

Wirth, Karin

## Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile in konsekutiven Ausbildungsformen

Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Fürstenau, Bärbel [Hrsg.]; Wuttke, Eveline [Hrsg.]: Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen ; Berlin ; Farmington Hills, Mich. : Verlag Barbara Budrich 2011, S. 153-165. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Wirth, Karin: Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile in konsekutiven Ausbildungsformen - In: Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Fürstenau, Bärbel [Hrsg.]; Wuttke, Eveline [Hrsg.]: Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen ; Berlin ; Farmington Hills, Mich. : Verlag Barbara Budrich 2011, S. 153-165 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-70757 - DOI: 10.3224/86649461  
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-70757>  
<http://dx.doi.org/10.3224/86649461>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung

Uwe Faßhauer  
Bärbel Fürstenau  
Eveline Wuttke (Hrsg.)

# Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Farmington Hills, MI 2011

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

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender  
Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>  
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und  
Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen  
Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86649461>)  
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag  
bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

**ISBN 978-3-86649-461-9**  
**DOI 10.3224/86649461**

Umschlaggestaltung: Umschlaggestaltung: bettina lehfeldt graphic design,  
Kleinmachnow  
Verlag Barbara Budrich, <http://www.budrich-verlag.de>

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	7
--------------	---

## **Teil I: Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen**

*Cindy Grzanna*

Die Subjektiven Theorien von Absolventen der Wirtschaftspädagogik über ihre Berufsidentität – Ergebnisse einer explorativen Studie.....	9
---	---

*Doreen Holtsch*

Fachdidaktische Kompetenz (künftiger) Lehrender im kaufmännischen Bereich.....	21
---	----

*Mareike Junghanns*

Die empirische Evidenz der Handlungsfelder von LehrerInnen in den KMK-Empfehlungen zu den Bildungs- und Fachwissenschaften.....	35
---	----

*Ulrike Weyland/ Eveline Wittmann*

Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen.....	49
---	----

*Volkmar Herkner/ Jörg-Peter Pahl*

Berufliche Fachrichtungen – Pragmatik, Probleme und Perspektiven.....	61
--	----

## Teil II: Grundlagenforschung zum Dualen System

*Stephan Schumann/ Franz Eberle*

Bedeutung und Verwendung schwierigkeitsbestimmender  
Aufgabenmerkmale für die Erfassung ökonomischer und  
beruflicher Kompetenzen..... 77

*Daniel Pittich*

Studie zur Überprüfung des Zusammenhangs von Verständnis  
und Fachkompetenz bei Auszubildenden des  
Handwerks..... 91

*Frank Musekamp*

Validierung eines Multiple-Choice-Instruments zur Erfassung  
von Kompetenzen in der Domäne Kfz-Service &  
Reparatur..... 103

*Mandy Hommel*

Aufmerksamkeitsverlauf – Fremdbeobachtung und  
Eigeneinschätzung..... 117

*Raymond Djaloeis/Martin Frenz/Simon Heinen/*

*Christopher M. Schlick*  
Diagnose von Energieberatungskompetenz..... 131

*Christian Schmidt*

Demografischer Wandel und Entwicklung berufsbildender  
Schulen ..... 143

*Karin Wirth*

Verknüpfung schulischer und betrieblicher  
Ausbildungsanteile in konsekutiven Ausbildungsformen.... 153

# Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile in konsekutiven Ausbildungsformen

*Karin Wirth*

## Einleitung

Eine Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile wird in der dualen Ausbildung häufig per Definition unterstellt, da Schulzeiten und Zeiten im Betrieb annähernd parallel stattfinden. Dabei werden die inhaltliche Verschränkung des an beiden Lernorten Gelernten sowie die Verbindung von Erkenntnis und Erfahrung dem jeweiligen Lernenden überlassen. Bildungspolitische Beachtung findet diese Thematik erst dann, wenn die zeitliche Parallelität aufgehoben wird. So zeigten sich in einem an zwei Hamburger Schulen durchgeführten Schulversuch bildungspolitische Bedenken, weil die Schüler zunächst einen schulischen Ausbildungsabschnitt absolvieren, bevor sie ihre duale Ausbildung im Betrieb beenden. Diese Konsekutivität der Ausbildungsform wurde und wird als problematisch angesehen und dabei unterstellt, eine sinnvolle Verknüpfung schulischer und betrieblicher Anteile könne in dieser Ausbildungsform nicht stattfinden.

Im Schulversuch konnte gezeigt werden, dass die Schüler nach Abschluss der vollzeitschulischen Assistenzausbildung in Fachleistungstests sogar besser abschnitten als Absolventen mit einer entsprechenden dualen Ausbildung. Aus diesen Untersuchungsergebnissen drängt sich die Frage auf, welchen Anteil an der Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz die beiden Lernorte übernehmen, wie diese Anteile zusammenwirken und welche Vor- bzw. Nachteile die verschiedenen Ausbildungsformen im Hinblick auf Lernprozesse, Lerninhalte und Lernkontexte sowie die Verknüpfung der unterschiedlichen Erfahrungen an beiden Lernorten aufweisen.

