwierigkeit und Komplexität zu ordnen und diese einem Lernfeld resp. einer Domäne zuzuordnen. Damit wird die Möglichkeit geschaffen, sich beim zeitlich versetzten Bearbeiten dieser Lernaufgaben allmählich zu einem Experten in diesem Lernfeld zu entwickeln. Es geht also um die Er-

weiterung und Ausdifferenzierung des ‚domänenspezifischen Wissensbestandes‘ ... Experten unterscheiden sich bekanntlich von Anfängern nicht durch höher entwickelte allgemeine, formale Fähigkeiten, sondern durch die Menge und Ausdifferenzierung ihres domänenspezifischen Wissens. Experten verfügen über eine hoch differenzierte und flexible Organisation ihrer Wissensbestände und über effektive Strategien ihres Erwerbs, Einsatzes und ihrer Erweiterung. Um die Entwicklung zum Experten in einem Fachgebiet zu befördern, wäre also ein Curriculum erforderlich, das zur Erweiterung und Ausdifferenzierung dieses Wissensbestands beiträgt. Es kann angenommen werden, dass Wissensbestände beim Durchlaufen eines Spiralcurriculums durch die zeitlich versetzte Bearbeitung ähnlicher Arbeitsaufgaben in unterschiedlichen Repräsentationsformen elaboriert werden. Damit würde vermutlich ein größerer Beitrag zum Aufbau von Expertise geleistet, als bei den herkömmlichen, linear konstruierten Curricula (zu denen eine Anzahl hintereinander gereihter Lernfelder und -situationen gehört) erwartet werden kann“ [EBENDA, S. 45f.].

6 Möglichkeiten und Grenzen der Lernortkooperation

6.1 Zur Notwendigkeit von Lernortkooperation

Mit dem Anspruch der Vermittlung umfassender Handlungskompetenz, die selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren von Arbeitsaufgaben einschließt und eine Absage an das Konzept der partialisierten Produktionskonzepte tayloristischer Prägung impliziert, ist deutlich, dass Praxis und Theorie keineswegs eindeutig dem Ausbildungsbetrieb oder der Berufsschule zuzuordnen ist. Dies hat Auswirkungen für die Zusammenarbeit von betrieblicher Ausbildung und Berufsschule.

Das Lehr- und Ausbildungspersonal aus Berufsschule und Ausbildungsbetrieb soll verstärkt im Hinblick auf die Erfüllung komplexer werdender Ausbildungsaufgaben unter didaktisch-methodischer Perspektive zusammenarbeiten und damit die vielerorts festzustellende Zusammenhanglosigkeit der Lernorte überwinden. Durch adäquate Lernorganisation und Lernortkooperation soll die Erreichung anspruchsvoller Ziele der beruflichen Bildung gefördert werden. Ohne eine an der Theorie-Praxis-Verbindung ausgerichtete kontinuierlich-konstruktive Zusammenarbeit des Lehr- und Ausbildungspersonals der verschiedenen Lernorte seien diese Ziele nicht zu erreichen. Der Zusammenhang von Theorie und Praxis müsse für den Lernenden an den einzelnen Lernorten und lernortübergreifend gestiftet werden. Den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien wird eine Mittlerfunktion zugesprochen. Sie könnten durch den Aufbau regionaler Informationsnetze und Kooperationsplattformen dazu beitragen, inhaltliche Bezüge zwischen den einzelnen Lernorten herzustellen, so dass den Lernenden unterschiedliche Zugänge zu berufsrelevanten Themen ermöglicht würden.

Seit Jahren wird über die Notwendigkeit einer Intensivierung der Lernortkooperation diskutiert und die praktische Umsetzung integrativer Ausbildungskonzepte – die sich durch eine Verbindung von Aktion und Reflekti-

on, von Konkretion und Abstraktion, von praktischem Tun und geistiger Durchdringung auszeichnen – (vor allem in Modellversuchen) erprobt. Die Zusammenarbeit der Lernorte Betrieb und Berufsschule soll dadurch erleichtert und verstärkt werden, dass z.B. für die Organisation des Berufsschulunterrichts lediglich Eckdaten und Bandbreiten vorgegeben werden, innerhalb derer die Schulen und Betriebe entscheiden, wie die Zusammenarbeit ausgestaltet wird.

In den Richtlinien und Lehrplänen für die Berufsschule in Nordrhein-Westfalen [DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1991, S. 15] heißt es in diesem Zusammenhang: „Die Intentionen der Ausbildung ... erfordern, daß die Lernprozesse zwischen den Lernorten Betrieb und Berufsschule abgestimmt und so weit wie möglich aufeinander bezogen werden. Im Rahmen der Bindungen durch Ausbildungsordnungen und Lehrpläne gilt für ggf. zu treffende Absprachen über Aufgabenverteilungen oder inhaltliche Schwerpunktsetzungen in Betrieb und Berufsschule der Grundsatz, bestmögliche Lernbedingungen für die Auszubildenden bzw. Schüler zu schaffen. Dies läßt sich nur durch Kooperationsprozesse erreichen.“ In den Konzepten zur Lernortkooperation wird ermöglicht, die Grenzen von Fächern und von Organisationen sukzessive zu verschieben, Handlungsoptionen zu eröffnen, ohne grundsätzlich die hergebrachten Strukturen in Frage zu stellen.

Lernortkooperation ist deshalb schwierig, weil mit ihr eine Veränderung der internen Organisationsstrukturen verbunden ist und eine verbindliche gemeinsame neue Struktur, Strategie und Kultur geformt werden muss. Aufgabe ist es, die „Entgrenzung“ jeder einzelnen Institution durch eine neue tragfähige Organisationsform aufzufangen. Kooperation zwischen den Personen selbständiger Institutionen lässt sich schwerlich formal herstellen und schon gar nicht – auch nicht auf dem Dienstweg – erzwingen. Zu bedenken ist des Weiteren, dass die Qualität betrieblicher Ausbildung recht unterschiedlich ist. Auch stehen die Betriebe bei der beruflichen Qualifizierung in Büro- und Dienstleistungsberufen vor anderen Herausforderungen als in

der gewerblich-technischen Berufsausbildung [vgl. GREINERT 1995, S. 54 ff.].

Einig ist man sich auf berufsbildungspolitischer Ebene weitgehend darin, dass – wie es das SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER [1991, S. 3] formuliert – die „Berufsschule und die Ausbildungsbetriebe in der dualen Berufsausbildung einen gemeinsamen Bildungsauftrag“ erfüllen. „Die Berufsschule ist dabei ein eigenständiger Lernort. Sie arbeitet als gleichberechtigter Partner mit den anderen an der Berufsausbildung Beteiligten zusammen. Sie hat ... die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern allgemeine und berufliche Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung zu vermitteln“. Einigkeit herrscht auch weitgehend darüber, dass die Vermittlung von Berufstheorie ohne Hinzuziehung der Berufspraxis ebenso zu vermeiden sei wie die Vermittlung von Praxis ohne Bezug zur Theorie. Hintergrund ist die Einsicht, dass ursprüngliches Lernen ein Lernen durch Erfahrung ist.

Auch Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer sehen in der allgemeinen Einschätzung – und d.h. bei einer von ihrer vorgefundenen Arbeitssituation unabhängigen Betrachtung – die lernortkooperative Gestaltung der Lernprozesse für wichtig an und befürworten nahezu generell Berücksichtigung bzw. Umsetzung in der Ausbildung. In dem Moment, in dem sie jedoch auf das persönliche Handlungsfeld des einzelnen Lehrers oder der einzelnen Lehrerin bezogen wird, wird die Bedeutung als sinnvolles Gestaltungsmittel überlagert von der Tatsache, dass sie auch als neue komplexe berufliche Anforderungen zu betrachten ist, die bewältigt sein will. Was unter diesem Blickwinkel geschieht, ist in einzelnen Fällen – keineswegs im Normalfall – ein prinzipielles Abwehren der Anforderungen. In der Regel erfolgt auf der Grundlage der individuellen Interpretation der eigenen Arbeitssituation ein auf den jeweiligen Standort bezogenes Abwägen der entstehenden Situation und ihrer Bedeutung für die Person, bei dem bestimmte Kriterien herangezogen werden: die persönliche inhaltliche Bedeutungszumessung für die Veränderung, der vermutete Einfluss auf das Arbeitsergeb-

nis und der Weg dorthin, die Einschätzung der eigenen Kompetenz für die Realisierung der Anforderungen, Auswirkungen der neuen Anforderungen auf die eigene Arbeits- und Lebenssituation sowie nicht zuletzt das wahrgenommene Maß der Wahrhaftigkeit der Anforderungen. Entsprechend ist der Aussage zuzustimmen, dass Lernfeldorientierung „nicht zwangsläufig zu einer verstärkten Lernortkooperation“ führt [BREDOW/BEYEN 2001, S. 11].

6.2 Zum Verständnis von Lernortkooperation

Für die folgenden Ausführungen wird der Begriff „Lernort“ pragmatisch verwendet. „Lernort“ meint die jeweilige Berufsbildungsstätte (Schule, Betrieb, überbetriebliche Ausbildungseinrichtung). Unter Lernortkooperation wird das technisch-organisatorische und (vor allem) das pädagogisch begründete Zusammenwirken des Lehr- und Ausbildungspersonals der an der beruflichen Bildung beteiligten Lernorte verstanden. Die einzelnen Lernorte mit ihren spezifischen Ausprägungen und Differenzierungen haben bestimmte Aufgaben und stellen jeweils eine eigene Rechtsfigur dar. Von der Idee her sind die beiden Lernorte auf das Erreichen gemeinsamer Ausbildungsergebnisse gerichtet, den Prüfungserfolg der Auszubildenden und ihre Bewährung in beruflichen Handlungsfeldern; sie unterscheiden sich jedoch in ihren Leitzielen für das berufspädagogische Handeln und in den organisatorischen Strukturen erheblich. Ebenfalls sind unterschiedliche (Komplexitäts-)Grade und Modi der Zusammenarbeit erkennbar. Kooperatives Handeln wird verstanden als gegenseitiges *Informieren* über Erwartungen, Erfahrungen und Probleme im Ausbildungsalltag als auch als *Abstimmen* berufspädagogischen Handelns zwischen Ausbildern und Berufsschullehrern und als *Zusammenwirken*, in dem Lehrer und Ausbilder im Rahmen einer an pädagogischen Kriterien ausgerichteten Zusammenarbeit gemeinsam vereinbarte Vorhaben verfolgen [BUSCHFELD/EULER 1992, S. 26 ff.]. Lernortkooperation beschreibt unter berufspädagogischen Maßgaben nicht nur die formale Beziehung zwischen den an der Ausbildung beteiligten Instanzen und Personen. Diese steht vielmehr unter der Perspektive, es den Jugendlichen, deren Lernen auf mindestens zwei Lernorte zerfällt, durch „guten“

Unterricht bzw. „gute“ Unterweisung zu ermöglichen, den inneren Zusammenhang zwischen den jeweils vermittelten Ausbildungsinhalten bzw. zu bearbeitenden Lernaufgaben herzustellen. Darüber ist ein Erfahrungsaustausch einzuleiten, der zielbezogen weiterzuentwickeln und durch flankierende Maßnahmen zu bereichern ist.

6.3 Zur Bedeutung und Problemhaltigkeit von Lernortkooperation

Der Anlass, Lernortkooperation als Prinzip berufsbezogener Lehr- und Lernprozesse zu erörtern, ergibt sich zunächst aus der Tatsache, dass diese, an einem vorgegebenen gemeinsamen Ziel orientiert, in unterschiedlichen Institutionen angesiedelt sind. Dies erfordert grundsätzlich ein gewisses Mindestmaß an Zusammenarbeit, insbesondere deshalb, weil sich die Auszubildenden mit unterschiedlichen Ausbildungsumwelten auseinandersetzen müssen. Wichtig ist, dass die Zusammenarbeit zwischen Ausbildern und Lehrern in Gang kommt, dass man sich trifft, dass man beginnt, die Ausbildungssituation an den Lernorten zu analysieren, dass man Ziele erörtert und vereinbart, Möglichkeiten der Realisierung diskutiert und erprobt, um damit dem Prozess der Verbesserung der Ausbildung in Schule und Betrieb Dynamik zu verleihen.

Der Berufsschule kommt große Bedeutung bei der Vermittlung des berufstheoretischen Teils der Ausbildung und der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung zu. In der Berufsschule werden über die Thematisierung betriebsspezifischer Gesichtspunkte hinaus die theoretischen Grundlagen des Berufes und ihre Weiterentwicklungen ebenso angestrebt wie – und dies gilt es, besonders zu betonen – die Reflexion über Arbeit und Beruf. Im Idealfall bedeutet dies, dass Berufsschullehrer konkrete Anlässe in der Erfahrungswelt ihrer Berufsschüler ermitteln, um sie mit diesen gemeinsam so aufzuarbeiten, dass Primärerfahrungen zu sekundären Erfahrungen geführt werden. Organisatorische Absicherung und Personalentwicklung als Persönlichkeitsentwicklung ist dazu notwendig. Denn durch die Zusammenar-

beit des Lehr- und Ausbildungspersonals in der beruflichen Bildung sollen in die berufsschulischen Lernfelder strukturelle Erfordernisse der betrieblichen Anwendungsfelder aufgenommen, also situations- und handlungsorientiertes Lehren und Lernen begünstigt werden, nicht zuletzt, um die Kluft zwischen berufsschulischer Lernsituation und betrieblicher Arbeitssituation produktiv zu berücksichtigen.

Ob dies realisiert wird bzw. welche Diskussionskultur sich in den Berufsschulen entwickelt, hängt auch davon ab, ob sich ein lernförderliches Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern herausentwickeln kann, wie die jeweiligen Berufsschulklassen zusammengesetzt sind und ob die Auszubildenden die Berufsschule als eine universelle Bildungsinstitution wahrnehmen und akzeptieren. Ohne Kooperation zwischen allen an der Berufsbildung Beteiligten ist es mehr als fraglich, ob Berufsschullehrer die Erwartungen ihrer Schüler richtig einschätzen und ob sie von deren beruflichem und sozialem Hintergrund hinreichend Kenntnis haben, um auf deren lebensweltliche Erfahrungen Bezug nehmen zu können. Die Berufsschule darf sich nicht von den Entwicklungen in den Betrieben abkoppeln, will sie nicht an Bedeutung im Dualen System verlieren.

„Berufstheorie“ und „Berufspraxis“ stehen in einem komplexen Spannungsverhältnis. Die intensive Durchdringung von beruflichen Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen hat durch die Informations- und Kommunikationstechnologie eine neue Qualität erhalten und die Grenzen zwischen Berufstheorie und Berufspraxis mehr und mehr verwischt. Kooperation zwischen den Ausbildungsstätten in der beruflichen Bildung wird erst aufgrund dieser besonderen strukturellen Vorbedingung zum Thema berufspädagogischer Erwägungen. Entsprechend wird über Ansätze nachgedacht, die Lernprozesse in den Lernorten miteinander zu verknüpfen. In der Denkschrift der Deutschen Forschungsgemeinschaft zur Berufsbildungsforschung heißt es beispielsweise dazu: „... erst dadurch, daß sich die vielen Problemlöseprozesse und die sonstigen Lern- und Arbeitsprozesse stimmig aufeinander beziehen lassen, wird eine optimale berufliche Qualifizierung

möglich, die pädagogischen und betrieblichen Interessen gleichermaßen genügt“ [DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990, S. 71].

