

Kooperation zwischen Ausbildungsinstitutionen und Lernorten in der beruflichen Bildung - eine multidisziplinäre Betrachtung

Olga Zlatkin-Troitschanskaia

Der Beitrag basiert auf der These: Das System der Dualen Ausbildung ist nicht für Kooperation jenseits rein formaler Abstimmungen angelegt. In dem rechtlich kodifizierten und strukturell-funktionellen Rahmen innerhalb des Systems der beruflichen Bildung stellen formale Abstimmungen zur Sicherstellung organisatorisch-administrativer Abläufe durchaus den "Normalfall" dar. "Nicht-Kooperation" zumindest zwischen den Institutionen unterschiedlichen institutionellen Typus kann daher gerade als Zeichen des "reibungslos" funktionierenden Systems der beruflichen Bildung in Deutschland betrachtet werden.

1. Theoretische Reflexion

1.1. Zur Argumentationsstruktur

Bei "Kooperation zwischen Ausbildungsinstitutionen und Lernorten in der beruflichen Bildung" handelt es sich um einen theoretisch und empirisch bereits gut ausgeleuchteten Untersuchungsgegenstand in der einschlägigen berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung – so scheint es jedenfalls. Die große Mehrzahl der Untersuchungen geht hierbei mehr oder weniger explizit von der (bildungs-)politisch konsentierten These aus, Kooperation sei ein zentrales konstitutives Element im System der beruflichen Bildung bzw. sie solle ein solches sein; normative und deskriptive Formulierungen gehen in vielen Publikationen randlos ineinander über. Trotz aller geübten konzeptionellen Kritik am Konstrukt der "Lernort"kooperation [\[1\]](#), wurde diese These bisher in der Regel [\[2\]](#) als unumstößlich "hingenommen".

Die Argumentationsstruktur des hier vorgelegten Beitrages basiert auf der Gegenthese; dieses Vorgehen wird gewählt, um die in der einschlägigen Diskussion auffindbaren "Selbstverständlichkeiten" und auch "Tabus" besser identifizieren zu können. Die Gegenthese ist bildungspolitisch eher "obsolet"; sie lautet:

"Nicht-Kooperation" zwischen Ausbildungsinstitutionen und deren Lernorten ist der statistische Normalfall; denn das System der Dualen Ausbildung ist nicht für Kooperation jenseits rein formaler Abstimmungen angelegt. Nicht-Kooperation ist somit nicht dem moralischen oder individuell-professionellen "Versagen" der (pädagogischen) Agenten in den Ausbildungsinstitutionen zuzuschreiben, sondern stellt ein grundlegendes Merkmal des Berufsbildungssystems dar – zumindest für die letzten fünf Dekaden bis heute. In dem rechtlich kodifizierten und strukturell-funktionellen Rahmen innerhalb des Systems der beruflichen Bildung (s. Abbildung 1) stellen formale Abstimmungen zur Sicherstellung organisatorisch-administrativer Abläufe durchaus den "Normalfall" dar. Kooperation jedoch, die sich auf die gesellschaftlich konsentierte Zielorientierung des Systems, nämlich die Sicherung qualitativ hochwertiger Angebote für die berufliche Entwicklung von jungen Menschen bezieht, ist ein Bereich statistisch singulärer Fälle. "Nicht-Kooperation" zumindest

zwischen den Institutionen unterschiedlichen institutionellen Typus (berufliche Schule versus ausbildendem Betrieb versus Ausbildungsdienstleister) - so die provokative These - kann daher gerade als Zeichen des "reibungslos" funktionierenden Systems der beruflichen Bildung in Deutschland oder nach Pätzold (1998, 33) als "Zeichen der gelungenen Routinisierung der Arbeitsteilung" betrachtet werden.