Bei genauerer Betrachtung der wissenschaftlichen Literatur zeigt sich allerdings, dass zur Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile in dualen Ausbildungsgängen sowohl auf Ebene der Lernprozesse als auch auf Ebene der Einbindung in den Unterricht kaum theoretische oder empirische Arbeiten vorliegen. Beachtung findet die Thematik derzeit lediglich, wenn es darum geht, im Rahmen der Berufsorientierung betriebliche Praktika in den Unterricht zu integrieren.

In diesem Beitrag wird der Fokus auf der Frage liegen, von welchen Bedingungen eine inhaltliche und curriculare Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile ausgehen muss. Dabei wird die These ver-

treten, dass neben der inhaltlichen Ausrichtung auch die Sozialisation und berufliche Enkulturation eine ernst zu nehmende Rolle spielt (vgl. Zimmermann 1996; Haasler, Baldauf-Bergmann 2003; Müller 2009). Zur Einordnung der Fragestellung werden im Folgenden zunächst Rahmenbedingungen und ausgewählte Ergebnisse des Hamburger Schulversuchs EARA dargestellt, um in einem zweiten Schritt curriculare Konsequenzen zumindest für den schulischen Teil der Ausbildung zu ziehen. Dazu werden exemplarisch am Schulversuch die Varianten möglicher Verknüpfungen schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile aufgezeigt. Anschließend wird der Versuch unternommen, ein Rahmenmodell für berufliches Lernen aufzustellen, das den Anspruch erhebt, schulform- und lernortübergreifend das Verhältnis von schulischen und betrieblichen Ausbildungsanteilen abzubilden. Ein Fazit mit Forschungsdesideraten beschließt den Beitrag.

## **Kombinationsmodelle konsekutiver Ausbildungsformen am Beispiel EARA**

Als Impulsgeber für den Schulversuch EARA sind gleichermaßen gesetzliche Veränderungen und regionale Entwicklungen relevant. Eine Grundlage für Aktivitäten der Länder zur Verknüpfung vollzeitschulischer und dualer Ausbildungen wird in der Änderung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) zum 1. April 2005 gesehen. Im neuen BBiG wurde in § 43 (2) geregelt, dass die Länder Regelungen vorsehen können, damit auch Absolventen von Vollzeitschulen künftig von den Handelskammern zur Kammerprüfung zugelassen werden müssen. Jugendliche, die eine vollqualifizierende Berufsfachschule absolviert haben, können somit zusätzlich ein Zeugnis der Kammern erhalten. Eine weitere Änderung betrifft § 7, in dem den Ländern die Möglichkeit eingeräumt wird, Verordnungen zu erlassen, inwieweit vollzeitschulische Ausbildungen auf eine duale Ausbildung anzurechnen sind. Jugendliche können so nach dem Besuch einer beruflichen Vollzeitschule eine verkürzte duale betriebliche Ausbildung antreten. Mit diesen beiden Änderungen besteht seit 2005 die grundsätzliche Möglichkeit, länderspezifisch so genannte Kombinationsmodelle<sup>1</sup> einzuführen, in denen eine vollzeitschulische Ausbildung mit einer dualen kombiniert wird.

In Hamburg wurde, ausgelöst durch die in beruflichen Schulen durchgeführten Untersuchungen von Leistungen, Motivation und Einstellungen (ULME, vgl. u.a. Lehmann und Seeber 2007) bereits vor der Neuregelung

---

1 Der Name wurde von Mitarbeitern des BIBB geprägt (Bellaire und Brandes 2007), um diese Modelle auch sprachlich von vollzeitschulischen Bildungsgängen abzugrenzen und dem Vorwurf der „Verschulung“ zu begegnen.



des BBiG die zweijährigen teilqualifizierenden Berufsfachschulen inhaltlich an bestehende duale Berufe angelehnt und dadurch grundlegend neu geordnet. Rechtsverordnungen nach den §§ 7 oder 43 (2) BBiG wurden daher in Hamburg zunächst nicht umgesetzt.

In diesen bildungspolitischen Rahmen ist der Schulversuch EARA einzuordnen, den das Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) in Zusammenarbeit mit zwei Hamburger Schulen seit August 2008 unter dem Titel „Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007 – 2010“ durchführt und in dem eine alternative Form der beruflichen Ausbildung als Kombinationsmodell erprobt wird (vgl. HIBB 2008, S. 1).

Ziel des Schulversuchs EARA ist es, das Konzept der bisherigen vollqualifizierenden Berufsfachschule mit der im Bildungssektor anerkannten Erlangung der Fachhochschulreife und einem auf dem Arbeitsmarkt anerkannten regulären dualen Ausbildungsabschluss zu verknüpfen und damit die bisher übliche Verweildauer vieler Jugendlicher im Schulsystem wesentlich zu verkürzen. Dazu absolvieren die Schüler zunächst einen 2-jährigen schulischen Ausbildungsabschnitt mit den Abschlüssen Technische bzw. Kaufmännische Assistenz und der Fachhochschulreife. Integrierte Praktika ermöglichen den Erwerb der erforderlichen Praxisanteile. Bei erfolgreichem Bestehen folgt ein 1,5-jähriger, betrieblich ausgerichteter Ausbildungsabschnitt ohne Berufsschulunterricht mit dem jeweiligen Kammerabschluss<sup>2</sup>.