Es gibt Betriebe aus dem innovationsorientierten Bereich und Berufsschulen, welche die Intention, einen Beitrag sowohl zur fachlichen Qualifikation als auch zur Persönlichkeitsbildung der Auszubildenden zu leisten, pädagogisch einlösen; und es gibt engagierte Ausbilder und Berufsschullehrer, die die Vorgaben der Ausbildungsrahmenpläne bzw. Lehrpläne konstruktiv umsetzen und Kooperation zur Verbesserung der beruflichen Bildung – möglicherweise auch mit Bezug auf die Entwicklung einer bzw. den Einfluss der „lernenden Organisation“ – aktiv einsetzen. Solche Ansätze erfolgreicher Lernortkooperation sind zunächst immer mit dem Engagement einzelner Ausbilder und Berufsschullehrer verbunden. Für eine intensive Zusammenarbeit zwischen Ausbildern und Berufsschullehrern ist ein entsprechendes Kooperationsverständnis erforderlich. Es geht um die Einstellung von Ausbildern und Lehrern zur Zusammenarbeit, um die Frage, wie wichtig Ausbilder und Lehrer die Zusammenarbeit mit dem anderen Lernort zur Erfüllung ihrer Aufgaben nehmen und welche Perspektive sie dabei entwickeln. Kooperation als interpersonelles Geschehen hängt immer ab von dem *Wissen* über die Wirkungszusammenhänge und Regelmäßigkeiten ihres Kooperationsverhaltens, von dem kommunikationspraktischen *Können*, dem subjektiven *Wollen* der Kooperationspartner, von ihren *Vorstellungen* bezüglich einer gelingenden Kooperation und von dem organisationellen Kontext [vgl. GEIBLER 1995]. Kooperatives Handeln ist insofern nicht zu trennen von in den jeweiligen Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen entwickelten bzw. berufsbiographisch herausgeformten handlungsleitenden Kooperationsverständnissen. Vier Verständnisebenen lassen sich unterscheiden [vgl. PÄTZOLD 1991a, S. 37 ff.]:

- Beim *pragmatisch-formalen Kooperationsverständnis* gehen Kooperationsaktivitäten ausschließlich auf äußere formale Veranlassung zurück. Über die Ableistung von Verpflichtungen und die Ori-

entierung an prüfungsrelevanten Zielen und Inhalten hinaus werden keinerlei Intentionen mit der Lernortkooperation verbunden.

- Beim *pragmatisch-utilitaristischen Kooperationsverständnis* leiten sich Kooperationsaktivitäten unmittelbar aus subjektiven Problemerkahrungen in den täglichen Arbeitszusammenhängen ab. Ausgangspunkt für Formen der Zusammenarbeit ist ein einseitiger Bedarf, der sich ggf. Gegenleistungen für die Kooperationsbereitschaft abhandeln lässt.
- Das *didaktisch-methodisch begründete Kooperationsverständnis* basiert auf der Auseinandersetzung mit Begründungszusammenhängen berufsbezogenen Lernens sowie auf kriteriengeleiteten Entscheidungen über die der eigenen Praxis vorzuzugenden didaktisch-methodischen Grundlinien. Ein solches Selbstverständnis leitet sich ab aus didaktisch-methodischen Konzepten beruflichen Lernens.
- Das *bildungstheoretisch begründete Kooperationsverständnis* nimmt das didaktisch-methodisch begründete Kooperationsverständnis in sich auf und stützt sich zusätzlich auf eine umfassende Bildungstheorie, aus der entsprechende Zielperspektiven für das gesellschaftliche Handeln abgeleitet sind.

Die beiden letztgenannten Kooperationsverständnisse sollten für eine brufspädagogisch orientierte Kooperation leitend werden, jedoch sind die beiden ersteren Verständnisse in der Ausbildungspraxis eindeutig vorherrschend.

Dass von einer Vielzahl fallbezogen-konkreter Kooperationsprobleme auszugehen ist, zeigt die folgende Auflistung idealtypisch rekonstruierter Kooperationsprobleme, die sich auf unterschiedliche Kommunikationsinhalte beziehen können. „Die Qualität von Kooperation lässt sich mit Bezug auf den Ausprägungsgrad und die Intensität von fünf idealtypisch rekonstruierbaren Problemen bestimmen, die Probleme nicht der je einzelnen Koopera-

tionspartner, sondern interpersonelle Probleme sind und deshalb letztlich auch nur gemeinsam gelöst werden können:

Wechselseitige Stabilisierung von Uninformiertheit

Beide Kooperationspartner unterstellen dem jeweils anderen, daß er mit Bezug auf die eigene Person keinen Informationsbedarf hat und daß man selbst für den anderen auch keine Informationen besitzt, die für ihn relevant sind. Die Folge ist ein reduzierter oder sogar völlig blockierter Informationsfluß zwischen ihnen, auch wenn tatsächlicher Informationsbedarf vorhanden ist und dieser vom jeweils anderen befriedigt werden könnte.

Wechselseitige Stabilisierung gegenseitiger Mißverständnisse

Die Kooperationspartner interpretieren bestimmte Phänomene mit Hilfe unterschiedlicher Interpretationsfolien, die sich wechselseitig stabilisieren, wie bei dem 80jährigen Ehepaar, das jeden Morgen Eier ißt, obwohl keiner Eier mag, aber jeder vom anderen denkt, dass er Eier mag und erwartet, dass der andere aus Höflichkeit ein Ei mitißt. Hinter diesem Beispiel steht folgendes allgemeines Muster: A wird von B informiert, versteht diese Information aber anders, als B sie gemeint hat. B bemerkt das Mißverständnis aber nicht, weil er die anschließenden Informationen von A ebenfalls mißversteht. Er interpretiert sie dabei so, dass er sie als Bestätigung dafür ansieht, daß A die ursprüngliche Information von B so verstanden hat, wie B sie gemeint hat.

Wechselseitige Stabilisierung von Konfliktverschleierung

Zumindest ein Kooperationspartner orientiert sein Verhalten an einer Strategie, die der andere nicht akzeptieren kann, so dass ein Konflikt zu erwarten ist. Das weiß der betreffende Kooperationspartner. Er gibt aber trotzdem nicht jene Strategie auf, sondern rhetorische Beschönigungen ein, die eine doppelte Funktion haben, nämlich erstens die eigene konfliktproduzierende Strategie zu verschleiern und zweitens diese Verschleierung selbst auch zu verschleiern. Die so angesprochene Person wird in der Regel merken, daß

‚da irgend etwas nicht ganz stimmt‘ und ein entsprechend ungutes Gefühl bekommen. Wegen der doppelten Verschleierung des Konfliktes kann sie ihn jedoch nicht offen ansprechen; denn sie hat ja keine stichhaltigen Beweise in der Hand. Jene Person wird deshalb ihr ungutes Gefühl und die daraus folgende Reaktionsstrategie verschleiern und ggf. diese Verschleierung selbst auch wiederum verschleiern.

Wechselseitige Stabilisierung gegenseitigen Mißtrauens

Die Kooperationspartner unterstellen, daß der jeweils andere Intentionen verfolgt, die ihm selbst schaden. Er fühlt sich deshalb bedroht und versucht, sich vor dem anderen defensiv oder offensiv zu schützen. Dieses Verhalten betrachtet der andere als Beweis für die Richtigkeit seiner Unterstellung.

Wechselseitige Stabilisierung gemeinsamen Unterlassens

Die Kooperationspartner wissen, daß sie eine bestimmte Aufgabe nur gemeinsam lösen können und daß dazu eine gewisse handlungspraktische Kooperationskompetenz notwendig ist. Zumindest einer geht davon aus, daß diese nicht vorhanden ist, aber vorhanden sein muß, bevor man kooperiert. Diese doppelte Vorannahme, auf die das Schlagwort ‚Paralyse durch Analyse‘ abhebt, hindert ihn und auch den anderen, jene Aufgabe handlungspraktisch in Angriff zu nehmen“ [GEIBLER 1995, S. 48 f.].

Berufliche Ausbildung realisiert sich durch die Auseinandersetzung der Lernenden mit allen im Ausbildungsprozess an sie herangetragenen zufälligen und intendierten Erfahrungen. Sie ist daher immer Ergebnis von Kooperation, in der Regel jedoch in formalisierter und routinierter, nicht bewusst und nicht intentional gestalteten Form. Können Betriebe von den Berufsschulen kaum Innovations- und Lernimpulse erwarten, werden diese für die Betriebe nur allzu leicht zu einem uninteressanten Partner, eine Kooperation ist dann nicht zu erwarten [GEIBLER 1994, S. 116]. Dies ist insbesondere dort feststellbar, wo außerhalb der Berufsschule Verschulungsvorgänge von Berufsbildung stattfinden und sich Lerngelegenheiten etablieren, wie z.B.

Formen betrieblichen Unterrichts, die sich auf Gegenstände beziehen, aus denen die Berufsschule ihr Selbstverständnis bezieht. Sind diese konkurrierenden Lernorte außerdem in der Lage, u.a. hinsichtlich ihrer konzeptionellen Aktualität, auch z.B. ihrer sachlichen Ausstattung, ein höheres Maß an zukunftsorientierter Berufsbezogenheit vorzuweisen, als die Berufsschule dies vermag, dann zeigt sich darin zugleich die geringer werdende Bedeutung der Berufsschule für diese Ausbildungsbereiche.

Positive Einzelfälle dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass, auf das System der beruflichen Bildung insgesamt bezogen, noch nicht geklärt ist, welche Realitäten mit einzelnen lokalen Initiativen verbunden sind, welche Formen der Kooperation konkret gestaltet sind und wie sie gestaltet werden sollten, wie sie in berufsbildungstheoretischer und in didaktisch-methodischer Hinsicht zu begründen und welche Bedingungen zu ihrer Realisierung an den einzelnen Lernorten bzw. welche Anreizsysteme zu schaffen sind. Wie sich die Realität der Lernortkooperation konkret ausformt, hängt zum einen von den gesellschaftlich verfolgten Ausbildungszielen und den danach angelegten ausbildungsstrukturellen Einrichtungen an den Lernorten mit ihren Konsequenzen für die Handlungsmöglichkeiten der mit der Ausbildung beauftragten Personen und der Lernsituationen der Auszubildenden ab. Zum anderen werden die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Auszubildenden von den Personen geprägt, die ihnen als Lehrende mit ihrem pädagogischen Selbstverständnis und ihrem didaktischen Handeln gegenüber treten und für die die Lernortvielfalt in der beruflichen Bildung ein wichtiges Moment ihrer Arbeitssituation darstellt.

6.4 Zum Stand der Kooperationspraxis

Ausbilder und Berufsschullehrer wünschen mehrheitlich ein Miteinander von Betrieb und Berufsschule, sie plädieren für einen Ausbau der Zusammenarbeit und halten eine Vielzahl möglicher Formen zur Intensivierung der Kooperation für sinnvoll. Kritisch beurteilen sie hingegen verbindliche Regelungen und Vorgaben zur Intensivierung der Kooperation. In der Pra-

xis der Lernortkooperation dominieren individuell veranlasste informelle Kontakte zum anderen Lernort gegenüber organisierten Formen der Kooperation. Wird kooperiert, dann folgt dies Miteinander keinem einheitlichen Muster, sondern ist durch unterschiedliche Orientierungen und Vorgehensweisen gekennzeichnet. Es gibt durchaus ein Spektrum an gemeinsamen Aktivitäten und kooperativen Vorgehensweisen zwischen Schule und Betrieb, welche deutlich mit bestimmten Strukturmerkmalen betrieblicher und schulischer Ausbildung korrelieren. Die Unterschiede in den Kooperationsaktivitäten ergeben sich nicht zufällig, sondern hängen deutlich von einer Reihe von Einflussgrößen ab, wie z.B. dem Ausbildungsberuf, der Größe des Ausbildungsbetriebs und der jeweiligen Organisation der Ausbildung.

In vielen kleineren und mittleren Betrieben (in handwerklichen und kaufmännischen Berufen) wird die Ausbildung ohne nennenswerten Ausbilderkontakt zur Berufsschule durchgeführt [vgl. BERGER/WALDEN 1994, S. 6]. Typisch für diese Ausbildungsbereiche ist das Fehlen von Voraussetzungen zur Kooperation: Weder gibt es genügend hauptberufliche Ausbilder noch an betrieblichen Ausbildungsplänen orientierte Kooperationsabsichten noch berufspädagogisch geprägte Strukturierungsformen der Ausbildung. Maßgebend für die einzelnen Lernorte ist primär nicht das Erreichen des übergeordneten berufspädagogischen Ziels, sondern die Realisierung der eigenen Systeminteressen. Kooperation wird für die Berufsschule schwieriger, wenn sie es mit einer Vielzahl von Betrieben zu tun hat oder die Betriebe relativ weit entfernt angesiedelt sind.

So verwundert es kaum, dass eine Kontaktaufnahme erst dann für notwendig erachtet wird, wenn der Auszubildende „auffällig“ wird, wenn er die Schule „schwänzt“ oder „blaumacht“ bzw. ständig zu spät kommt oder wenn er nicht den Leistungsanforderungen genügt. Disziplinprobleme und Lernschwierigkeiten der Auszubildenden werden nur zögernd zum Anlass für weiterführende didaktisch-methodische Überlegungen genommen. Wenn sie genutzt werden, dann dort, wo ein Bedarf an dem komplexen Qualifikationsprofil, das beispielsweise neue Ausbildungsordnungen oder

veränderte betriebliche Anforderungen zeichnen, tatsächlich identifiziert wird oder wo die Überlegung bei Berufsschullehrern leitend geworden ist, dass die Berufsschule sich zur Qualitätssicherung der Ausbildung gegenüber den Erfahrungen des Arbeitslebens offen halten muss und diese, wo der Berufsschulunterricht es erfordert, in ihre Arbeit einzubeziehen bzw. für sie fruchtbar zu machen sind.