Wie komplex der Gegenstandsbereich "Kooperation im Dualen System" strukturell sowie phänomenologisch ist, soll mit der Abbildung skizziert werden:

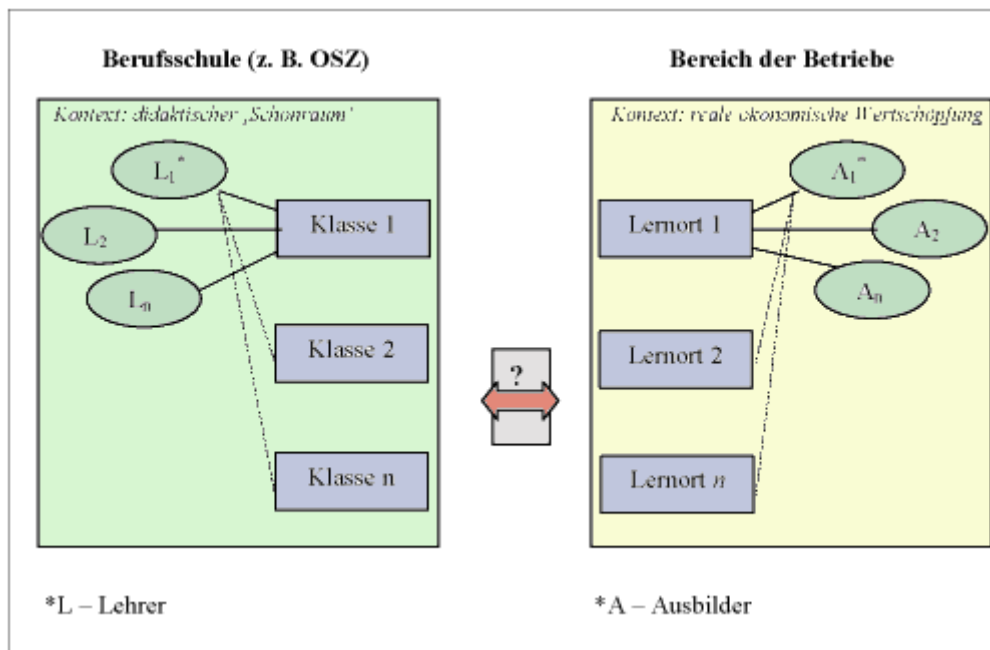


Abbildung: "Grobskizzierung" des strukturellen Rahmens für die Kooperation in der beruflichen Bildung

Die Abbildung macht deutlich: In der Mehrzahl der Klassen im berufsschulischen Teil sind Jugendliche aus mehreren, häufig vielen Betrieben (bei einer Teilungsgröße von 33 Jugendlichen in Berlin sind dies in den Handwerks- und Dienstleistungsberufen Jugendliche aus bis zu 25 Betrieben). Der Berufsschullehrer hat in der Regel pro Schuljahr circa 120 bis 160 verschiedene Schüler; das heißt bei Unterricht in zwei Klassen des dualen Systems hat er es mit circa 50 bis 60 Schülern aus möglicherweise 40 verschiedenen Betrieben und dort mit einer ähnlichen Anzahl von (nebenamtlichen) Ausbildern zu tun, wenn die Klassen sich auf einen handwerklichen Ausbildungsberuf oder auf einen solchen aus dem Dienstleistungsbereich beziehen. Systematische Kooperation zwischen den Institutionen würde sich in diesem Szenario also nicht nur auf einen Lehrer und eine überschaubare Anzahl von Betrieben beziehen, sondern auf eine deutlich höhere Anzahl von Agenten, die die Kooperation realisieren müssten. Gleichzeitig geht es zusätzlich um die Kooperation zwischen den Lernorten und den dort tätigen pädagogischen Agenten innerhalb der jeweiligen Ausbildungsinstitution. Für die berufliche Schule vergrößert dies den Kooperationsbedarf nochmals erheblich – dies vor allem, wenn man wie in Berlin von mittelgroßen beruflichen Oberstufenzentren mit circa 150 Lehrern ausgeht. Die Kooperation sowohl innerhalb als auch zwischen den Institutionen selbst bezieht sich wiederum auf sehr unterschiedliche Aspekte des pädagogischen Prozesses – auf die curriculare Ausgestaltung und Abstimmung, auf die didaktisch-methodische Gestaltung, auf die Leistungsmessung und -bewertung, auf die Entwicklung einzelner Jugendlicher etc. Dieses hier nur angedeutete Kooperationsfeld ist