Die konsekutive Organisation der dualen Ausbildung stellt ein prägendes Merkmal des Schulversuchs dar, sie wird allerdings von vielen bildungspolitischen Akteuren skeptisch beurteilt<sup>3</sup>. Wissenschaftlich fundierte Erfahrungen über lernwirksame Auswirkungen einer solchen Organisation und das Gelingen der inhaltlichen und curricularen Verknüpfungen fehlen weitgehend. Um die Erfahrungen aus dem Schulversuch systematisch in den Fokus zu nehmen, wird er seit Februar 2009 von einem Konsortium des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg wissenschaftlich begleitet und evaluiert (vgl. für eine ausführliche Darstellung EARA 2010 sowie Wirth und Gillen 2011).

Als vorläufige Ergebnisse der Evaluation kann u.a. konstatiert werden: Bei der Einschätzung ihrer Praktikumserfahrungen und ihrer zukünftigen

---

2 Dabei handelt es sich um den/die Fachinformatiker/in Systemintegration bzw. den/die Kaufmann/-frau für Bürokommunikation.

3 Bildungspolitische Bedenken bestehen vor allem im Hinblick auf folgende Einwände:

1. Die Bedenken entfachten sich insbesondere an der Frage, ob die Schüler bereits am Ende des schulischen Abschnitts einen Teil der Kammerprüfung absolvieren dürfen.
2. Beide Partner der Lernortkooperation befürchten, in Zukunft keine Einflussmöglichkeiten auf den jeweils vom anderen Partner verantworteten Ausbildungsabschnitt zu haben.
3. Alle bildungspolitisch Beteiligten formulieren als Gefahr, dass mit der Entkopplung von Schule und Betrieb das duale System unterlaufen werde.

Berufsaussichten kommen die betreffenden Jugendlichen des Schulversuch am Ende ihrer schulischen Ausbildung durchaus zu differenzierten Ergebnissen<sup>4</sup>: Obwohl ca.  $\frac{3}{4}$  der Schüler während des Praktikums merken, dass eine gute schulische Vorbildung wichtig ist und sie den theoretischen Unterricht nicht für überflüssig halten, bewertet die gleiche Anzahl an Schülern die Ausbildung im Betrieb als wichtiger als den Unterricht in der Berufsschule (vgl. auch die Darstellung der Ergebnisse in Wirth im Druck).

Bei der Messung der Fachleistungen der Versuchsgruppe sowie dem Vergleich mit bestehenden Ergebnissen aus Untersuchungen zu ULME III zeigen die Ergebnisse, dass die Schüler des Schulversuchs besser abschneiden als Schüler des entsprechenden dualen Ausbildungsgangs (vgl. die ausführliche Darstellung in Wirth und Gillen 2011). Die Ergebnisse legen die Schlussfolgerung nahe, dass die Schüler aus dem Schulversuch bereits nach dem zweijährigen schulischen Abschnitt ein besseres Fachleistungsniveau besitzen als das Niveau, welches entsprechende Vergleichsgruppen aus ULME III zum Abschluss der dualen Ausbildung erreichen.

Mit diesen vorläufigen Ergebnissen ist die Konzeption konsekutiver Kombinationsmodellen aus wissenschaftlicher Perspektive insbesondere danach zu hinterfragen, inwieweit die jeweiligen Lernorte den Aufbau beruflicher Handlungskompetenz unterstützen, welche Funktionen sie dabei einnehmen und inwieweit Kombinationsmodelle eine Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsinhalte gewährleisten können.

In Anlehnung an den Schulversuch werden im Folgenden drei Varianten der Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile charakterisiert. Nach Ansicht der Autorin sind diese drei Varianten nicht nur für Kombinationsmodelle und den Schulversuch EARA relevant, sondern zeigen stellvertretend die in der beruflichen Bildung grundlegenden Verknüpfungsarten zwischen schulischen und betrieblichen Erfahrungen sowie die damit verbundenen Fragestellungen und Probleme auf.

---

4 Für die folgenden Aussagen wurden die Schüler des Bildungsgangs Kaufmännische Assistenten / Kaufmann/-frau für Bürokommunikation (N = 16) am Ende des schulischen Teils ihrer Ausbildung befragt. Aufgrund der geringen Grundgesamtheit können die Ergebnisse nicht als repräsentativ bewertet werden. Sie geben lediglich eine Einschätzung der Schüler wieder.