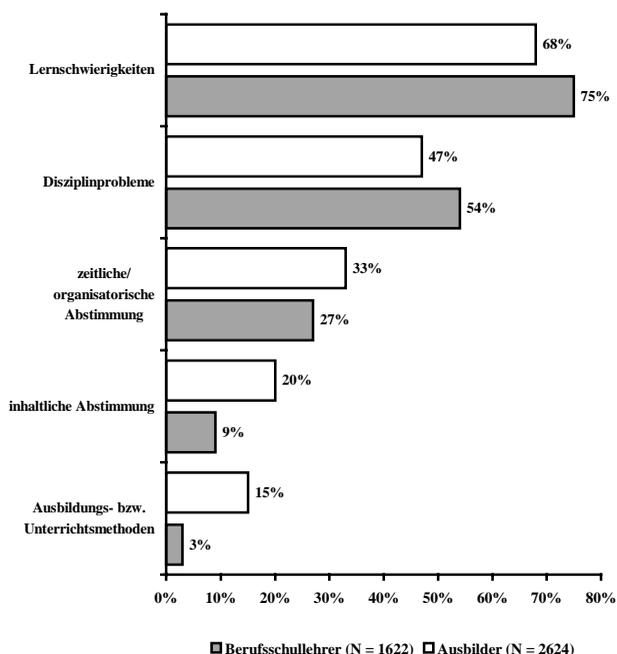


Abb. 12: Kontaktpunkte [nach: PÄTZOLD/WALDEN 1999]

Eine vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) durchgeführte Bestandsaufnahme der Dualen Ausbildung aus Lernericht kommt zu dem Ergebnis, dass die fehlende Abstimmung zwischen Schule und Betrieb der von den Auszubildenden am stärksten empfundene Mangel ist [vgl. FELLER 1995, S. 43 f.]. Von daher ist es nur folgerichtig, wenn Auszubildende gro-

ßen Wert auf die Qualität ihrer Ausbildung legen und ernsthaft an einer systematischen, intensiven und berufsbezogenen beruflichen Ausbildung interessiert sind [vgl. EBENDA, S. 44], sich beklagen, dass ihnen nicht einsichtig sei, „welcher Stellenwert bestimmten Ausbildungsinhalten zukommt, und sie können vielfach nicht erkennen, inwieweit Theorie und praktische Anwendung, situatives Handeln und kritische Reflexion aufeinander bezogen oder zu beziehen sind. Die Aufgabe, den notwendigen Transfer herzustellen, wird somit strukturell auf die Auszubildenden verlagert“ [LENNARTZ/WALTER-LEZIUS 1994, S. 118]. Die Auszubildenden haben wenig Möglichkeit, wie von der lernpsychologischen Forschung gefordert, „Widersprüche aufzuarbeiten, weil sie mangels Bezügen überhaupt keine Widersprüche sehen. Auch das Aufarbeiten von Widersprüchen setzt Bezüge voraus – und dies bedeutet auch eine inhaltliche Koordination, wenngleich nicht in Form einer problematischen und utopischen didaktischen Parallelität. Notwendig ist die Herstellung reflexiver Bezüge zwischen den Lernorten unter Beibehaltung ihrer unterschiedlichen Funktionalität“ [STENDER 1996, S. 505].

Die Interessen, die Ausbildungsbetriebe an die Berufsschulen herantragen, sind unternehmensspezifisch geprägt und deshalb mitunter zueinander gegensätzlich. Den auf betriebliche Ausbildung bezogenen Modifikationen des Berufsschulunterrichtes gehen also Entscheidungen darüber voraus, welcher Betrieb seine Vorstellungen darin zur Geltung bringt und sich so gegenüber anderen Vorteile verschafft. Darüber, ob Ausbildungsbetriebe erfolgreich in Regulierungsprozesse eintreten können, entscheidet ihre Gestaltungsmacht, die sich ergibt aus der Bedeutung eines Unternehmens für die jeweilige Region, seiner Größe und vor allem aus der Zahl der in die Berufsschule entsendeten Auszubildenden. Findet die damit verbundene Problematik in der Berufsschularbeit keine Berücksichtigung, kann es zu Chancengleichheiten für Auszubildende aus anderen Ausbildungsbereichen kommen.

Klaus BERGER und Günter WALDEN [1994 und 1995] haben auf der Grundlage der Verknüpfung der empirisch nachweisbaren Merkmale Kontakthäufigkeit, Kooperationsrahmen und Kooperationsinhalt einen Ansatz zur Differenzierung der Kooperationspraxis entwickelt, der aus der Befragung betrieblicher Ausbilder abgeleitet wurde. Danach werden fünf Typen unterschieden:

Typ 1: Keine Kooperationskontakte

Ausbildungsbetriebe diesen Typs bilden weitgehend ohne Kontakte zur zuständigen Berufsschule aus. Ausbilder und Berufsschullehrer arbeiten ohne jeglichen Informationsaustausch nebeneinander her. Der zuständigen Berufsschule wird nur ein geringer Stellenwert im Rahmen der gesamten Berufsausbildung zuerkannt. Vor allem handelt es sich um kleinere Betriebe unter 50 Beschäftigten, die in handwerklichen und kaufmännischen Berufen ausbilden, ihr Anteil in dieser Gruppe liegt bei rund 40 %.

Typ 2: Sporadische Kooperationsaktivitäten

Kontakte werden meist durch Zugehörigkeit zu Arbeitskreisen zwischen Betrieb und Berufsschule oder zu den vom Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung vorgeschriebenen Berufsbildungs- und Prüfungsausschüssen realisiert. Die seltenen Treffen in diesen Gremien erfolgen auf externe Veranlassung. Falls sporadische Berufsschulkontakte auf individuelle Veranlassung der Beteiligten zustande kommen, dienen diese vorrangig zur zeitlich-organisatorischen Abstimmung oder dem prüfungsbezogenen Informationsaustausch. Der Ausbildungsprozess in den Betrieben wird weitgehend autonom und in Abgrenzung gegenüber der Berufsschule gestaltet. Etwa jeder dritte befragte Ausbilder ließ sich diesem Typ zuordnen, wobei es keine ausgeprägten Unterschiede nach der Betriebsgröße gibt. Häufiger sind Ausbilder aus dem kaufmännischen Bereich vertreten.

Typ 3: Kontinuierlich-probleminduzierte Kooperationsaktivitäten

Bei diesem Kooperationstyp sind die Berufsschulkontakte vorwiegend als unmittelbare Reaktion auf punktuell wahrgenommene Ausbildungs- bzw. Prüfungsprobleme zu verstehen. Die Berufsschule wird durchaus als hilfreicher Ansprechpartner akzeptiert. Kooperation mit der Berufsschule wird als Weg zur Behebung von Ausbildungsproblemen angesehen. 7 % aller Ausbilder - meist aus dem Handwerk - gehören zu diesem Typ.

Typ 4: Kontinuierlich-fortgeschrittene Kooperationsaktivitäten

Hierbei geht es um Ausbilder, die erste Schritte zu einem konstruktiven, teilweise didaktisch-methodische Fragen aufgreifenden Kooperationsansatz aufweisen. Zu den Berufsschullehrern gibt es regelmäßige Kontakte, die unabhängig von der Bewältigung aktuell auftretender Probleme stattfinden. Etwa jede fünfte Ausbildung – meist aus dem gewerblich-technischen Bereich in Großbetrieben – kann diesem Typ zugeordnet werden.

Typ 5: Kontinuierlich-konstruktive Kooperationsaktivitäten

Bei diesem Kooperationstyp verfestigen sich die bereits im vorangegangenen Typ beschriebenen Ansätze zu organisierten Formen der Lernortkooperation unter Einbeziehung didaktisch-methodischer Fragen. Die kontinuierliche Zusammenarbeit mit der Berufsschule findet durch individuell initiierte Kontakte wie auch durch regelmäßige Mitarbeit in lernortübergreifenden Gremien statt. Bei einem Teil der Ausbilder geht die Kooperation über einen bloßen Informationsaustausch und über Abstimmungsaktivitäten hinaus und führt zur Durchführung gemeinsamer Ausbildungsprojekte. Ausbilder diesen Typs finden sich vor allem in Großbetrieben und häufiger in gewerblich-technischen Berufen. Gleichzeitig konnten auch 10 % aller Kleinbetriebe zugeordnet werden, was zeigt, dass eine intensive Zusammenarbeit mit der Berufsschule nicht auf Großbetriebe beschränkt bleiben muss.

Betriebsgröße und der Ausbildungsberuf wirken sich in signifikanter Weise auf die Intensität von Kooperationsaktivitäten aus. Die beschriebenen Kooperationsstypen sind hinsichtlich der Betriebsgröße und des Berufsbereichs unterschiedlich ausgeprägt.

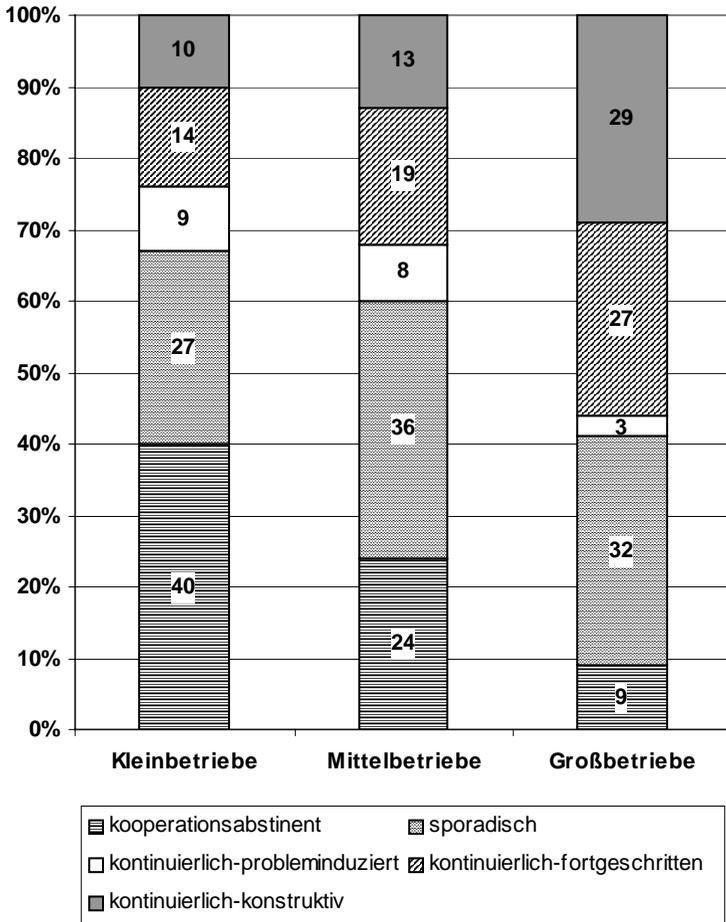


Abb. 13: Kooperationsprofile nach Betriebsgrößen [nach: PÄTZOLD/WALDEN 1999]

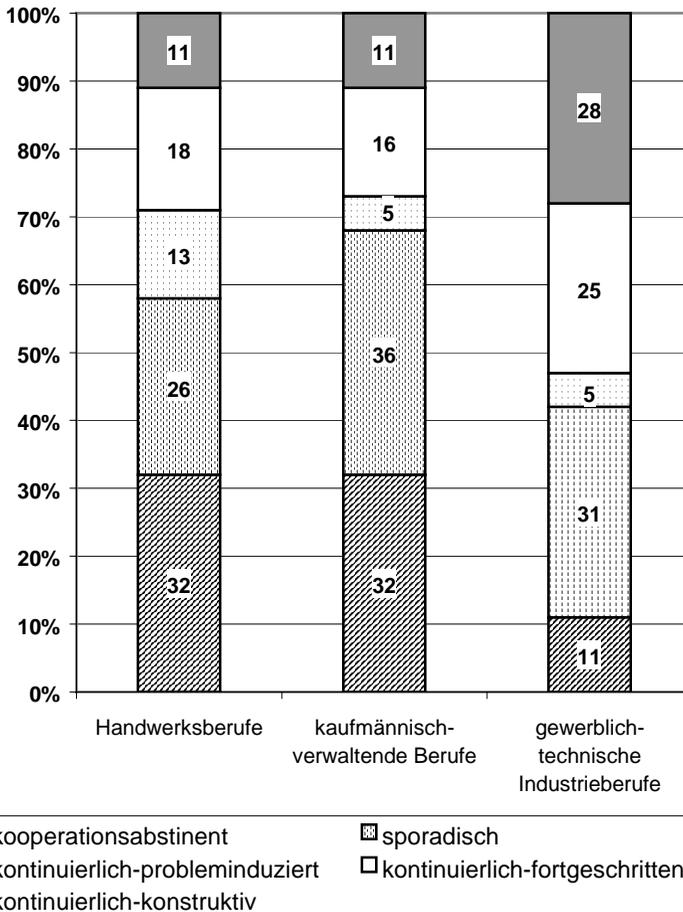


Abb. 14: Kooperationsprofile nach Berufsbereichen [nach: PÄTZOLD/WALDEN 1999]

Ergänzend zur Typisierung der Ausbilder lassen sich – bezogen auf Kooperationsaktivitäten – drei Typen von Berufsschullehrern unterscheiden, nämlich „Ausitzer“, „Frustrierte“ und „Ambitionierte“ [vgl. PÄTZOLD/DREES/THIELE 1998]:

- „Aussitzern“ gelingt es, sich mit allen Verdrießlichkeiten, die über das Lehrerdasein hereinbrechen, zu arrangieren, gegenüber Erwartungen und auftauchenden Problemen dickfellig zu bleiben und Widersprüche wegzublenden. Sie sind bemüht, fachlich jederzeit auf dem Laufenden und als Fachautoritäten unangreifbar zu bleiben, attestieren sich aber, irgendwann begriffen zu haben, dass sich pädagogisches Streben nicht sonderlich lohnt.
- „Frustrierte“ kritisieren ihre Arbeitssituation vor dem Hintergrund ihres berufspädagogischen Anspruchs. Sie fühlen sich durch die Bedingungen in ihrem Arbeitsbereich in eine Situation geführt, in der sie nur wenige Möglichkeiten sehen, sich in ihrer Arbeit von ihren berufspädagogischen Kriterien und Überzeugungen leiten zu lassen oder auch nur das konsequent aufzugreifen, was ihnen während ihrer Ausbildung an lernpsychologischen und didaktisch-methodischen Zusammenhängen vermittelt worden ist.
- „Ambitionierte“ wollen sich, trotz der Enttäuschungen, die auch sie – u.a. im Umgang mit den beiden anderen Lehrertypen – erleben, von der Verfolgung ihrer berufspädagogischen Vorstellungen nicht abbringen lassen. Oft aus einer ebenfalls sehr kritischen Einstellung zur Berufsrealität ergibt sich für diese Lehrer die Absicht, bestehende Potenziale unter z.T. erheblichem Mehraufwand zu nutzen.

Berufsschullehrer betonen zwar häufiger als Ausbilder die Notwendigkeit der Kooperation mit der Lernsituation ihrer Auszubildenden, sie erfahren pragmatisch orientierte Initiativen der Ausbilder jedoch aus ihrer Arbeitssituation und ihrem Berufsbewusstsein heraus eher als Zusatzbelastung denn als Chance, aus der sich auch für ihr berufspädagogisches Handeln ein Nutzen ziehen lassen könnte. Der Überblick über die Grundstruktur ihres Faches und benachbarter Fächer, theoretische Grundlagen und methodologische Basisstrategien sind ihnen bedeutsam, damit sie sich ein Urteil schafffen können über den Stellenwert, die Relevanz und die Bildungswirksamkeit von beruflichen Lerninhalten – gerade auch deshalb, weil sie ihren

Schülern die Möglichkeit zur Aneignung extrafunktionaler Kompetenzen geben wollen.