rechtlich nur schwach strukturiert und wenn überhaupt, dann zudem nur gering mit eigenen Ressourcen ausgestattet. Allerdings wird schon auf dieser Beschreibungsebene sichtbar, dass systematische Kooperation, die mehr als nur (administrativ-)organisatorische Abstimmung ist, ressourcenintensiv ist – soll das Nicht-Eintreten dieses Phänomens nicht als "berufsmoralisches" Argument für die mangelnde Professionalität einer oder mehrerer Berufsgruppe(n) verwendet werden.

Der Untersuchungsgegenstand dieses Beitrages tangiert die Forschungsfelder von mehreren Wissenschaftsdisziplinen; seine analytische Modellierung legt zumindest Folgendes nahe:

1. Abbildung der strukturellen und funktionellen Ausgestaltung des Berufsbildungssystem mittels systemtheoretischer und struktur-funktionaler Modelle;
2. Abbildung der "Grobstruktur" innerhalb des Berufsbildungssystem mittels (neo-)institutionstheoretischer Modelle;
3. Abbildung der "Feinstruktur" innerhalb einer Ausbildungsinstitution mittels organisationstheoretischer Modelle;
4. Abbildung der Interaktionsebene zwischen den Agenten mittels handlungs- und akteurstheoretischer Modelle.

Eine solche Modellierung bildet den analytischen Rahmen, in dem die Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes unter unterschiedlichen Forschungsfokussierungen erfolgen kann. In diesem Beitrag wird pointiert den berufspädagogischen und bildungsökonomischen Perspektiven nachgegangen. Dies erfolgt in zwei Schritten: (1) Eine theoretische Reflexion, die über den Rahmen bildungstheoretischer Vertrautheiten bezüglich der "Kooperation zwischen Ausbildungsinstitutionen" [\[3\]](#) hinausgeht auf der einen Seite und eine multidisziplinäre Umschichtung empirischer Evidenzen auf der anderen Seite werden einander analytisch gegenübergestellt. (2) Der auf dieser Weise projizierte Widerspruch zwischen beiden Perspektiven bildet den (analytischen) Hintergrund für die Suche nach Merkmalen der bildungspolitisch und -theoretisch postulierten "erfolgreichen Kooperation". Zu diesem Zweck werden auch die Voraussetzungen und Hindernisse der Kooperation zwischen Ausbildungsinstitutionen in der beruflichen Bildung systematisch sondiert. Damit wird die Frage nach der Möglichkeit der Umsetzung der "erfolgreichen" Kooperation jedoch noch längst nicht hinreichend beantwortet – aber vielleicht zumindest in Ansätzen die Frage nach deren "Zweckangemessenheit".

1.2. Zum analytischen Orientierungsrahmen

ad (1) systemtheoretische und struktur-funktionale Modellierung

In Anlehnung an das (sozio-)ökologische Modell [\[4\]](#) von Bronfenbrenner (1981), wie dies zum Beispiel in van Buer et al. (1999) ausgelegt wird, kann die Frage nach Kooperation innerhalb des Berufsbildungssystem auf die vier Ebenen bezogen werden:

- *Makroebene*: Kooperation der institutionellen Agenten als Ausbalancierung zwischen den unterschiedlichen Interessenstrukturen bzw. Leitideen der gesellschaftlich-politischen Willensbildung – bildungspolitische Konsensbildung hinsichtlich der Frage, welche Art von Kooperation gesellschaftlich "gewollt" ist;
- *Exoebene*: Kooperation als konstitutives Element des Berufsbildungssystem – konstruktives Merkmal der strukturellen Ausgestaltung der institutionalisierten beruflichen Bildung ("duale" bzw. "triale" Ausgestaltung jeder institutionalisierten Form der Berufsausbildung; z. B. die "trial" organisierte Verbundausbildung [\[5\]](#));