## **Varianten der Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile**

### Quasi-integrierte Verknüpfung: Modellierung betrieblicher Lernumgebungen

Eine Möglichkeit, betriebliche Erfahrungen in den schulischen Unterricht zu integrieren, besteht darin, den fachbezogenen Inhalt mit Hilfe von Modellunternehmen, Simulationen und Lernfirmen an betriebliche Strukturen anzupassen. Die Schüler sollen, an modellierten Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert, exemplarisch betriebliche Erfahrungen machen. Diskutiert wurde und wird unter inhaltlich-curricularer Perspektive insbesondere Modellierung und Einsatz authentischer, modellhafter und exemplarischer Lernsituationen (vgl. u. a. Dubs 2000; Achtenhagen und Weber 2003) sowie die Ableitung von Lernsituationen aus beruflichen Handlungsfeldern im Rahmen von Lernfeldern (vgl. v.a. Bader und Schäfer 1998; Bader und Müller 2002).

Originäre Erfahrungen aus dem Lernort Betrieb werden in Lernfelder allerdings curricular und didaktisch-methodisch nicht systematisch integriert, weshalb in diesem Beitrag nur von einer quasi-integrierten Verknüpfung gesprochen wird. Stattdessen findet eine didaktische Transformation der Inhalte durch eine Modellierung betrieblicher Strukturen und Prozesse Eingang in den Unterricht. So wichtig diese Einbindung auch ist, so machen die Schüler doch in Modellunternehmen keine originären betrieblichen Erfahrungen: Der Lernkontext bleibt ein schulischer, die Interaktion erfolgt im Klassenverband. Gerade Schüler vollzeitschulischer Ausbildungen und Teilnehmer an Kombinationsmodellen machen damit betriebliche Sozialisations- und Enkulturationserfahrungen zunächst nur über den Einbezug betrieblicher Praktika.

### Parallel organisierte Verknüpfung: Einbezug betrieblicher Praktika in schulische Ausbildungsphasen

Praktika sind, ähnlich wie die Ausbildung im Betrieb im dualen System, parallel zum schulischen Unterricht organisiert. Charakteristisch ist, dass die Schüler ihre Erfahrungen an (mindestens) zwei verschiedenen Lernorten machen. An dieser Stelle ist zu hinterfragen, welchen Stellenwert das Lernen an den jeweiligen Lernorten einnimmt und mit welchen unterschiedlichen sozialen Kontexten sowie gesellschaftlichen und ökonomischen Zielstellungen die Schüler konfrontiert werden.

Mit der Integration betrieblicher Praktika in die schulische Phase werden im beruflichen Bildungssystem verschiedene *Funktionen angestrebt*, die sich in ihrem Stellenwert erheblich unterscheiden (vgl. van Buer und Troi-

tschanskaja 2002; Kremer und Gockel 2009): Praktika dienen z. B. der Orientierung und Persönlichkeitsbildung, sollen Theorie und Praxis miteinander verknüpfen, geben Schülern die Möglichkeit, das in der Schule Gelernte in den betrieblichen Alltag zu transferieren und tragen mit der Bildung von Netzwerken und sozialen Kontakten zur Qualifizierung der Praktikanten bei. Bei einer kritischen Analyse der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen schulischer Ausbildungen wird hingegen deutlich, dass die Orientierungsfunktion überwiegt. Gerade Sozialisations- und Enkulturationsgedanken spielen häufig bei der ordnungspolitischen Vorgabe nur eine untergeordnete Rolle, obwohl sie in der Praxis durchaus von Bedeutung sind (vgl. Zimmermann 1996; Müller 2009), denn in betrieblichen Umgebungen interagieren die Schüler z. B. mit anderen sozialen Gruppen als in der Schule und sie definieren Erfolg über ihre konkrete Teilhabe am betrieblichen Arbeitsprozess und nicht durch die Teilnahme an abstrakten Prüfungen.

In der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur wird „Lernen im Prozess der Arbeit“ (Dehnbostel 2007) eher listenartig und dualistisch vom schulischen Lernen abgegrenzt (vgl. u.a. Dehnbostel et al. 2010, Diepold 1996). Eine Systematisierung schulischer und betrieblicher Ausbildungsformen findet dabei nur ansatzweise statt: Vor allem für den Betrieb unterscheiden Dehnbostel et al. (2010) zwischen betrieblichen Arbeitsformen (Gruppenarbeit, Rotation, Projektarbeit) und Lernformen (Lerninsel, Lernstationen, Lernstatt, Arbeits- und Lernaufgaben). Achtenhagen und Mitarbeiter (2004) legen vier Kategorien zwischen (nicht-) vorhandenem „Ernstcharakter“ sowie zwischen „Logik des Arbeitsplatzes“ und „didaktischer Logik“ fest. Dehnbostel und Uhe (1999) unterscheiden für die verschiedenen Lernorte weiterhin verschiedene Wissensarten und ordnen dem Betrieb vornehmlich die Generierung von Erfahrungswissen und der Schule das Theoriewissen zu. Beide Wissensarten machen zusammen das Handlungswissen aus, ohne dass gesagt wird, wie dies geschieht. Fraglich ist allerdings, ob es tatsächlich an den verschiedenen Lernorten auch zu unterschiedlichen Lernarten kommt. Die Existenz und der Nachweis impliziten Wissens in psychologischen Studien scheinen dies nahe zu legen (vgl. u.a. Winkler und Mandl 2005). Beide Lernorte unterscheiden sich im Hinblick auf Fragen der beruflichen Bildung nach Ansicht der Autorin allerdings eher durch die verschiedenen Lernkontexte, die im Sinne konstruktivistischer pädagogischer Ansätze verstärkt in den Blick genommen werden müssen.