Gelegentliche intensivere lernortkooperative Aktivitäten, vor allem gemeinsame Projekte, zwischen Lehrern und Ausbildern sind erst in jüngster Zeit institutionell verankert. Meist werden sie durch bestehende Handlungsräume von Ausbildern und Berufsschullehrern ermöglicht und auf dieser Ebene in dem Rahmen verwirklicht, der in den vorgefundenen Arbeitsbedingungen hierzu verbleibt. Auch die nach „Lernfeldkonzeption geforderte inhaltliche Abstimmung findet ... allenfalls sporadisch statt ... Zeitliche und organisatorische Probleme lassen die Kooperation auf beiden Seiten zu einer unvereinbaren Mehrbelastung werden“ [BREDOW/BEYEN 2001, S. 11]. In Nordrhein-Westfalen stehen Berufsschullehrer seit der Neuordnung der Ausbildungsberufe sogar unter dem Anspruch (gestützt durch eine Rechtsverordnung), mit den Ausbildungsbetrieben zusammenzuarbeiten und entsprechende Initiativen einzuleiten.

Ob und wie diese Handlungsräume genutzt werden, hängt allerdings in nicht unerheblichem Maße von persönlichen Eigenschaften, der Verständnisbasis und der Initiative der in der beruflichen Bildung tätigen Personen ab, davon, ob sie eine über den alltäglichen Handlungsanspruch hinausgehende Notwendigkeit zur Gestaltung der Ausbildungsbedingungen sehen und bereit sind, dafür aktiv zu werden. Die Motivation hierzu würde sich für die Ausbilder allerdings aus Zusammenhängen entwickeln müssen, die nicht allein mit den konkreten Arbeitsplatzanforderungen verbunden sind. Ist sie gegeben, erhöht sich die Chance, dass Lernortkooperation in einen berufspädagogischen Kontext gestellt, Zusammenarbeit mit dem anderen Lernort zur Realisierung bestimmter didaktisch-methodischer Ansätze gesucht oder sie aus einem bildungstheoretischen Konzept entwickelt wird.

Als Zusammenfassung kann festgehalten werden: Lernortkooperation wird zu häufig in den vorgefundenen Bedingungen als Mittel zur Optimierung des Arbeitsablaufs im Sinne situativer Problembewältigung, meist reaktiv

und bezogen auf den eigenen Arbeitsplatz, eingesetzt und als „nicht produktiv“ dargestellt. Was Kooperation genannt wird, dient der Effektivierung des individuellen Arbeitshandelns, zuvorderst der Eliminierung von Störungen. Eine eigenständige Bedeutung hat sie selten. Folglich ist die typische Qualität des Lernortverhältnisses die jederzeitige Aktualisierbarkeit informeller Gesprächsbereitschaft, die Beschränkung auf bloßes „Kontakt halten“. Aktivitäten beschränken sich unter dem Grundprinzip möglichst ökonomischer Bewältigung des Tagesgeschäfts auf das Mindestmaß der Kontakte und Arbeitsabläufe, die sich im Laufe der Ausbildung umstände halber ergeben oder rechtlich verbindlich vorgegeben sind. Derart begründete Zusammenarbeit wird durch aktuellen Bedarf fällig und in der Regel wieder eingestellt, wenn die jeweils veranlassenden Notwendigkeiten wegfallen. Mit der Tatsache, dass Ausbilder und Berufsschullehrer über einen als System gemeinten berufspädagogischen Prozess in Verbindung gesetzt sind, hat der Verkehr zwischen den Lernorten kaum etwas zu tun. Zunächst ist von der selbst erfahrenen Arbeitsbelastung zu sprechen. Kontakte zu dem anderen Lernort, für die sich aus der Arbeitssituation heraus kein unmittelbarer Bedarf ergibt, werden schon wegen des bei vielen Ausbildern und Lehrern ausgefüllten Zeitplans vermieden, zu echter Zusammenarbeit oder auch nur zum Gedankenaustausch fehlt im Alltag oft die Zeit. Ohne eine Bereitschaft zur Mehrbelastung sind Kooperationsaktivitäten deshalb nicht durchführbar.

Ist diese dennoch vorhanden, erschweren nicht selten die Rahmenbedingungen sinnvolle Aktivitäten. Bei der Lernortkooperation geht es nicht um die Zusammenarbeit um ihrer selbst Willen, sondern darum, die Möglichkeit zu schaffen, komplexe Lehr-/Lernarrangements (auch lernortübergreifend) zu gestalten. Voraussetzungen dazu fehlen allerdings weitgehend. Überschaubar sind meist nur die Lernprozesse im eigenen Bereich. Interne Kooperation ist alles andere als angelegt. Die Arbeit des Lehrers wird traditionsgemäß oft als „einsames Geschäft“ betrieben. Außerdem besteht bei vielen Aktivi-

täten, die von der Routine abweichen, Rechtsunsicherheit, die dazu führt, dass Neues vermieden wird, um Risiken auszuschließen.

Kooperationsengagierte Berufsschullehrer berichten von einem großen Anteil solcher Kollegen, die sich in diesem Umfeld über jeden Aufruf zur Zusammenarbeit hinwegsetzen. Sie werden auf diese Weise zu einem bedeutenden Problem für die Aktiven, denn komplexere Vorhaben wie Projekte in Zusammenarbeit mit Betrieben setzen die Mitwirkung auch der Kollegen im Hause voraus und verlaufen oftmals bereits hier, nicht erst im Austausch mit den Betrieben, im Sand. Soll Lernortkooperation zur Qualität der Berufsbildung nachhaltig beitragen, muss es Kooperations- und Teamstrukturen in den Schulen und Betrieben geben. Teamarbeit muss gelernt und entwickelt werden.

Diejenigen Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer, die aktiv werden und lernortkooperative Lehr-/Lernformen ermöglichen wollen, stoßen dann jedoch häufig auf das eigentliche strukturelle Problem der Lernortkooperation im Dualen System: Ihnen selbst können entsprechende Aktivitäten wichtig sein, ob sie zustande kommen und in welcher Form, entscheiden aber die Ausbildungsbetriebe ganz allein. In der Praxis dominiert die Erfahrung, dass viele Ausbildungsbetriebe für solche Zusammenarbeit, die über die Regulierung des Tagesgeschäfts hinausgeht, kaum zu gewinnen sind. Werden dann aber Ausbildungsbetriebe gewonnen oder suchen diese selbst Kontakte zur Berufsschule, dann werden Potenziale zur Verbesserung des Informationsflusses zwischen den Lernorten zur Vermeidung von Überschneidungen bzw. Doppelarbeit sowie für eine praxisbezogene Gestaltung des Unterrichts in der Berufsschule genutzt.

Komplexere Kooperationsformen lassen sich nur mit großen Ausbildungsbetrieben – dann allerdings überwiegend in Ausrichtung an ihren betrieblichen Planungen – realisieren, und zwar zu den Zeiten, zu denen in der Lehrwerkstatt ausgebildet wird. Bei der Ausbildung im normalen Betriebsgeschehen oder im betrieblichen Umlauf fehlt die vorausgesetzte organisa-

torische Struktur. Die Möglichkeiten, komplexe Kooperationsformen in die Tat umzusetzen, sind auch durch den Umstand erschwert, dass die Zahl der jeweils einzubeziehenden Betriebe wächst und die Gesprächs- und Abstimmungsnotwendigkeiten nicht zu bewältigen sind.

Die Kooperationspassivität der Betriebe wird für die Lehrerinnen und Lehrer auch wegen ihres pädagogischen Anspruchs, der mit der Lernfeldorientierung verbunden ist, zum Problem. Sie sehen die Aufgabe der Lernortkooperation ganz allgemein im Kontext ihrer Aufgabe, an der Berufskompetenz und Persönlichkeitsbildung der Schüler mitzuwirken. Hierzu aber müssen die Lebenszusammenhänge der Auszubildenden, vor allem ihre Arbeitsrealität, bekannt sein. Berufsausbildung ist ohne Bezugnahme auf die betrieblichen Arbeitsbereiche als Umsetzungsfeld für die erworbene berufliche Kompetenz, auf die Produktionsformen, die Formen der Arbeitsorganisation und des Technikeinsatzes, die Entscheidungs- und Mitbestimmungsstrukturen nicht denkbar. Kommt Lernortkooperation nicht zustande, so sind die Lehrer von Informationen über die betrieblichen Arbeitsbereiche weitgehend abgeschnitten, was sie als eine Einschränkung ihrer berufspädagogischen Möglichkeiten ansehen.

6.5 Zur Initiierung und Intensivierung der Lernortkooperation

Lernortkooperation ist ein sehr illustratives Beispiel dafür, dass gerade in Schnittflächen zwischen Institutionen hoch bedeutsame Themen, Aufgaben, Entwicklungen und Probleme liegen. Hier besteht ein umfangreicher konzeptioneller und organisationsbezogener Steuerungsbedarf. Denn Organisationsentwicklungsmaßnahmen werden aus wissenschaftlichen und praxisbezogenen Blickrichtungen in der Regel auf intraorganisationelle Aspekte reduziert und zu wenig unter interorganisationeller Perspektive, also dem Verhältnis von Organisationen untereinander, gesehen. Dies ist ein Grund dafür, warum Lernortkooperation so schwer zu realisieren ist. Meist wird zuwenig darüber nachgedacht, welches die gemeinsamen Systemstrukturen

sind und wie die Schnitt- und Grenzfelder zu definieren und zu bearbeiten sind. In dieser letzteren Perspektive müsste gezielt weitergedacht werden, wenn Schule und Betriebe veränderte Systemkontexte auf Dauer schaffen wollen.

Soll Lernortkooperation als Element beruflicher Ausbildung gefördert werden, ist das Macht- und Bedeutungsgefälle zwischen dem betrieblichen und dem schulischen Teil der Berufsausbildung zu überwinden und der Zusammenhang zu klären, in dem die Notwendigkeit der Kooperation erkannt wird. Anregungen und Hilfen durch Berufsbildungsforschung und -politik sind erforderlich. Die formale Verantwortung für den Erfolg der Berufsausbildung liegt bei den Betrieben. Von einer Stärkung der gemeinsamen Verantwortung von Schule und Betrieb für eine erfolgreiche Ausbildung könnten positive Signale für eine konstruktive Zusammenarbeit ausgehen.

Wird der Sinn der Kooperation nicht gesehen, unterbleibt sie. Kooperation wird erwogen, wenn die Beteiligten gemeinsam mehr zu erreichen glauben als einzelne, die mit der Kooperation verbundenen Vorteile größer als die Nachteile für den einzelnen, für die Gruppe und/oder die einzelnen Lernorte sind und die „Kooperationskosten“ in einem akzeptablen Verhältnis zum Ertrag stehen. Es können sich aber auch nicht-ökonomische Überlegungen der potentiellen Kooperationspartner auf die Entscheidung für oder gegen eine Kooperation auswirken. Systematische Zielklärungsprozesse in jedem Betrieb und in jeder Berufsschule sind ebenso Voraussetzung für eine weiterführende Kooperation wie eine unterstützende lernortübergreifende Koordinierungsmöglichkeit. Betriebs- und Ausbildungsleitung, Schulleitung und Schulaufsicht müssen in diesem Prozess einbezogen sein und ihn fördern.

Durch curriculare Vorgaben sind lernortübergreifende Sicht- und Vorgehensweisen zu fördern. Will man strukturelle Kopplungen mit dem unternehmerischen Teil des Systems der beruflichen Bildung herstellen, dann muss die Berufsschule sowohl im berufsbezogenen als auch im berufsüber-

greifenden Lernbereich das Lernfeldkonzept operativ umsetzen und damit Abschied nehmen von der Vorstellung, ihre Lehr-/Lernprozesse hauptsächlich in Abstraktion von den Anwendungsbereichen in Fachsystematiken zu organisieren, die ja immer in der Gefahr stehen, die konkrete Berufstätigkeit zu verfehlen. Erst wenn klare Vorstellungen über die jeweiligen (Aus-)Bildungsziele existieren, kann darüber ein Austausch bzw. eine Verständigung zustande kommen. Zusammenarbeit kann dann durchaus Mittel der Abgrenzung, der klareren Profilierung mit dem Ziel sein, dass die Auszubildenden schulisches und betriebliches Lernen sinnvoll aufeinander beziehen können. Auf in der Praxis anzutreffende bewährte Kooperationsformen kann in transformierender Weise zurückgegriffen werden. Jedoch wird die Überwindung der Zusammenhanglosigkeit der Lernorte keinem einheitlichen Muster folgen können. Die spezifischen (regionalen schulischen und betrieblichen) Gegebenheiten unterschiedlicher Lernortkonfigurationen sind einzubeziehen. Sie eröffnen unterschiedliche Möglichkeiten für eine Verbesserung der Lernortkooperation. In durchgeführten Modellvorhaben findet sich ein breites Spektrum von Organisationsformen, inhaltlichen Ausprägungen und Kooperationsintensitäten. Wie Aufgaben und Verantwortung zwischen den Beteiligten geschnitten werden können, ist eine Frage, die nicht aus der Binnenperspektive eines einzelnen Lernortes geklärt werden kann, sondern nur innerhalb eines lernorteübergreifenden Rahmens, in dem sich die Beteiligten nicht als Anwälte partikularer Interessen verstehen.

Zunächst ginge es darum, dass das Lehr- und Ausbildungspersonal mit der Erfüllung gemeinsam definierter Aufgaben eine an pädagogischen Notwendigkeiten orientierte Identität herausentwickelt, die sich auf eine praxisbezogene Verständigung über berufspädagogische Fragen sowie auf eine Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit bezieht und das Selbstwertgefühl stützt und dabei einbezieht, dass der Lehrer (und auch Ausbilder) als „pragmatischer Skeptizist“ gilt, „der vor allem auf das Machbare, Umsetzbare achtet, der die unmittelbaren Konsequenzen von Innovationen bedenkt und der nach dem Konkreten und Anschaulichen des an ihn herangetrage-

nen fragt“ [HOFER 1986, S. 385]. Seine „Praktikabilitäts-Ethik“ ist zu berücksichtigen. Eine darauf bezogene Praxis der Lernortkooperation könnte Entwicklungsprozesse in Gang setzen, sich um das Verstehen von Erfordernissen bemühen und gemeinsame Vorstellungen und Ziele hervorbringen. Erst wenn spezifische berufspädagogische Ziele „Eigentum“ einer Ausbilder- oder Lehrergruppe geworden sind, können sie auf andere Lernorte ausstrahlen, Lernpotentiale eröffnen, Orientierung geben und bei einer nicht nur punktuellen Zusammenarbeit Organisationsprobleme verringern.