- *Mesoebene*: Kooperation als institutionelle Konsequenz der didaktischen Konstruktion innerhalb jedes institutionalisierten berufsausbildenden Arrangements – Zusammenwirken der Lernorte; [6]
- *Mikroebene*: Kooperation als Interaktion der institutionellen Agenten innerhalb eines Lernortes.

Dementsprechend kann auf der Makroebene der gesellschaftlich-normative und rechtlich-formale Rahmen zur Kooperation abgebildet werden. Die Exoebene beschreibt die strukturelle Ausgestaltung des Systems der beruflichen Bildung mit dessen Institutionen wie "Berufsschule", "Betrieb" etc. Auf der Mesoebene geht es um die "kooperative" Konstruktion innerhalb der Ausbildungsinstitutionen [7] (Aufbau- und Ablauforganisation) und auf der Mikroebene um das kooperative bzw. nicht-kooperative Handeln der Akteure [8].

Folgt man dem oben skizzierten "Vier-Ebenen-Modell", so stehen im Zentrum der Betrachtung - so der bildungspolitische Konsens (Makroebene) - die Ausbildungsinstitutionen selbst, hier vor allem berufliche Schulen sowie Betriebe, deren Lernorte und die dort handelnden Akteursgruppen, die an der Kooperation beteiligt sind bzw. sein soll(t)en. Bei der Kooperation innerhalb des Systems der beruflichen Bildung ist demzufolge im Besonderen zu unterscheiden zwischen

- dem Zusammenwirken der Ausbildungsinstitutionen als organisatorische Einheiten,
- dem Zusammenwirken der Lernorte als Einheiten einer curricular-didaktischen Konstruktion,
- sowie dem Zusammenwirken der Agenten des pädagogischen Handelns in Bereichen der Prozesskonstruktion bzw. der curricularen Konstruktion.

ad (2) (neo-)institutionstheoretische Modellierung

Institutionen werden als latente sowie teils dokumentierte Interpretationsschemata gefasst, mit deren Hilfe vergesellschaftete Subjekte ihre Welt konstituieren. Diese umfassen sowohl *informale* Institutionen im Sinne "ungeschriebener" Gesetze bzw. Regelhaftigkeiten, die das (Alltags-)Geschehen in jeder Gesellschaft prägen und lenken, als auch *formale* Institutionen - gefasst als institutionelle "Materialisierungen" wie verschriftlichte Regelungen und Organisationen (s. hierzu North 1988 u. 1992; auch Easton 1990). Demnach werden Institutionen im Sinne von gesetzten Regeln verstanden, die den Handlungsraum der Akteure "bestimmen" – hier jedoch nicht unbedingt einschränken, sondern auch erweitern können; das heißt sie bestimmen auch die Autonomieräume der Akteure (s. hierzu auch Mayntz & Scharf 1995).

Indem Institutionen als Handlungsstrukturen und Akteure zueinander in Beziehung gesetzt werden, wird erklärt, warum bestimmte institutionelle Arrangements eine Eigendynamik entwickeln, die dem ursprünglichen Ziel dieser Institution entgegensteht (institutionelle Eigenlogiken). Demzufolge wird Kooperation zwischen Ausbildungsinstitutionen sowie auch innerhalb einer Ausbildungsinstitution von einem formalen und informalen Rahmen beeinflusst (s. auch Schotter 1981).