### Konsequente Verknüpfung: Konnektivität schulischer und betrieblicher Ausbildungsphasen

In klassischen dualen Ausbildungen wird eine Verknüpfung schulischer und betrieblicher Inhalte überwiegend von den Schülern geleistet. Den Erfolg

dieser Bemühungen können Schulen und Ausbildungsbetriebe durch eine intensive Lernortkooperation unterstützen und fördern. Obwohl sich das duale System durch eine Parallelität der Lernorte sowie eine gemeinsame Übernahme der Ausbildungsverantwortung konstituiert, lassen sich in der wissenschaftlichen Literatur zur Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile kaum Untersuchungen finden. Eine Begründung kann darin gesehen werden, dass sich die theoretische Auseinandersetzungen bis Mittel der 60-er Jahre auf die Zuordnung von Inhalten auf die Lernorte konzentrierten (Euler 2004, S. 18). Erst allmählich kristallisiert sich eine „didaktische Zielanbindung“ im Sinne „handlungs- und transferorientierte[r] Lehr-Lern-Prozesse“ (Euler 2004, S. 20) heraus<sup>5</sup>. Für die Berufsschule entsteht „ein erhöhter Koordinationsbedarf, um den Praxisbezug über die Betriebe zu erschließen und zu sichern“ (Euler 2004, S. 20). Dies gilt in besonderem Maße für konsekutive Ausbildungsformen.

Die Besonderheit konsekutiver Ausbildungsformen liegt darin begründet, dass schulische und betriebliche Anteile zeitlich nicht mehr parallel sondern nachgelagert stattfinden. In konsekutiven Formen findet daher formal eine Entkopplung schulischer und betrieblicher Phasen statt, die noch dadurch verstärkt wird, dass neben den beiden Lernorten Schule und Ausbildungsbetrieb auch Praktikumsbetrieben eine größere Verantwortung für eine erfolgreiche Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsinhalte übergeben wird. Dieser formalen und organisatorischen Entkopplung müssen die Ausbildungspartner konsekutiver Bildungsgänge in Lernortkooperationen mit inhaltlichen und curricularen Schwerpunkten entgegenwirken und damit eine größere Verantwortung für ein erfolgreiches Lernen an allen Lernorten übernehmen.

In der Praxis des Schulversuchs lässt sich derzeit allerdings eher eine genteilige Tendenz beobachten. So äußerte ein Vertreter der Kammern die Vermutung, die Unternehmen, die Praktikumsplätze bereitstellen, könnten an einer Lernortkooperation weniger Interesse haben. Da in der Anlage des Schulversuchs die schulische Phase zeitlich vor der betrieblichen liegt, steigt insbesondere die Verantwortung der Schulen für Aufnahme und Vermittlung der Schüler in den betrieblichen Teil der Ausbildung. Dies wird insbesondere an der Rolle deutlich, die die Schulen im Bewerbungsprozess und beim Auswahlverfahren der Bildungsgänge einnehmen. Zudem zeigt sich derzeit bereits, dass von Seiten der Schule eine Lernortkooperation über die schulische

---

5 Im Rahmen des BKL-Modellversuchsprogramms „Kolibri“ zur Lernortkooperation beschäftigten sich einzelne Ansätze inhaltlich-curriculärer Ausrichtung mit der Erstellung von Kundenaufträgen, mit Konzepten zur Förderung selbstorganisierten Lernens und dem Erwerb sozialer Kompetenzen (vgl. dazu z. B. die Beiträge in Bau und Meerten 2005). Eine systematische Behandlung der Fragestellung, die zielgruppenübergreifend inhaltliche, curriculare und methodische Aspekte berücksichtigt und Erfahrungen aus den Modellversuchen transformiert, steht noch aus.

Phase hinaus nicht aufrechterhalten wird. Diese Anzeichen gilt es bildungspolitisch ernst zu nehmen und wissenschaftlich weiter zu untersuchen, insbesondere um die Auswirkungen auf die Qualität der betrieblichen Praxisphasen und ein erfolgreiches Lernen über beide Phasen hinweg zu erheben und zu unterstützen.