Kooperation muss auf dem Grundsatz beruhen, dass Autonomie und Souveränität der Institutionen gegenseitig zu achten sind; Abgrenzungen müssen möglich sein, ohne dass diese trennen; Kooperation kann nicht auf das Engagement Einzelner verwiesen bleiben, will man mehr als partielle Erfolge. Sie braucht Institutionen, Gerüste, Stützen, die die Bedingungen für das Gespräch zwischen den Beteiligten bereitstellen und fördern. Die Steuerungswirkung von Rechtsvorgaben dürfte bei einem so komplexen Gegenstand wie der Zusammenarbeit zwischen Ausbildern und Berufsschullehrern nur sehr begrenzt sein. Kooperation lässt sich nicht verordnen, sie muss von den Verantwortlichen vor Ort gewollt und getragen werden. Allerdings kann Lernortkooperation durch die Formulierung in Rechtsverordnungen zum Thema in der Berufsbildungspraxis werden, das eine Diskussion über die zukünftige Gestaltung der Ausbildung an den einzelnen Lernorten auslöst. In den entsprechenden Gesetzen, Verordnungen und Erlassen von Bund und Ländern sollte deshalb der Grundgedanke der Lernortkooperation als eine Notwendigkeit im Dualen System verstärkt werden, im Sinne allgemeiner Handlungsgrundsätze, in denen der Stellenwert der Lernortkooperation für das Duale System zu verdeutlichen wäre. Beispiele für solche Handlungsgrundsätze gibt es [vgl. u.a. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1995; BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 1998; PÄTZOLD/WALDEN 1999].

Lernortkooperative Aktivitäten werden dann aufgegriffen, wenn sie als effektivierendes Element in das subjektive Konzept für das berufliche Han-

deln einbezogen werden oder wenn ihnen aufgrund berufspädagogischer Überlegungen und Zielstellungen besondere Wertigkeit zugemessen wird. Welche Möglichkeiten mit lernortkooperativen Ausbildungskonzepten verbunden sind, hängt entscheidend von dem in den jeweiligen Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen entwickelten bzw. berufsbiographisch herausgebildeten handlungsleitenden Kooperationsverständnis ab. Mitgebracht werden nicht nur Wissen, Können, Sprache, Umgangsmodelle, Vorurteile, sondern auch Konventionen im Blick auf das, was berufliche Bildung ist und sein soll.

Das Zusammenwirken der Lehrer verschiedener Fächer mit Ausbildern schafft ein facettenreiches und realistisches Bild anzueignender Gegenstände. Es setzt in den jeweiligen Institutionen selbst Kooperation in horizontaler und vertikaler Richtung voraus im Sinne des Konzepts einer „lernenden Organisation“. Unterstützend wirken kann hier eine in der Bildungsgangkonferenz abgestimmte Selbstzuordnung von einzelnen Lehrern zu Lehrergruppen, die den Kernunterricht in bestimmten Ausbildungsberufen übernehmen. Werden eigene Verantwortungsbereiche und Gestaltungsspielräume für und von Gruppen von Lehrern organisiert, werden die betreffenden Berufe zu ihrem eigenen Bereich, mit dem sie sich identifizieren können. Engagierte Kooperation der Teammitglieder ist dann zu erwarten mit der Perspektive, dass systematisch Erfahrungen, Erkenntnisse und Planungen professionell ausgetauscht werden. Durch die relative Konstanz der Gruppenzusammensetzung und der breiten Wirkungen als Team innerhalb des Kollegiums sind die organisatorischen Voraussetzungen für eine pädagogisch akzentuierte Zusammenarbeit von Lehrern gelegt, die auf die Kooperation mit den anderen Lernorten ausstrahlen kann. Jedoch: Der Austausch von Erfahrungen und die Gewährung eines Einblickes in Unterrichtssituationen (auch gegenüber Ausbildern) sind keinesfalls selbstverständlich. Viele Lehrer nehmen bereits gegenüber Hospitationszirkeln eine ambivalente Haltung ein.

Es gilt, der für die berufliche Realität eines Unterrichtenden charakteristischen Vereinzelung, die ja den Informationsfluss zwischen den Lehrkräften restriktiv reguliert, entgegenzuwirken, was auch bedeutet, dass Kooperationselemente in der Aus- und Weiterbildung des Lehr- und Ausbildungspersonals einen höheren Stellenwert erhalten müssten. Teamfähigkeit ist bereits während der Ausbildung zu fördern. Dazu gehört u.a. die Bereitschaft zum Gedankenaustausch als Grundlage für Problemlösungen, Akzeptanz von Kritik, Bereitschaft zum gegenseitigen Informationsaustausch, aktive Förderung des Gruppenklimas durch Vermittlung bei Konflikten, die Bereitschaft und Flexibilität, sich mit anderen (Fach-)Gebieten und Meinungen inhaltlich auseinander zu setzen und sich in andere Bereiche einzuarbeiten und hinein-zudenken. In den einzelnen Institutionen müssten verschiedene Formen der internen Kooperation und Teamentwicklung modellhaft erprobt und ausgewertet werden. Eine angemessene Erarbeitung bestimmter Themen ist im beruflichen Unterricht aufgrund ihrer Komplexität ohnehin nur im Fach- und Personenverbund möglich. Solange aber die Qualität beruflicher Bildung im Wesentlichen nur als Aufgabe der einzelnen Lehrkraft und nicht als Herausforderung an ein eng kooperierendes Lehrkräfteteam verstanden wird, werden die Entwicklungschancen für eine qualitativ hochwertige Bildung unter das Niveau des Möglichen gedrückt [GEIBLER 1994, S. 118].

Die gegenseitige Wertschätzung und Akzeptanz von Berufsschullehrern auf der einen Seite und Ausbildern der Betriebe und überbetrieblichen Bildungsstätten auf der anderen Seite sind durch Teamentwicklungsprozesse zu entwickeln und zu fördern, beispielsweise durch örtliche und regionale Arbeitskreise. Teamarbeit bedeutet ja für die meisten Ausbilder und Berufsschullehrer einen grundlegenden Wandel ihres pädagogischen Selbstverständnisses. Die notwendige Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit muss vielerorts erst noch entwickelt werden. Es gilt, ein gemeinsames Bewusstsein über Chancen, Gestaltung und Grenzen der Zusammenarbeit in einem Findungsprozess zu entwickeln, dafür ist Zeit notwendig, auch, um Bezie-

hungsarbeit zu leisten und sich mit Unsicherheiten und offenen Fragen im Ausbildungsalltag intensiv auseinander zu setzen. Das setzt voraus, dass sich Ausbilder und Berufsschullehrer zunächst über die verschiedenen Sichtweisen der Dualen Ausbildung verständigen, dass sie lernen, sich in unterschiedliche Perspektiven hineinzusetzen und durch Kommunikation einen „ganzheitlichen“ Bezugsrahmen zu entwickeln. Dabei sollte auch der Frage nachgegangen werden, was Berufsschullehrer und Ausbilder in einer sich rasch wandelnden Gesellschaft über ihre Auszubildenden wissen und wissen sollten, um berufliche Bildung der Zukunft zu konzipieren.

Teamarbeit impliziert aber auch ein beträchtliches Konfliktpotential; zugleich durchlaufen Teams einen stetigen Entwicklungsprozess. Bereits das gegenseitige Informieren, der Austausch von Erfahrungen schafft Transparenz über gemeinsame Ziele und Aufgaben, macht die Kommunikation und den Umgang miteinander zum Thema, ermöglicht Orientierungen und lässt Konsequenzen erwarten für eine umfassende Förderung der Auszubildenden, wozu auch gemeinsame Weiterbildung sowie die Planung, Durchführung und Evaluation übergreifender Projekte Wichtiges beitragen können. Hier sind die Überlegungen einzuordnen, die davon ausgehen, „daß Berufsschulen nur dann ihre Lernfähigkeit signifikant erhöhen können, wenn sie neben der Öffnung gegenüber den Betrieben ihr Informations- und Dokumentationsmanagement verbessern“ [EBENDA], was sie ja nur können, wenn sie professionell beraten und unterstützt werden. Für Ausbildungsbetriebe gilt dies in gleicher Weise.

Für Ausbilder und Berufsschullehrer müsste ein Rahmen geschaffen werden, in dem sie die Kompetenz entwickeln, Lernangebote kooperativ im Sinne eines umfassenden Konzepts handlungsorientierten Lehrens und Lernens derart zu gestalten, dass

- an den Interessen, dem Vorwissen und den Alltagserfahrungen der Auszubildenden angeknüpft wird,

- die Auszubildenden mit komplexen, sinnvollen Problemstellungen und Situationen, mit anspruchsvollen Aufgaben konfrontiert werden, in denen die Ganzheitlichkeit von Planung, Ausführung und Evaluation im Sinne einer vollständigen Handlung enthalten ist.

Damit würden für die beteiligten Ausbilder und Berufsschullehrer didaktisch strukturierte Diskussionsräume geschaffen, in denen

- durch persönliches Kennenlernen des Gegenübers Vorurteile abgebaut werden können und Verständnis füreinander entwickelt und in denen ein systematischer Austausch über Bedingungen und Probleme an den Lernorten initiiert wird sowie Möglichkeiten geschaffen werden, sich über gemeinsame ausbildungsbezogene Interessen und Vorstellungen auszutauschen;
- eine gemeinsame – auch angeleitete – Auseinandersetzung mit neuen Lehr-/Lernkonzepten im Sinne ganzheitlicher Zugänge und eine damit verbundene Sensibilisierung für Fragen der Lernortkooperation als berufspädagogisches Prinzip ermöglicht wird;
- bei den Beteiligten der Blick erweitert wird für gemeinsame didaktisch-methodische Problemlösungen im Sinne einer bestmöglichen Ausbildung und in denen überkommene individualisierte Problemlösungsmuster sowie Handlungsorientierungen überwunden werden;
- kooperative Ausbildungsprojekte entwickelt werden können.

Es ist nicht realistisch, berufsschulischen Unterricht und die betriebliche Ausbildung sachlich und zeitlich bis in alle Einzelheiten aufeinander zu beziehen, also der vergrößerten Komplexität beruflichen Lehrens und Lernens mit einem „Abgestimmten Curriculum“ zu begegnen [LIPSMEIER 1991, S. 113 f.]. Die Vorstellung eines Gleichlaufcurriculums ist ohnehin gescheitert. Wo die „ganze Person“ mit ihrem subjektiven Potenzial in den Blick genommen wird, erfolgreich mit komplexen Situationen umzugehen, ent-

stehen neue, „handlungsorientierte“ Notwendigkeiten zur Veränderung der beruflichen Bildung. Sie können weder von der Berufsschule noch von den Ausbildungsbetrieben ausgegrenzt werden. Dadurch, dass mit der Neuordnung der Ausbildungsberufe die Theorie-Praxis-Verbindung sowohl für die Berufsschule als auch für den Betrieb eingefordert ist, bedarf es der Einbeziehung handlungsorientierten Lernens an beiden Lernorten. Lernende müssen „sich selbst aktiv in tatsächliche, simulierte oder symbolisch repräsentierte Handlungen“ [REETZ 1991, S. 275] einbringen können, der Zusammenhang von Theorie und Praxis muss im Lernprozess gestiftet werden [EBENDA, S. 277]. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass berufliche Praxis nur eine Konkretisierung fachwissenschaftlich objektiverer Wissensbestände ist.

Für die betriebliche Berufsausbildung, in der vorhandene authentische Handlungssituationen für Auszubildende in ihrem Lernpotenzial stark reduziert sind, setzt deshalb die Orientierung an einem umfassenden Qualifikationsprofil eine „Strategie der Pädagogisierung voraus mit den Merkmalen

- Erweiterung der Arbeitsplätze zu Lernplätzen oder Ergänzung des Arbeitsplatzlernens durch gesonderte Projekte bzw. simulierte Formen des Handlungslernens,
- Eröffnung von Handlungsspielräumen für selbstgesteuertes entdeckendes Lernen,
- Professionalisierung der Ausbilder in Richtung Lernberater“ [EBENDA].

Für die Berufsschule gilt, ob dort ein Unterricht gestaltbar und durchführbar ist, der

- Lernen an berufliche Handlungssituationen annähert, so dass authentische, simulierte und/oder symbolisch repräsentierte Handlungen ermöglicht werden,
- allgemeine Kompetenzen erweitert,

- kognitive Komplexität, persönliche Flexibilität und Mobilität sowie kommunikative Kompetenz der Lernenden durch induktive, fächerübergreifende, transferfördernde Lernprozesse sichert und
- die Lehrerrolle in Richtung auf Lernprozessorganisation und Lernberatung verändert [vgl. EBENDA, S. 275 f.].

Entscheidend aus berufspädagogischer Sicht ist die Frage, ob sich die berufliche Bildung an einer qualifikations- und handlungsorientierten Perspektive orientiert, die sie zu einem Theorieverständnis nötigt, „in dem sachstrukturelles und handlungsstrukturelles Wissen gleichermaßen Berücksichtigung finden“ und in der betrieblichen Ausbildung „der Lernweg von der praktischen Aufgabenstellung durch deren Reflexion unmittelbar zum theoretischen Verständnis der ausgeübten Tätigkeiten“ [EBENDA, S. 277] führt. Berufliches Lernen und Handeln heißt dann, über die gegenstandsbezogenen beruflichen Handlungssituationen jene Wissensbestände zu erschließen, die zu ihrer kompetenten Bewältigung erforderlich sind.

Didaktisch ausgewählte und aufbereitete auftragsorientierte Lern- und Arbeitsaufgaben können Grundlage einer Lernortkooperation sein [vgl. JENEWEIN 2001], wobei „eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen den betrieblichen und schulischen Partnern nötig“ ist, „die sich nicht in bestimmten Kooperationsaktivitäten wie Projekte, Abstimmungsmodi u.Ä. erschöpft. Die Zusammenarbeit muss dynamisch angelegt sein, d.h., sie muss flexibel auf die sich wandelnden Anforderungen sowohl in den Betrieben als auch in den Berufsschulen reagieren und entsprechende Lösungen entwickeln“ [ZELLER 2001, S. 17]. Für notwendige flexible Lösungen und organisatorische Abstützung der Lernortkooperation wurden im Modellversuch „Kobas“ (Verbesserung der Kooperation zwischen Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen im dualen System der Berufsausbildung) als institutioneller Rahmen eine Kooperationsstelle geschaffen, die sich mit der Definition und Bewältigung von identifizierten Ausbildungsproblemen

einer Region beschäftigen [vgl. DÖRING/STAHL 1998, S. 25 ff.; ZELLER 2001, S. 17 ff.].