Kollektives (professionelles) Handeln organisierter Akteursgruppen (z. B. Lehrkräfte) wird als systemisch koordiniertes Handeln und als relativ unabhängig von individuellen Handlungspräferenzen betrachtet, das jedoch wiederum in grundlegender Weise von den institutionellen Entscheidungsregeln abhängt. Gruppenhandeln wird von der jeweiligen Gruppenstruktur beeinflusst. Hierbei ist Handeln auch weniger von Personen in diesen

Gruppen als von den formalen und informalen Institutionen abhängig, in denen diese Gruppen agieren. Informale Institutionen (wie Organisationskultur) können Defizite formaler Institutionen (wie des gesetzlichen Rahmens) ausgleichen bzw. den Institutionenwandel (wie Entwicklung neuer Normen) beeinflussen. Wenn (neue) Institutionen noch nicht vollständig oder nicht zufriedenstellend entwickelt sind, werden sie im gesellschaftlichen System durch solche alternativen Mechanismen wie *Netzwerke* ergänzt. (vgl. hierzu auch Janssen 2000)[9]

ad (3) organisationstheoretische Modellierung

Der Untersuchungsgegenstand tangiert in hohem Maße die Frage nach dem Einfluss der Rahmenbedingungen einer Organisation auf das professionelle Handeln deren Akteure. Der Akteursstatus von Personen und Organisationen, das heißt deren Fähigkeit, sich selbst zu steuern und intendierte Effekte zu erzielen, ist ein Thema, das in vielen gesellschaftstheoretischen, politikwissenschaftlichen und organisationstheoretischen Fragenstellungen wiederkehrt (z. B. Elsner 2000). Ganz allgemein geht es hierbei um das Korrelat zwischen Institution und Akteurshandeln. Der "weiten Verbreitung" solcher Fragen stehen jedoch nur wenige Antworten gegenüber. Es bestehen nicht nur enorme Differenzen im Spektrum der einschlägigen Theorien, sondern auch zwischen den theoretischen Entwürfen einerseits und den Befunden der empirischen Forschung andererseits (s. hierzu auch die Beiträge in Albach & Dierkes 1998).

So zeigt die empirische Evidenz auf ein theoretisches, bislang kaum registriertes Problem der Kopräsenz multipler, aber nicht ohne weiteres hierarchisierbarer Orientierungsreferenzen innerhalb einer Organisation (s. hierzu Elsner 2000): Demzufolge solle im Zentrum einer komplexen Handlungsstrategie (wie Intensivierung der Kooperation) der institutionellen Akteure die Veränderung deren Handlungsweisen stehen. Das Ziel der Steuerung bestehe primär darin, die Varianzausprägungen, die aus diesen multiplen Deutungsmustern der Akteure resultieren, zumindest in Teilen zu kontrollieren (s. hierzu auch Axelrod 1997; auch Bicchieri 1993).

Eine Betrachtung der Befunde der jüngeren organisationsbezogenen Forschung zeigt: Die Ergebnisse "kollidieren" hart mit der von systemtheoretischen bzw. korporatistischen Steuerungskonzepten implizierten Forderung an strategische "top-down" Steuerung. Vieles deutet darauf hin: Die Intensivierung des "kooperativ orientierten" professionellen organisierten Handelns der Agenten wird erst dann erzielt, wenn zum einen die Akteure ihre Ansprüche an Kontinuität mindern und zum anderen insbesondere die Organisation selbst ihr Streben nach Integration und hierarchischer Steuerung zu Gunsten einer strukturell-institutionell kontrollierten Deutungspluralität zu modifizieren versucht.[10]

ad (4) handlungs- und akteurstheoretische Modellierung

Den theoretischen Hintergrund bildet das allgemeine Handlungsmodell (s. hierzu z. B. Lenk 1977). Danach wird das (professionelle) Akteurshandeln direkt von den subjektiven Definitionen der Individuen in einer Handlungssituation beeinflusst; diese werden wiederum zum einen stark von personalen Faktoren gesteuert und hängen zum anderen auch von den situativen Bedingungen des jeweiligen Handlungsraumes ab. Die (subjektive) Definition einer Situation variiert in Abhängigkeit von der Ausprägung vor allem der *professionellen* (Handlungs-)Kompetenz der Akteure. Die Situationsmerkmale (z. B. externe Normen) wirken insofern nur mittelbar, als sie durch den Handlungsagenten in hohem Maße individuell interpretiert bzw. umdefiniert werden – selbst wenn dies eigentlich nicht „gestattet“ ist. Demzufolge wird das (soziale) Handeln einer Person nur begrenzt unmittelbar durch die