Zusammenfassend kann konstatiert werden: Obwohl quasi-integrative und parallel organisierte Verknüpfungsformen seit langem auf organisatorischer Ebene auch im dualen System vorhanden sind, wurden die Prozesse, die bei Schülern zur Verknüpfung schulischer und betrieblicher Erfahrungen führen, nicht systematisch in den Blick genommen und angebahnt. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass diese Ausbildungsformen per se die Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile gewährleisten. Erst mit Auftauchen der konsekutiven Form (und deren bildungspolitischen Bedenken) gewinnen diese Fragen zunehmend an Bedeutung. Gerade für konsekutive Organisationsformen wird ein einheitliches Modell beruflichen Lernens benötigt, das sowohl schulische als auch betriebliche (Lehr-)Lernprozesse in den Blick nimmt und systematisch aufeinander bezieht.

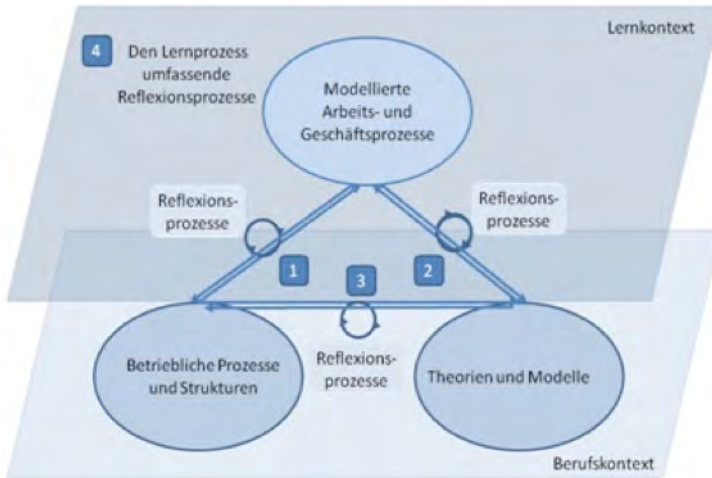
## **Rahmenmodell beruflichen Lernens**

Das auch im dualen System weitgehend entkoppelte Verhältnis schulischen und betrieblichen Lernens gilt es im Folgenden, in ein einheitliches Modell beruflichen Lernens zu integrieren. Dabei wird von folgenden Annahmen ausgegangen: An den verschiedenen Lernorten unterscheiden sich die (Lehr-) Lernprozesse im Wesentlichen nicht dadurch, dass sie unterschiedliche Arten von Lernen oder Wissen generieren, sondern dadurch, dass die Lernenden in verschiedenen Kontexten mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Zielsetzungen agieren. Aus diesem Grund müssen die verschiedenen Kontexte beim Lernen explizit Berücksichtigung finden. Die anzuregenden Lernprozesse finden unter dieser Annahme dann auf vier Bezugsebenen statt (vgl. Abbildung 1).

Die Schüler gleichen in einem fortlaufenden Prozess des Generalisierens und Differenzierens ihre im Betrieb gemachten Erfahrungen mit den in der Schule vorgefundenen Modellen und Strukturen wechselseitig ab und reflektieren diese explizit (Bezugsebene ①). Ausgehend von den in der Praxis gemachten Erfahrungen erarbeiten die Schüler aus den modellierten Lernsituationen, die durch betriebliche Arbeits- und Geschäftsprozesse handlungssystematisch strukturiert wurden, fachwissenschaftliche Theorien und Modelle, ordnen diese den exemplarischen schulischen Modellen zu und reflektieren damit auch ihr eigenes Handeln (Bezugsebene ②). Weiterhin nutzen sie die so erarbeiteten Modelle und Theorien, um an ihnen die betriebliche Praxis

zu spiegeln und die gespiegelten Modelle handelnd zu überprüfen (Bezugsebene ③). Auch diese Prozesse reflektieren sie im Unterricht. Schließlich gilt es darüber hinaus, die Schüler zur Reflexion des eigenen Lernens und Arbeitens anzuregen (Bezugsebene ④).

Abbildung 1: Modell beruflichen Lernens



Deutlich wird an diesem Modell, dass es in der Schule nicht nur darum gehen kann, die betriebliche Praxis möglichst detailgetreu zu modellieren. Vielmehr sind die individuellen Erfahrungen der Schüler am Lernort Betrieb explizit und systematisch in den Unterricht einzubeziehen (Bezugsebene ①), sonst kann ein Transfer der betrieblich wahrgenommenen Prozesse und Strukturen in Theorien und Modelle (Bezugsebene ③) von den Schülern nicht vorgenommen werden. Gerade letztgenannte Transferprozesse werden mit diesem Rahmenmodell explizit in den Blick genommen, um sie in der Schule systematisch anzuregen.