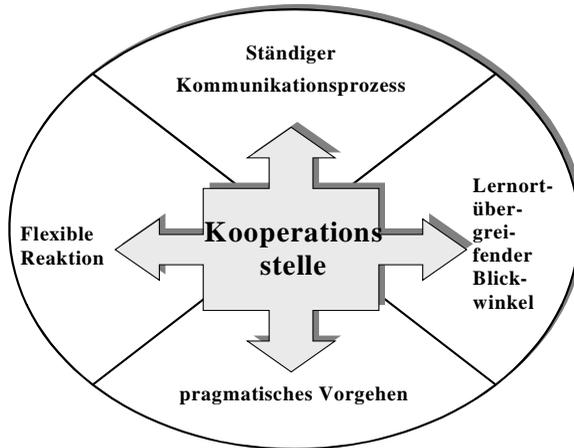


Abb. 15: Prinzipien einer Kooperationsstelle

Aus diesen Modellversuchsergebnissen geht hervor, dass eine positionelle Verankerung der Lernortkooperation im Dualen System nötig ist. Wenn es keine Personen gibt, die aufgrund ihrer positionellen Ausstattung mit der Aufgabenerfüllung leben und nicht nur nebenbei Ausflüge in Projekte und Modelle unternehmen, ist mit wenig Veränderung zu rechnen. Die Begriffe Projekte und Modelle signalisieren ohnehin eher unstete, sich ständig wieder auflösende Kooperationsaktivitäten, die man pflegen, aber auch nicht pflegen kann, die man hier ernstnehmen, aber dort auch wieder als überflüssig abtun kann. Die Schnittstellenthematik muss aktiv bearbeitet werden. Nicht allein das Bewusstsein für die notwendige Kooperation ist wichtig, sondern auch die Schaffung von Strukturen. Betriebe und Schulen müssen eigene Ressourcen erhalten, die sie zielgerichtet für Kooperationsaktivitäten einbringen können. Mit Empfehlungen und Appellen allein wird kaum etwas bewegt.

Im Modellversuchsverbund „Lernortkooperation“ in Duisburg [vgl. JENEWEIN 2001] wurde bei der Entwicklung von Organisationskonzepten im handwerklichen Bereich zur Sicherstellung der Akzeptanz zunächst von den bestehenden Gremien ausgegangen und zur Absicherung der Kooperationsaktivitäten weitere Kooperationsgremien geschaffen [EBENDA, S. 70 ff.].

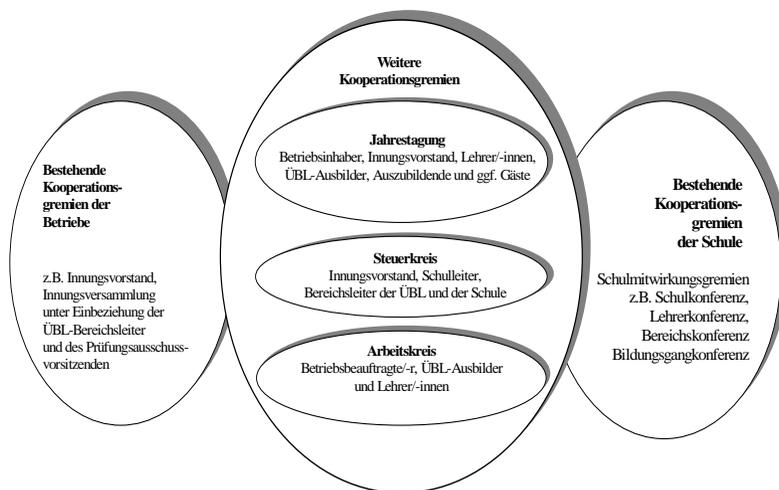


Abb. 16: Organisationskonzept

Ungeklärt bleibt jedoch weiterhin, wie diese lernortübergreifenden Arbeitsgruppen in eine kontinuierliche Arbeitsstruktur überführt werden können, insbesondere vor dem Hintergrund empirischer Befunde, wonach eine Institutionalisierung von Kooperationen von nur einem kleinen Teil der Ausbildungsbetriebe bzw. Berufsschulen erwogen wird [vgl. DÖRING/STAHL 1998, S. 92].

Wenn persönliches Engagement zur Zusammenarbeit nicht anerkannt, verstärkt und „belohnt“ wird, wenn dies nicht durch eine entsprechende Infrastruktur, durch flankierende Maßnahmen mit Blick auf eine regionale Flexibilität und Entscheidungsfreiheit unterstützt wird, dann werden Berufsaus-

bilder und Berufsschullehrer in der Regel wenig Initiative zeigen, sich über die Bedingungen, unter denen sie jeweils arbeiten, weitergehend zu informieren, geschweige denn weiterführend mit Blick auf die Annäherung der unterschiedlichen Erwartungsstrukturen innerhalb der beruflichen Bildung aktiv zu werden. Zur Initiierung und Intensivierung einer Lernortkooperation bedarf es einer entsprechenden Orientierung des Denkens und Handelns nicht nur des Lehr- und Ausbildungspersonals vor Ort, sondern aller an der Berufsbildung Beteiligten. Das Lernfeldkonzept wird ohne eine berufspädagogisch begründete Lernortkooperation nicht berufsbildungstheoretischen Ansprüchen gemäß umgesetzt werden können.

Kooperation kann nicht auf das Engagement Einzelner verwiesen bleiben, will man mehr als partielle Erfolge. Sie braucht Gerüste, Stützen, die die Bedingungen für das Gespräch zwischen den Beteiligten bereitstellen und fördern. Ziel eines solchen Forums von Ausbildern, Lehrern und anderen interessierten Akteuren ist es, Kooperationsbeziehungen zu entwickeln, zu gestalten und zu steuern [vgl. ALES/PAUL 2001, S. 71]. Zudem sind Anreize notwendig, damit zwischen allen am Prozess der Berufsbildung Beteiligten kooperiert wird. Die Etablierung von Ausbildungsverbänden fördert eine funktionale Lernortkooperation.

Die Verbesserung der Lernortkooperation ist verstärkt Gegenstand von Modellvorhaben geworden [vgl. BERUFSBILDUNGSBERICHT 2000, S. 103 ff.]. Für solche Vorhaben, die den Aspekt der Lernortkooperation in herausgehobener Weise zum Gegenstand haben, wurde in jüngster Zeit häufig die Konstruktion sogenannter „Zwillingsmodellvorhaben“ genutzt. Neben einem Wirtschaftsmodellversuch mit einem außerschulischen Träger wird in diesen Fällen ein korrespondierendes Modellvorhaben der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) durchgeführt oder umgekehrt. Vor dem Hintergrund, dass eine verbesserte Lernortkooperation in vielen Fällen zu einer Steigerung der Attraktivität der dualen Ausbildung und einer höheren Ausbildungsqualität führen kann, startete am 1.10.1999 die BLK das Programm zur Kooperation der Lernorte

in der Berufsbildung. Informationen zu den einzelnen Programmelementen können beim Programmträger unter www.blk-kolibri.de abgerufen werden. Die Intensivierung der Lernortkooperation wird in einen neuen berufsbildungspolitischen Kontext gestellt. Als wesentliche Leitidee wird u.a. die Einbettung der Lernortkooperation in einen regionalen bzw. kommunalen Berufsbildungsdialog gesehen.

So sollen in dem Modellversuch LEKOB (lernortübergreifende Lernfeldentwicklung für eine kooperative Berufsausbildung in ausgewählten gewerblich-technischen Berufen) eine Verstetigung der Zusammenarbeit durch die Einrichtung sogenannten Berufsfachkonferenzen geschehen, die sich aus Lehrern und Ausbildern zusammensetzen. Durch diese Berufsfachkonferenzen sollen die institutionellen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es ermöglichen, eine kooperative Berufsbildung im Sinne einer „neuen Dualität“ zu realisieren und zu verstetigen. Sie sollen als permanente Einrichtungen auf der Planungs- und Durchführungsebene der Berufsbildung etabliert werden, um die Nachhaltigkeit und einen möglichen Transfer innerhalb des kommunalen Dialoges zu gewährleisten.

Die Repräsentanten der lokal bzw. kommunal an der Berufsbildung beteiligten Institutionen sind in einem Gremium zu vereinen und zu einer dauerhaften Einrichtung zu machen (regionaler Berufsbildungsdialog). Damit sind z.B. Kammern, Innungen, Sozialpartner, Schulämter, Arbeitsverwaltungen u.a. gemeint, die ein übergeordnetes (bildungspolitisches) Interesse an der Berufsbildung haben. Der institutionalisierte regionale Berufsbildungsdialog soll dafür sorgen, dass die regional-spezifischen Kompetenzen, Interessen und Beiträge der Akteure berücksichtigt und im Sinne von Synergieeffekten gebündelt werden. Diese besondere Art der Kooperationsstelle soll eine Infrastruktur gewährleisten, die kontinuierlich Verbesserungsprozesse in der Berufsbildung bewirken kann. Eine bedeutende Informationsbasis für relevante Aspekte der Berufsbildung wird bereitgestellt (z.B. Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt). Die Kooperation zwischen

dem kommunalen Berufsbildungsdialog und den Berufsfachkonferenzen ist so zu gestalten, dass sich daraus positive Effekte für beide ergeben.

Lernortkooperation ist nur fruchtbar, wenn sie von den Akteuren selbst getragen und nicht als Selbstzweck aufgesetzt wird. An dieser Stelle setzt der Modellversuch WISLOK (Wissensforum als Instrument der Lernortkooperation) an: Lehrende und Lernende sollen die Verantwortung für die Gestaltung der Lernortkooperation übernehmen. Dabei steht u.a. die Frage im Mittelpunkt, wie die neuen Medien, insbesondere die Techniken des Internets, diesen Prozess unterstützen und verbessern können.

Mit Hilfe eines virtuellen Wissensforums soll das Potenzial neuer Informations- und Kommunikationstechnologien im Rahmen eines handlungsorientierten Lehr-/Lernarrangements genutzt werden. Das Wissensforum dient als Austausch- und Sammelplatz für die Lerngruppe – es kann auch als „Marktplatz des Wissens“ bezeichnet werden. Dabei geht es darum, eine Plattform zu definieren, auf der Ausbilder und Lehrer Informationen zur Verfügung stellen und miteinander kommunizieren. Die Lernenden sollen ihre Plattform mitgestalten und pflegen. Das Wissensforum soll nicht die Ausbildung in Schule und Betrieb ersetzen, sondern den Wissenstransfer zwischen Schule und Betrieb erleichtern und die Lernprozesse aktiv unterstützen. Zu diesen Innovationen gehört nicht zuletzt die konsequente Vernetzung der unterschiedlichen pädagogischen Aktivitäten in einer Region. Die in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen agierenden Personen können sich auf diese Weise rasch verständigen, befragen, unterstützen und inspirieren [vgl. LANDESINSTITUT 2001a], was ein professionelles Management voraussetzt. Es soll also eine Struktur für eine virtuelle Kooperation der Lernorte aufgebaut werden. In einem solchen Wissensforum können Teilnehnergalerien, Lernprojekte, praxisbezogene Aufgabenstellungen, Firmenpräsentationen usw. eingestellt und durch einfach zu bedienende Internetapplikationen mittels Newsletter, Chat, Applicationsharing usw. kommuniziert werden. Das Wissensforum kann dabei zur Abstimmung betrieblicher und schulischer Ausbildung genutzt werden.

Die Möglichkeit einer kooperativen Realisierung des Lernfeldkonzepts über eine multimediale Lernplattform wird derzeit auch im Rahmen des Modellversuchs LOReNET (Lernortkooperation und Ressourcensharing im Netz) untersucht [vgl. BREDOW/BEYEN 2001, S. 12; ROTTMANN 2001]. Die Lernortkooperation durch die Einrichtung einer web-basierten Interaktions- und Kommunikationsplattform wird zurzeit auch vom Richard-von-Weizsäcker-Berufskolleg des Kreises Coesfeld in Lüdinghausen intensiviert. Dieses Berufskolleg entwickelt in Zusammenarbeit mit der EU-Geschäftsstelle Wirtschaft und Berufsbildung – Bezirksregierung Münster, der IHK zu Münster und dem Lehrstuhl für Berufspädagogik der Universität Dortmund Konzepte für eine engere Zusammenarbeit aller an der Berufsbildung Beteiligten. Dabei sollen die regionalen Qualifikationsanforderungen der Ausbildungsbetriebe stärker berücksichtigt werden. Die Kooperationsaktivitäten des Modellprojekts „IT-KiDS“ finden unter Anwendung der neuen Informationstechnologien statt. Durch den Einsatz einer internetgestützten Informations- und Kommunikationsplattform wird die Voraussetzung für einen kontinuierlichen Dialog geschaffen.

Moderne Informations- und Telekommunikationstechniken beschleunigen zwar die Kontaktaufnahme, eine effektivere Kooperation ist damit nicht unbedingt verbunden. „Zusammenarbeit wird nicht allein dadurch gestiftet oder effektiver, indem ein neues technisches Medium zur Verfügung steht. ... Die neue I+K-Technologie entfaltet ihre Wirksamkeit nur, wenn die beteiligten Akteure überzeugt sind, dass sich Kooperation lohnt und eine tragfähige inhaltliche und organisatorische Basis gefunden wird. ... Es muss ein unterstützender, institutionalisierter Rahmen gefunden werden. Das persönliche Engagement reicht nicht aus. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, dann kann die I+K-Technik im Sinne eines ‚Verstärkers‘ und ‚facilitators‘ zur Lernortkooperation beitragen. Die neuen Instrumente fördern den raschen, unkomplizierten Informations- und Erfahrungsaustausch. Sie erleichtern notwendige Koordinations- und Organisationsaufgaben zwischen den Beteiligten. ... Die Durchführung lernortübergreifender gemeinsamer Projekte,

Planspiele oder komplexe Arbeits- und Lernaufgaben wird durch PC und Internet unterstützt. Der jeweils erreichte Projektzustand lässt sich über E-Mail rückkoppeln. Bei der Bearbeitung überraschend auftretende Probleme lassen sich wechselseitig kurzfristig mitteilen und interaktiv beheben. ... Mit der I+K-Technik werden Entfernungen und Zeit gegenstandslos. Sie ermöglicht nicht nur überregionale, sondern auch transnationale Zusammenarbeit über große Distanzen hinweg. ... Neue, virtuelle Lernzentren werden geschaffen, die Erfahrungsaustausch und kommunikatives, soziales Lernen in vielfältiger Form und für unterschiedliche Zielgruppen nutzen und fördern. Ausbilder und Auszubildende verschiedener Betriebe können Diskussionsplattformen einrichten und mit Leben füllen. ... Selbst organisiertes Lernen wird mittels der I+K-Technologie gefördert“ [LAUR-ERNST 2001, S. 3]. Jedoch ist die Umsetzung all dieser Möglichkeiten in die Praxis an eine Reihe von Voraussetzungen gebunden, die bisher in der beruflichen Aus- und Weiterbildung nur unzulänglich erfüllt sind [vgl. EBENDA, S. 4 f.]. Insofern ist zu fragen, wie die Potentiale neuer technischer Medien sinnvoll für eine berufspädagogisch fundierte Kooperation genutzt werden können.