objektiven Restriktionen einer Situation bestimmt, sondern diese Faktoren werden durch die subjektive Definition der Situation gefiltert und individuell situationsspezifisch bewertet (s. hierzu auch Groben 1986) Die subjektive individuelle Definition der institutionellen Agenten wird somit mindestens durch die drei folgenden Faktorenbündel bestimmt:

- (a) durch kognitive Komponenten (z. B. professionelles Wissen);
- (b) durch intrinsische motivationale und affektive Faktoren (z. B. Wertvorstellungen);
- (c) durch extrinsische motivationale Faktoren wie formale Normenbestimmungen, informale Strukturen (z. B. Netzwerkbeziehungen) sowie institutionelle Zugehörigkeit (z. B. zu einer bürokratischen Organisation).

Beim letzten Punkt können im Speziellen zwei Hauptfaktoren unterschieden werden:

- die funktionelle Stellung der Agenten in einer Organisation (z. B. Lehrer, Ausbilder etc.);
- der strukturelle Typus der Organisation des betrachteten Agenten (z. B. Schule, Betrieb, Ausbildungsträger etc.).

Das (professionelle) soziale Handeln der Akteure ist somit auch durch Gruppeninteressen beeinflusst. Vor dem hier skizzierten analytischen Hintergrund ist die intensivere Auseinandersetzung mit (1) dem gesellschaftlich-normativen und rechtlich-formalen Rahmen, (2) mit der strukturellen Ausgestaltung des Systems der beruflichen Bildung, (3) mit den strukturellen sowie funktionellen Kontexten innerhalb der Ausbildungsinstitutionen (Aufbau- und Ablauforganisation) sowie (4) mit den institutionellen Akteursgruppen für die Untersuchung der Kooperation zwischen Ausbildungsinstitutionen in der beruflichen Bildung von zentraler Bedeutung.

1.3. Zu den Ausbildungsinstitutionen als unterschiedlichen Organisationstypen und zu deren Akteuren - Implikationen für Kooperation

Zur Ausbildungsinstitution „Schule“ als Partner im Kooperationsverbund

Den Ergebnissen der einschlägigen Schulforschung zufolge ist zu erwarten, dass die berufliche Ausbildung Jugendlicher in der Institution "Schule" ihrer eigenen "pädagogischen Logik" folgt und mithin auch im bestehenden organisatorisch-institutionellen Rahmen weitgehend "autonom" agiert, das heißt relativ unabhängig von den Regularien anderer Institutionen (vgl. Heid 1998). Die Rahmenbedingungen der beruflichen Schule werden von externen und internen Faktoren geprägt (Pätzold & Walden 1995), die zusammengenommen den Handlungs- und Entscheidungsraum für die Akteure bilden.

Blickt man zunächst auf die externen Faktoren, so können punktuell folgende Punkte skizziert werden, die sich kooperationshinderlich auswirken können:

- Charakteristisch für berufliche Schule ist eine teils sehr heterogene Kompetenz- und Motivationslage der Schülerklientel, die in Teilen auf deren Vorbildung basiert (s. hierzu van Buer 2005);
- Berufliche Schule basiert bisher auf einer eher „starren“ Rechtsordnung sowie bürokratisch geprägten Verwaltungsstrukturen, die flexibles Handeln der Organisationsmitglieder und außerschulische Kontakte eher behindern, wenn sie diese nicht sogar stark einschränken (s. hierzu auch Pätzold & Lang 2001).