Dieses Rahmenmodell gilt es nun für den Schulversuch EARA in ein integriertes Curriculum zu überführen, das sich auf Konzeption und didaktisch-methodische Umsetzung in beiden Ausbildungsabschnitten des Schulversuchs unterschiedlich auswirkt: Während des schulischen Ausbildungsabschnitts werden die Schüler in Lernfeldern unterrichtet. Ihre betrieblichen Erfahrungen beschränken sich auf wenige Wochen Einblicke in zumeist mehrere Unternehmen. Diese Erfahrungen gilt es im Unterricht zu initiieren, aufzugreifen, zu systematisieren und individuell zu reflektieren. Bei der Wahl der Methoden wird im Schulversuch EARA auf Instrumente und Maßnahmen zurückgegriffen, die die Schüler aus dem Unterricht, d.h. aus einem Lernkon-

text bereits kennen. Gänzlich anders sind die Lern- und Arbeitsbedingungen während des betrieblichen Ausbildungsabschnitts. Die Schüler befinden sich bereits in einem betrieblichen Umfeld, eine schulische Begleitung ist nicht mehr durch Lernfelder vorstrukturiert. Daher werden als methodischer Zugang für diesen Ausbildungsabschnitt Instrumente und Maßnahmen des Wissensmanagements und des Blended Learning empfohlen, die (zumindest große) Unternehmen auch als Instrumente zur Projektorganisation und zur Weiterbildung einsetzen (vgl. Wirth 2011 sowie für Instrumente des Wissensmanagements Born und Wirth 2010). Mit diesem Modell beruflichen Lernens ist das Verhältnis schulischen und betrieblichen Lernens bestimmt, indem betriebliches Lernen nicht mehr auf die bloße Anwendung schulischer Inhalte reduziert wird und schulisches Lernen über den reflektiven Einbezug von Lern- und Arbeitsstrategien bzw. von fachbezogenen Problemlösestrategien einen erarbeitenden Charakter erhält, statt auf das bloße Beschreiben oder „Vordenken“ beruflicher Situationen reduziert zu werden.

## Fazit

Fragen der Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile in Kombinationsmodellen führten im Schulversuch EARA dazu, auch das Verhältnis der beiden Lernorte in schulischen und dualen Ausbildungen zu überdenken und neu zu definieren. Dazu wurde mit einem Rahmenmodell beruflichen Lernens in diesem Beitrag die Grundlage gelegt. Dennoch lässt sich konstatieren, dass Aussagen zu Ursachen und Zusammenhängen der Verknüpfung (Tramm 1992) schulischer und betrieblicher Anteile differenzierter zu evaluieren sind. Möglichkeiten dazu werden im Schulversuch EARA aus wissenschaftlicher Perspektive zunächst darin gesehen, die Wahrnehmung der Schüler während der betrieblichen Phase zu erheben sowie Betriebe danach zu befragen, wie sie die schulische Vorqualifizierung der Auszubildenden bewerten. Gleichzeitig können z.B. Ausbildungs- und Praktikumsbetriebe sowie Schulen über ihre jeweiligen Rollen, Aufgaben und Erwartungen an die jeweils anderen Lernortpartner sowie über Qualität und Ziele der konsekutiven Ausbildung befragt werden. Aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung ist das Verhältnis von Anwendung und Reflexion eingehender zu analysieren, einschließlich der Fragen, welche schulischen Inhalte im Betrieb Anwendung finden und welche betrieblichen Erfahrungen in der Schule zu systematisieren sind. Darüber hinaus ist aus wissenschaftlicher Sicht die Qualität der betrieblichen Ausbildung verstärkt in den Blick zu nehmen, um daran anknüpfend detailliertere Aussagen über die subjektive Bedeutung und Bedeutsamkeit von Lern- und Arbeitskontexten, zur Entwicklung beruflicher



Expertise sowie über die spezifische Einflussnahme von Praxisgemeinschaften und Enkulturationskontexten auf die Lernprozesse zu erhalten.