Zugleich ist in den entstehenden Lernsituationen immer wieder neu und fallbezogen zu fragen, ob die Zusammenarbeit mit dem anderen Lernort im Rahmen der Lerngestaltung sinnvoll ist und wie sie ggf. eingeleitet werden kann. Die Frage nach dem Sinn ist vor dem Hintergrund der Tatsache zu stellen, dass möglicherweise unabhängig von der Wahrnehmung durch die Beteiligten alle an einem Ausbildungsprozess beteiligten Personen zu jeder Zeit kooperieren. In Bezug auf die Herstellung des Ausbildungsergebnisses kooperieren sie auch dann, wenn sie sich nie persönlich gegenüberstehen oder gar nie persönlich kennen lernen und nie miteinander kommunizieren. Nicht die Personen, aber die jeweiligen Wirkungen ihres formal voneinander unabhängigen Lehr- und Ausbildungshandelns interagieren, nehmen mit unterschiedlichen Reichweiten Einfluss auf die Auszubildenden und sind in deren schließlich erworbener Handlungskompetenz gemeinsam repräsentiert. Solange die Beteiligten sich diese Tatsache nicht bewusst machen,

können sie über diesen Bereich ihres Handelns nicht selbst verfügen. Lernortkooperation im direkten Austausch bietet also gegebenenfalls hervorragende Möglichkeiten zur Ausweitung der Lernmöglichkeiten, zur Schaffung von Authentizität, auch zur Einflussnahme, zur Mitsteuerung und Korrektur des Gesamtprozesses. Kooperation vollzieht sich je nach Ausgangssituation aber auch, wenn möglicherweise vordergründigen Begehrlichkeiten gezielt nicht entsprochen oder das Geschehen am anderen Lernort bewusst kontrastiert wird. Lernpotenziale liegen gerade in den erkennbaren Widersprüchen, der Thematisierung von Interessenkonflikten, im Hinterfragen. Ausbildung soll immer neue, tiefer dringende Lerngründe anbieten und den Jugendlichen Bedingungen schaffen, in denen sie diese in erfolgreiches Lernhandeln umsetzen können. Dazu kann es gerade auch im Zusammenhang mit neuen Herausforderungen notwendig sein, dass sich Lernortkooperation als kritisches Korrektiv zum anderen Lernort realisiert. Der bewusste Verzicht auf Zusammenarbeit oder die gezielte Kontrastierung der Situation am anderen Lernort können der Ausbildungsqualität im Einzelfall zuträglicher sein als große Kontakthäufigkeiten zur Regelung der üblichen Alltagsbelange zwischen Fehlzeiten, Disziplin- und Prüfungsproblemen.

Mit der Lernfeldorientierung und der Lernortkooperation ist also ein Aufgabenspektrum formuliert, das neue Initiativen erfordert. Inwieweit Impulse geliefert und mit ihr Innovationen erforderlich implementiert werden können, hängt entscheidend von einer veränderten Berufsbildungs- und Ausbildungspolitik ab. Mit der ordnungspolitischen, organisatorisch-institutionellen und didaktischen-curricularen Modernisierung ernst zu machen, bedeutet, neue Entwicklungspfade nicht nur erfolgreich zu erproben, sondern auch zu etablieren.

7 Literatur

- ACHTENHAGEN, Frank: Zur Operationalisierung von Schlüsselqualifikationen. In: Gonon, Philipp (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 107-113
- ALESI, Bettina/PAUL, Ute: Leitfaden für die praktische Umsetzung der in kobas entwickelten und erprobten Verfahren. In: Severing, Eckart/Loebe, Herbert (Hrsg.): kobas – ein Weg zur Verbesserung der Lernortkooperation. Erfahrungen aus dem Modellversuch. Bielefeld 2001, S. 67-127
- BADER, Reinhard/SLOANE, Peter F.E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben 2000
- BADER, Reinhard/SCHÄFER, Bettina: Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. In: Die berufsbildende Schule 50 (1998), 7/8, S. 229-234
- BERBEN, Thomas/BÄNSCH, Rainer/KLÜVER, Jens: Das Lernfeldkonzept und die Entwicklung der Schulorganisation – dargestellt am Modellversuch „Berufliche Qualifizierung 2000“. In: Gerds, Peter/Zöllner, Arnulf (Hrsg.) Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz. Bielefeld 2001, S. 181-205
- BERGER, Klaus/WALDEN, Günter: Zur Praxis der Kooperation zwischen Schule und Betrieb – Ansätze zur Typisierung von Kooperationsaktivitäten und -verständnissen. In: Pätzold, Günter/Walden, Günter (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bielefeld 1995, S. 409-430
- BERGER, Klaus/WALDEN, Günter: Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule – ein Ansatz zur Typisierung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 23 (1994), 2, S. 3-8
- BERTELSMANN-STIFTUNG (Hrsg.): Schule neu gestalten. Dokumentation zum Sonderpreis Innovative Schulen im Rahmen des Carl-Bertelsmann-Preises 1996. Gütersloh 1996
- BERUFSBILDUNGSBERICHT 2000, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2000

- BREDOW, Antje/BEYEN, Wolfgang: Unterrichten nach dem Lernfeldkonzept. Eine erste Zwischenbilanz aus Lehrersicht am Beispiel der Ausbildung im Banken-, Industrie- und Großhandelsbereich. In: berufsbildung 55 (2001), 70, S. 10-12
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Handlungsorientierte Ausbildung der Ausbilder. Neue Empfehlungen und Rechtsverordnungen, mit Rahmenstoffplan, Ausbildereignungsverordnung, Musterprüfungsordnung. Bielefeld 1998
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG: Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 92. Bonn 2001
- BUSCHFELD, Detlef/EULER, Dieter: Kooperation der Lernorte: Theoretische Bezüge und praktische Erfahrungen. In: Modellversuch KOLORIT. Kooperation der Lernorte im Bereich neuer Informationstechnologien. Zwischenbericht 1992
- COMELLI, Gerhard/ROSENSTIEL, Lutz von: Führung durch Motivation. Mitarbeiter für Organisationsziele gewinnen. München 1995
- DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne industrieller und handwerklicher Elektroberufe. Grundbildung industrieller und handwerklicher Elektroberufe. Frechen 1991
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT – SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation – Hauptaufgaben – Förderungsbedarf. Weinheim 1990
- DÖRING, Ottmar/STAHL, Thomas: Innovation durch Lernortkooperation. Bielefeld 1998
- DÖRIG, Roman: Ersetzen Schlüsselqualifikationen das Wissen? In: Gonon, Philipp (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 81-88
- DÖRIG, Roman: Schlüsselqualifikationen – Transferwissen und pädagogische Denkhaltung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 91 (1995), 2, S. 117-133

- DUBS, Rolf: Konstruktivismus: einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1996), 6, S. 889-903
- DUBS, Rolf: Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995a, S. 171-182
- DUBS, Rolf: Lehrerverhalten. Zürich 1995b
- DUBS, Rolf: Lernen in Unternehmungen. Eine Führungsaufgabe für Unternehmungsleitungen. In: Thommen, Jean-Paul (Hrsg.): Management-Kompetenz. Wiesbaden 1995c, S. 159-170
- DUNCKER, Ludwig: Der Erkenntniswert des Ordners. Über Kreativität und fächerübergreifendes Lernen. In: Pädagogik 47 (1995), 4, S. 39-43
- EULER, Dieter/BERGER, Klaus u.a.: 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, Dieter: Lernortkooperation als Mittel zur Förderung von Transferkompetenz – Ansichten, Absichten, Aussichten. In: Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung. Heft 25. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld 1996, S. 183-205
- FELLER, Gisela: Duale Ausbildung: Image und Realität. Eine Bestandsaufnahme aus Lernericht. Berlin und Bonn 1995
- GEIBLER, Harald: Wie Betriebe und Schulen (nicht) lernen. In: Beiler, Jürgen/Lumpe, Alfred/Reetz, Lothar (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen, Selbstorganisation, Lernorganisation. Dokumentation des Symposiums in Hamburg vom 15./16.09.1993. Hamburg 1994, S. 96-121
- GEIBLER, Harald: Organisationslernen – zur Bestimmung eines betriebspädagogischen Grundbegriffs. In: Arnold, Rolf/Weber, Hajo (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin 1995, S. 45-73
- GERDS, Peter: Der Lernfeldansatz – ein Weg aus der Krise der Berufsschule? In: Gerds, Peter/Zöller, Arnulf (Hrsg.): Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz. Bielefeld 2001, S. 20-51

- GERSTENMAIER, Jochen/MANDL, Heinz: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), 6, S. 867-888
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1995
- HAENISCH, Hans: Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung curricularer Innovationen in der Schule. Soest 1994
- HANSIS, Hermann: Vom fachlichen und überfachlichen Lernen – Sinn und Grenzen des Prinzips der Fächerintegration. In: Kölner Zeitschrift für „Wirtschaft und Pädagogik“ 11 (1996), 20, S. 5-17
- HOFER, Manfred: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Göttingen/Toronto/Zürich 1986
- HUBER, Ludwig: Individualität zulassen und Kommunikation stiften. Vorschläge und Fragen zur Reform der gymnasialen Oberstufe. In: Die Deutsche Schule 87 (1995), 2, S. 161-182
- HUISINGA, Richard/LISOP, Ingrid/SPEIER, Hans-Dieter (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main 1999
- JENEWEIN, Klaus: Auftragsorientiertes Lernen und Arbeiten mit dem Konzept der Auftragstypen. In: Ebeling, Uwe/Gronwald, Detlef/Stuber, Franz (Hrsg.): Lern- und Arbeitsaufgaben als didaktisch-methodisches Konzept. Bielefeld 2001, S. 59-76
- KLIPPERT, Heinz: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeits-hilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim und Basel 2000
- KRAFczyk, Tobias/WALZIK, Sebastian: Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung – KOLIBRI schwirrt durch die Bildungslandschaft. In: Wirtschaft und Erziehung 53 (2001), 9, S. 293-296
- KRAFT, Susanne: Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), 6, S. 833-845
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Lernortkooperation. Soest 2001a
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): SELUBA: Modellversuchsinformation Nr. 3. Soest 2001b

- LANDWEHR, Norbert: Schlüsselqualifikationen als transformative Fähigkeiten. In: Gonon, Philipp (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 89-100
- LANDWEHR, Norbert: Neue Wege der Wissensvermittlung. Aarau 1994
- LANG, Martin/PÄTZOLD, Günter: Multimedia in der Aus- und Weiterbildung. Grundlagen und Fallstudien zum netzbasierten Lernen. Köln 2002
- LAUR-ERNST, Ute: Der Beitrag moderner Kommunikationstechnologie zur Verbesserung der Lernortekooperation in der Berufsbildung. In: Impact Leitprojekte Informationen compact, 3/2001, S. 3-7
- LENNARTZ, Dagmar/WALTER-LEZIUS, Hans-Joachim: Schlüsselqualifikationen im Kontext handlungsorientierter Ausbildung von Industriekaufleuten. In: Dybowski, Gisela u.a. (Hrsg.): Lernen heute - Fragen für morgen. Zur Lernforschung in der Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 168. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld 1994, S. 103-124
- LIPSMEIER, Antonius/PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 2000
- LIPSMEIER, Antonius: Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung und Schlüsselqualifikationen - über den berufspädagogischen Gehalt der neuen Zielgrößen für die berufliche Bildung im Kontext der neuen Technologien. In: Bonz, Bernhard/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Computer und Berufsbildung. Beiträge zur Didaktik neuer Technologien in der gewerblich-technischen Berufsbildung. Stuttgart 1991, S. 103-124
- MANDL, Heinz/REINMANN-ROTHMEIER/GRÄSEL, Cornelia: Gutachten zum BLK-Programm: Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr-Lernprozessen. München 1998
- MANDL, Heinz/FRIEDRICH, Helmut Felix/HRON, Aemilian: Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidenmann, Bernd u.a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim³1994, S. 143-218
- MEYER, Hilbert: Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Frankfurt am Main 1987

- MIDDENDORF, William: Erste Betrachtungen zur Umsetzung der Lernfeldorientierung in den Lehrplänen der Berufsschule am Beispiel Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 93 (1997), 5, S. 521-531
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN/WESTDEUTSCHER HANDWERKSKAMMERTAG (Hrsg.): Kooperation von Berufsschulen, Ausbildungsbetrieben des Handwerks und überbetrieblichen Ausbildungsstätten. Eine Handreichung. Düsseldorf o.J. (1995)
- MOSER, Heinz: Didaktisches Planen und Handeln. Eine praxisbezogene Einführung. München 1978
- PÄTZOLD, Günter: Lernfeldstrukturierte Lehrpläne – Berufsschule im Spannungsfeld zwischen Handlungs- und Fachsystematik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 15. Stuttgart 2000, S. 72-86
- PÄTZOLD, Günter/WALDEN, Günter (Hrsg.): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 225. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld 1999
- PÄTZOLD, Günter/LANG, Martin: Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation. Bielefeld 1999
- PÄTZOLD, Günter/DREES, Gerhard/THIELE, Heino: Kooperation in der beruflichen Bildung. Zur Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich. Baltmannsweiler 1998
- PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752-1996. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland. Reihe C. Band 6/1 und Band 6/2. Köln/Weimar/Wien 1997
- PÄTZOLD, Günter: Lehrmethoden in der beruflichen Bildung. 2. erweiterte Auflage. Heidelberg 1996
- PÄTZOLD, Günter/WALDEN, Günter (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 177. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld 1995a

- PÄTZOLD, Günter: Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung – Auf dem Wege vom Lernen nach dem Paradigma des Bewirkens zum Lernen nach dem Paradigma der Praxis?! Karlwilhelm Stratmann zur Vollendung des 65. Lebensjahres gewidmet. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 91 (1995b), 6, S. 573-590
- PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Berufsschuldidaktik in Geschichte und Gegenwart. Richtlinien, Konzeptionen, Reformen. Bochum²1994
- PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt am Main 1992
- PÄTZOLD, Günter: Lernortkooperation – pädagogische Perspektive für Schule und Betrieb. In: Kölner Zeitschrift für „Wirtschaft und Pädagogik“ 6 (1991a), 11, S. 37-49
- PÄTZOLD, Günter: Lernortkooperation. Berufspädagogische Begründung, Stand und Entwicklungsperspektiven. In: Die berufsbildende Schule 43 (1991b), 4, S. 216-229
- PÄTZOLD, Günter: Lernortkooperation. Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Schriftenreihe Moderne Berufsbildung. Bd. 12. Heidelberg 1990
- RAUNER, Felix: Lernfelder als strukturierendes Prinzip für die Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse. In: Gerds, Peter/ Zöllner, Arnulf (Hrsg.): Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz. Bielefeld 2001, S. 7-19
- RAUTENSTRAUCH, Christina: Tele-Tutoren. Qualifizierungsmerkmale einer neu entstehenden Profession. Bielefeld 2001
- REETZ, Lothar: Wissen und Handeln. – Zur Bedeutung konstruktivistischer Lernbedingungen in der kaufmännischen Berufsbildung. In: Beck, Klaus u.a. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim 1996, S. 173-188
- REETZ, Lothar: Handlungsorientiertes Lernen in Betrieb und Schule unter dem Aspekt pädagogischer Arbeitsteilung im dualen Berufsausbildungssystem. In: Aschenbrücker, Karin/Pleiß, Ulrich (Hrsg.): Menschenführung und Menschenbildung. Perspektiven für Betrieb und Schule. Festschrift für Ernst Wurdack zum 65. Geburtstag. Hohengehren 1991, S. 267-279

- REINISCH, Holger: Bildungsgangdidaktik- auch für kaufmännische Bildungsgänge. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Auf dem Wege zu einer Bildungsgangdidaktik. Dokumentation des 5. Kollegschulkongreß am 17. und 18. September 1995 in Köln. Soest 1996, S. 313-340
- REINMANN-ROTHMEIER, Gabi/MANDL, Heinz/ERLACH, Christine/NEUBAUER, Andrea: Wissensmanagement lernen. Ein Leitfaden zur Gestaltung von Workshops und zum Selbstlernen. Weinheim und Basel 2001
- REINMANN-ROTHMEIER, Gabi/MANDL, Heinz: Unterrichten und Lernumgebung gestalten (überarbeitete Fassung) Forschungsbericht Nr. 60 der LMU München 1999
- REINMANN-ROTHMEIER, Gabi/MANDL, Heinz: Lernen als Erwachsener. In: Grundlagen der Weiterbildung 6 (1995), 4, S. 193-196
- ROTTMANN, Joachim: Lernortkooperation und Ressourcen-Sharing im Netz – LOReNet. In: Der berufliche Bildungsweg 2001, 9, S. 6-12
- SCHNEIDER, Dagmar: Lernbüroarbeit zwischen Anspruch und Realität – Untersuchung zur Theorie und Praxis der Lernbüroarbeit an kaufmännischen Schulen unter fachdidaktischem Aspekt. Göttingen 1995
- SCHOPF, Michael: Intentionen der Lernfeldkonzeption und Prinzipien zur Gestaltung und Umsetzung der Lernfelder. In: Stiller, Ingrid/Tramm, Tade (Hrsg.): Die kaufmännische Berufsbildung in der Diskussion. Handlungsfelder, Lernfelder und Prüfungen in Theorie und Praxis. Bielefeld 2000, S. 16-30
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Stand: 15.9.2000. Bonn 2000
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluß v. 14./15.3.1991. Bonn 1991
- SEYD, Wolfgang: Handlungsorientierung: modernistische Maxime oder fundamentales Lehr-Lern-Konzept? In: Drees, Gerhard/Ilse, Frauke (Hrsg.): Arbeit und Lernen 2000. Band 1: Herausforderungen an die Didaktik. Berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und

- Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Bielefeld 1997, S. 143-168
- SLOANE, Peter F.E.: Lernfelder als curriculare Vorgabe. In: Bonz, Bernhard (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler 2001, S. 187-203
- SPIES, Werner: Erziehung in dürrtiger Zeit. In: Fintelmann, Klaus/Happel, Werner (Hrsg.): Bilder einer anderen Schule. Essen 1996, S. 81-85
- STENDER, Jörg: Zur Motivationskontinuität zwischen Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92 (1996), 5, S. 490-507
- TERHART, Ewald: Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik. Soest 1999
- WAHREN, Heinz-Kurt E.: Gruppen- und Teamarbeit in Unternehmen. Berlin/New York 1994
- WEINERT, Franz E.: Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, Kurt/Reusser-Weyeneth, Maria (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe. Bern u.a. 1994, S. 183-205
- WEINERT, Franz E.: Lernen ... gegen die Abwertung des Wissens. In: Lernen. Ereignis und Routine. Seelze 1986 (Friedrich Jahresheft IV), S. 102-104
- ZABECK, Jürgen: Was taugen die neueren Bildungsziele? Eine kritische Explikation am Beispiel der sogenannten „Schlüsselqualifikationen“. In: Geißler, Erich E./Huber, S. (Hrsg.): Aufbruch und Struktur Leipzig 1994, S. 139–152
- ZABECK, Jürgen: „Schlüsselqualifikationen“ – Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: Wirtschaft und Erziehung 41 (1989), 3, S. 77-86
- ZELLER, Beate: Modernisierung der betrieblichen Ausbildung und Lernortkooperation. Ein neues Verständnis ist gefordert. In: Severing, Eckart/Loebe, Herbert (Hrsg.): kobas – ein Weg zur Verbesserung der Lernortkooperation. Erfahrungen aus dem Modellversuch. Bielefeld 2001, S. 13-22

Dortmunder Beiträge zur Pädagogik¹

Herausgegeben von:

Udo von der Burg, Dieter Höltershinken, Günter Pätzold
(ISSN 1437-4889)

- Band 1 Günter Pätzold (Hrsg.): Berufsschuldidaktik in Geschichte und Gegenwart. Richtlinien, Konzeptionen, Reformen. Bochum 1992. ISBN 3-8196-0064-7
- Band 2 Udo von der Burg und Ulrich Freyhoff (Hrsg.): Studienmaterial: Einführung in die Schulpädagogik (dieser Band ist durch Band 26 ersetzt worden).
- Band 3 Hans-Peter Kasüschke: Medienbezogene Wahrnehmung und Handlungen bei Erzieherinnen. Empirische Studie über die medienbezogene Wahrnehmung bei Erzieherinnen im Kindergarten und den Einfluß der Wahrnehmung auf medienpädagogische Handlungen. Bochum 1991.
ISBN 3-88339-871-3
- Band 4 Rita Schmude: Der Weg zur Individualität. Erziehungsziele und Erziehungsmethoden in der analytischen Psychologie C. G. Jungs. Bochum 1991.
ISBN 3-88339-876-4
- Band 5 Uwe Rabe: Der einzelne und sein Eigentum. Überlegungen zur Individualität und zum Individuum bei Wilhelm von Humboldt. Bochum 1991. ISBN 3-88339-899-3
- Band 6 Hermann Horn: Existenz – Erziehung – Evangelium. Pädagogik im Dialog mit Philosophie und Theologie. Bochum 1991. ISBN 3-88339-913-2
- Band 7 Dieter Höltershinken und Dagmar Ullrich: Institutionelle Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren – Erfahrungen, Bedarf und konzeptionelle Weiterentwicklung am Beispiel der Einrichtungen des Sozialdienstes katholischer Frauen. Bochum 1991.
ISBN 3-88339-945-0
- Band 8 Gerhard Drees: Verordnete Lernfähigkeit? Strukturelle Bedingungsfaktoren der Entwicklung der Lernfähigkeit im Erwachsenenalter und des Entstehens von Lernproblemen in der beruflichen Weiterbildung. Bochum 1992.
ISBN 3-8196-0020-5
- Band 9 Manfred Heitzer/Werner E. Spies (Hrsg.): LehrerInnen im Europa der 90er Jahre. Bochum 1993. ISBN 3-8196-120-1
- Band 10 Manfred Heitzer/Günter Pätzold/Udo von der Burg (Hrsg.): Suchbewegungen – Wertperspektiven – Formenbildungen. Festschrift für Werner E. Spies. Bochum 1993.
ISBN 3-8196-0093-0
- Band 11 Renate Klees-Möller: Soziale Arbeit mit jungen Müttern. Zur historischen Entwicklung und gegenwärtigen Situation von Mutter-Kind-Einrichtungen. Bochum 1993.
ISBN 3-8196-0111-2
- Band 12 Friedhelm Jacobs: Von Herbart zum Herbartianismus. Eine religionspädagogische Wende. Bochum 1993. ISBN 3-8196-0187-2

¹ Bis Band 22 erschienen im Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum.

Ab Band 23 wird die Reihe fortgesetzt im **projekt verlag**, Bochum. Anfragen richten Sie bitte an den **projekt verlag**. Anschrift siehe Impressum.

- Band 13 Klaus Jenewein: Lehrerausbildung und Betriebspraxis. Bochum 1994.
ISBN 3-8196-0296-4
- Band 14 Hilmar Hoffmann: Sozialdemokratische und kommunistische Kindergartenpolitik und -pädagogik in Deutschland. Eine historische Untersuchung zur Theorie und Realpolitik der KPD, SED, und SPD im Bereich institutionalisierter Früherziehung. Bochum 1994.
ISBN 3-8196-0258-5
- Band 15 Reinhard Bader/Günter Pätzold (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum 1995. ISBN 3-8196-0340-9
- Band 16 Kurt-Ingo Flessau (Hrsg.): Lebenspfade, Festschrift für Monsignore Friedrich Grütters. Bochum 1994. ISBN 3-81 96-0269-0
- Band 17 Beate Schmuck: Mustertücher aus einer Dortmunder Schule im Hause Herbrecht. Dokumente schulischer Erziehung Dortmunder Mädchen im Spiegel sich wandelnder Lebensverhältnisse und Erziehungsvorstellungen in der Zeit von 1700-1850. Bochum 1994. ISBN 3-8196-0302-6
- Band 18 Günter Pätzold (Hrsg.): Studienmaterial: Einführung in die Betriebspädagogik. (in Vorbereitung)
- Band 19 Elvira Metzke: „Technik verantworten lernen“? Die Konstituierung der Ingenieurausbildung in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der „nicht- technischen Fächer“. Bochum 1994. ISBN 3-8196-0289-5
- Band 20 Albert Hurtz: Handlungsorientiertes Lernen in der Maschinenteknik. Bochum 1996.
ISBN 3-81 96-0449-9
- Band 21 Christoph Selter: Schulpädagogik und Fachdidaktik: Zur Aktualität des Werkes von Johannes Kühnel (1869-1928). Bochum 1997.
ISBN 3-8196-0534-7
- Band 22 Ernst Schmeer: Berufliche Fachrichtungen und Lehrerbildung für berufliche Schulen. Bochum 1998. ISBN 3-8196-0549-5
- Band 23 Elmar Wortmann: Verantwortung und Methode im wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterricht. 1999.
302 S.; 19,43 € [D]; ISBN 3-89733-016-4
- Band 24 Kurt-Ingo Flessau: Friedhelm Jacobs: Erziehungsdenken im Bannkreis der Französischen Revolution. Bochum 1998. ISBN 3-8196-0562-2
- Band 25 Dieter Höltershinken (Hrsg.): Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung – Aus der Arbeit des Modellversuchs Zentrum für Lehrerbildung. 1999.
168 S.; 11,76 € [D]; ISBN 3-89733-024-5
- Band 26 Udo von der Burg/Günter Pätzold/Elmar Wortmann: Arbeitsbuch
Handlungswissen für Schule und Unterricht. 2003². 159 S.; 15,34 € [D];
ISBN 3-89733-048-2
- Band 27 Udo von der Burg: Unterrichtsarbeit. Ein Anleitungs- und Lesebuch.
2002². 116 S.; 11 € [D]; ISBN 3-89733-063-6
- Band 28 Hedwig Kückmann-Metschies: Total-Quality-Management. Ein Weg zur Qualitätssicherung an Fachschulen für Sozialpädagogik? 2001; 17,50 € [D]; ISBN 3-89733-068-7
- Band 29 Volker Hedderich: Fernunterricht und handlungsorientiertes Lernen. 2001; 400 S.; 21,50 € [D]; ISBN 3-89733-071-7
- Band 30 Günter Pätzold: Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. 2003²; 117 S.; 9,80 € [D]; ISBN 3-89733-074-1
- Band 31 Gerhard Drees/Günter Pätzold: Lernfelder und Lernsituationen. Realisierungsstrategien in Berufskollegs. Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, Band 31
Bochum 2002; 120 S.; 9,80 € [D]; ISBN 3-89733-083-0

Kultur- und Geisteswissenschaften -Auswahl -

- Walter Schweidler (Hg.)
Entschlüsselte Zukunft?
Stand und Gefahren der Gentechnik.
Studium Generale Bd. 11; 2003; 69 S.; 12 € [D];
ISSN 0171-0869; ISBN 3-89733-075-X
- Klaus Reichert/Christian Hoffstadt (Hrsg.)
Vom Höhlengleichnis zum Gehirnkino.
Eine kleine Philosophie der
Wahrnehmungsstörungen.
Aspekte der Medizinphilosophie Bd. 1
2002; 279 S.; mehrere Abb.; 19,50 € [D]
ISSN 1610-1693; ISBN 3-89733-076-8
- Marko Demantowsky/Bernd Schönemann (Hg.)
Neue geschichtsdidaktische Positionen.
Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und
zur historischen Didaktik, Bd. 32
2002; 173 S.; 12,80 € [D]
ISSN 1618-4734; ISBN 3-89733-080-6
- Sabine Lingenauber
Einführung in die Reggio-Pädagogik.
Kinder, Erzieherinnen und Eltern
als konstitutives Sozialaggregat.
2001; 116 S.; 12,50 € [D]
ISSN 3-89733-060-1
- Ralf Elm (Hg.)
Universität zwischen Bildung und Business.
Mit einem Anhang zur europäischen
Bildungspolitik
2002; 167 S.; 17,50 € [D]
Studium Generale Band 12
ISSN 0171-0869; ISBN 3-89733-077-6
- Hermann Horn
Leben als Dialog.
Mein Weg in Schule und Lehrerbildung.
Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und
zur historischen Didaktik, Bd. 31
2001; 232 S.; 13,80 € [D]
ISSN 1618-4734; ISBN 3-89733-066-0
- Roland Bast
Pädagogische Autonomie.
Historisch-systematische Hinführung zu
einem Grundbegriff der
Geisteswissenschaftlichen Pädagogik.
2000; 131 S.; 12,78 € [D]
ISSN 3-89733-059-8
- Elisabeth Eichel
*Gestützte Kommunikation bei Menschen mit
autistischer Störung.*
2001²; 169 S.; 13,50 € [D]
ISSN 3-928861-69-7
- Anne Hartmann (Hg.)
Kraftproben.
Zum russischen Hochschulwesen und
Wissenschaftsbetrieb der neunziger Jahre.
2000; 497 S.; 28,63 € [D]
ISSN 3-89733-043-1
- Markus Kreis
Rothäute, Schwarzröcke und heilige Frauen.
Berichte aus den Indianer-Missionen in South
Dakota, 1886-1900.
2000; 272 S.; 17,90 € [D]
ISSN 3-89733-055-5
- Roland Bast
*Kulturkritik und Erziehung –
Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik.*
1996; 308 S.; 19,94 € [D]
ISSN 3-928861-74-3
- Walter Schweidler (Hg.)
Markt – Medien – Moral.
Studium Generale, Band 10
2001; 139 S.; 13 € [D]
ISSN 0171-0869; ISBN 3-89733-062-8
- Peeter Vihalemm/Marju Lauristin
*Estonian Media and Media Research
in 1991-2001.*
Arbeitshefte Internationaler Journalis-
mus/Working Papers in International
Journalism, Bd. 2002,1
2002; 40 S.; (DIN A4); 11 € [D]
ISSN 1619-8360; ISBN 3-89733-078-4
(Text in Englisch)
- Theo Eckmann/Marcella Knipschild
Chaos – Bewegung – Form.
Zwei Variationen aus der pädagogischen Praxis
zu Joseph Beuys.
Beiträge zur Sozialästhetik, Bd. 1
(Schriftenreihe der Carl Richard Montag
Stiftung)
2003; 70 S.; 9 € [D]
ISSN 1619-8360; ISBN 3-89733-085-7