## Literatur

- Achtenhagen, F.; Bendorf, M.; Weber, S. (2004): Lernortkooperation zwischen Wirklichkeit und "Vision". In: D. Euler (Hg.): Handbuch der Lernortkooperation, Bd. 1: theoretische Fundierungen. Bielefeld, S. 77–101.
- Achtenhagen, F.; Weber, S. (2003): "Authentizität" in der Gestaltung beruflicher Lernumgebungen. In: A. Bredow, R. Dobischat und J. Rottmann (Hg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik A-Z. Baltmannsweiler, S. 185–199.
- Bader, R.; Müller, M. (2002): Vom Lernfeld zur Lernsituation. Typisierung der Transformationsarbeit in den Schulen. In: ZBW 98 (1), S. 71–85.
- Bader, R.; Schäfer, B. (1998): Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. In: Die berufsbildende Schule 50 (7–8), S. 229–234.
- Bau, H.; Meerten, E. (Hg.) (2005): Lernortkooperation. Neue Ergebnisse aus Modellversuchen. Bielefeld.
- Bellaire, E.; Brandes, H. (2007): Das Duale System anders organisieren! Kombinationsmodelle der Ausbildung an Berufsfachschulen und in Betrieben. Bonn.
- Bellaire, E.; Brandes, H. (2008): Das duale System flexibel organisieren! Kombinationsmodelle der Ausbildung an Berufsfachschulen und in den Betrieben. In: BWP (4), S. 48–49.
- Born, V.; Wirth, K. (2010): Betriebliches Lernen im Arbeitsprozess. Instrumente des Wissensmanagements didaktisch nutzbar machen. In: bwp@ (17), S. 1–19. [http://www.bwpat.de/ausgabe17/born\\_wirth\\_bwpat17.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe17/born_wirth_bwpat17.pdf). (2011-04-26)
- Dehnbostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster.
- Dehnbostel, P.; Fürstenau, B.; Klusmeyer, J.; Rebmann, K. (2010): Kontextbedingungen beruflichen Lernens. Lernen in der Schule und im Prozess der Arbeit. In: R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch und T. Tramm (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn, S. 87–98.
- Dehnbostel, P.; Uhe, E. (1999): Das Erfahrungslernen mit dem intentionalen Lernen verbinden. In: berufsbildung (57), S. 3-12.
- Diepold, P. (1996): Funktionen im Wandel? Zur Abgrenzung der Funktionen von Berufsschule und Betrieb. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule. Bielefeld, S. 59–76.
- Dobischat, R.; Milolaza, A.; Stender, A. (2009): Vollzeitschulische Berufsausbildung. Eine gleichwertige Alternative zur dualen Berufsausbildung? In: G. Zimmer, P. Dehnbostel und G. Bosch (Hg.): Berufsausbildung in der Entwicklung - Positionen und Leitlinien. Duales System, schulische Ausbildung, Übergangssystem, Modularisierung, Europäisierung. Bielefeld, S. 127–151.

- Dubs, R. (2000): Lernfeldorientierung: Löst dieser neue curriculare Ansatz die alten Probleme der Lehrpläne und des Unterrichts an Wirtschaftsschulen? In: A. Lipsmeier und G. Pätzold (Hg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Beiheft 15). Stuttgart, S. 15-32.
- EARA (2010). Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuches Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007 – 2010 (EARA). Hamburg. [http://www.ibw.uni-hamburg.de/eara/attachments/499\\_EARA\\_Zwischenbericht.pdf](http://www.ibw.uni-hamburg.de/eara/attachments/499_EARA_Zwischenbericht.pdf) (2011-04-26).
- Euler, D. (2004): Lernortkooperation - eine unendliche Geschichte? In: D. Euler (Hg.): Handbuch der Lernortkooperation. Bielefeld (Forum Wirtschaftspädagogik, Bd. 1), S. 12–24.
- Haasler, B.; Baldauf-Bergmann, K. (2003): Der Einfluss von Arbeitskontext und Praxisgemeinschaft auf das berufliche Lernen. In: Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 12 (4), S. 307-320.
- Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) (2008): Beantragung eines Schulversuches „Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007 – 2010“. Hamburg.
- Kremer, H.-H.; Gockel, C. (2009): Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem. Relevanz, Potenziale und Gestaltungsanforderungen. In: bwp@ (17), S. 1–28. [http://www.bwpat.de/ausgabe17/kremer\\_gockel\\_bwpat17.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe17/kremer_gockel_bwpat17.pdf) (2011-04-26).
- Lehmann, R.; Seeber, S. (2007): ULME III. Untersuchungen von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Hamburg.
- Müller, W. (2009): Die Einbindung der Auszubildenden in die betriebliche Expertenkultur als ein Element einer qualifizierenden Berufsausbildung. In: D. Münk und R. Weiß (Hg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Bielefeld, S. 115–128.
- Tramm, T. (1992): Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie: Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandelns. Göttingen (Berichte / Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen, 17).
- van Buer, J.; Troitschanskaja, O. (2002): Das Betriebspraktikum als Lernort im Lernortverbund. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: bwp@ (3), S. 1–17. [http://www.bwpat.de/ausgabe3/buer\\_troitsch\\_bwpat3.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe3/buer_troitsch_bwpat3.shtml) (2011-04-26)
- Winkler, K.; Mandl, H. (2005): Kognitions- und lernpsychologische Zugänge zum informellen Lernen. In: K. Künzel (Hg.): Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Köln, S. 47-60.
- Wirth, K. (2011): Konzeptpapier zur Verknüpfung schulischen und betrieblichen Lernens im Sinne beruflichen Lernens. Unveröff. Diskussionspapier EARA. Hamburg.
- Wirth, K. (im Druck): Durchlässigkeit des Bildungssystems durch Dreifachqualifizierung – Chancen für marktbenachteiligte Jugendliche? In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, S. 1-18.
- Wirth, K.; Gillen, J. (2011): Dreifachqualifizierung am Übergang von der Schule in den Beruf – Strukturen, Prozesse und Effekte des Hamburger Schulversuchs EARA. In U. Faßhauer, J. Aff, B. Fürstenau, E. Wuttke: Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Opladen, S. 211-228.

Zimmermann, M. (1996): Transferfördernde Berufserziehung in Schule und Betrieb. Zum "Expertenkulturansatz" in der Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung. In: K. Beck, W. Müller, T. Deißinger, M. Zimmermann (Hg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim, S. 45–60.