Die *internen* Problemfelder hinsichtlich einer Kooperation beziehen sich u. a. auf die (s. hierzu auch Walden & Pätzold 1999, 126f.)

- zeitliche (z. B. durch Konferenzen, Verwaltungsaufgaben, Fortbildung, Ferienregelungen usw.), örtliche sowie thematisch große Beanspruchung und Einsetzbarkeit der Lehrkräfte;
- hohe Heterogenität der Kompetenzstruktur des Lehrkollegiums;
- je spezifische hierarchische Organisationsstruktur der Schule (z. B. Oberstufenzentrum);
- "pädagogische Freiheit" der Lehrer, die sich oft im besonders stark ausgeprägten Autonomieverständnis niederschlägt, das sich wiederum kooperationshinderlich auswirken kann;
- unterschiedliche Interessenlagen einzelner Funktionseinheiten (Fachbereiche, Bildungsgänge etc.), hier im Sinne von spezifischen "Abteilungsegoismen".[\[11\]](#)

Allerdings ist auch festzustellen: Bestehende institutionelle und organisatorische Handlungsräume von Lehrern und Lehrerinnen können durch die konkreten alltäglichen Arbeitsbedingungen stark eingeengt sein. Der Grad der Kooperation ist deshalb in hohem Maße von den "Zwängen" abhängig, welche die Organisation beruflicher Schule den Kooperierenden auferlegt bzw. zum Beispiel im Rahmen von systematischer Qualitätssicherung verringert (s. auch Pätzold, Dress & Thiele 1998). Diese miteinander verflochtenen Faktoren und die daraus resultierenden Probleme erschweren nicht nur die "externe" Kooperation mit Betrieben, sondern auch die "interne" Kooperation innerhalb der beruflichen Schule (vgl. Neben & Seeber 2002).

Zur Institution "Betrieb" – zum betrieblichen "Kalkül" hinsichtlich der Kooperation im Bereich der beruflichen Ausbildung

Das Problem der Kooperation im Bereich der (nicht-vollzeitschulischen) Berufsausbildung kann nicht losgelöst von den ökonomischen Interessen der Unternehmen betrachtet werden. Insgesamt kann von der folgenden These ausgegangen werden: Die Berücksichtigung berufspädagogischer bzw. berufs- und fachdidaktischer Vorstellungen sowie gesetzlich-normativer Ausbildungsstandards im Unternehmen erfolgt weit(est)gehend auf der Basis zweckrationaler Entscheidungen und in Abhängigkeit von ökonomischen Prämissen (vgl. von Bardeleben, Beicht & Fehér 1995, 104f.; auch von Bardeleben & Beicht 1996). Diese ökonomisch rationalen Handlungen wiederum folgen pädagogisch orientierten Steuerungen individueller Entwicklungsprozesse nur dann, wenn diese höhere Effektivität nachweisen können bzw. wenn sie die Organisation von Wertschöpfungsketten nicht "verlassen".

Für die Kooperation zwischen beruflicher Schule und Unternehmen – und damit auch für eine Intensivierung der Kooperation – ergibt sich zumindest die Konsequenz: Ziele und Inhalte einer wie auch immer gestalteten Kooperation sollten zentral aus der Perspektive der jeweiligen betrieblichen Interessenlage betrachtet werden; das heißt die berufliche Schule sollte auch die ökonomischen Prämissen der Unternehmen berücksichtigen (s. hierzu auch Heid 1998). Die Interessen der (beteiligten) Unternehmen an einer Zusammenarbeit sind allerdings keineswegs homogen. Das Bekenntnis zur Kooperation im Bereich der beruflichen Ausbildung wird zu großen Teilen sowohl von ökonomischen Prämissen als auch von regionalen sowie lokalen Besonderheiten bestimmt (Arbeitsmärkte, Konjunktur, Branchenstruktur etc.). Jedoch ist es teils auch nur eine Formulierung, die der Makroebene [\[12\]](#) folgt, ohne bildungspolitische Konsequenzen „einzufordern“.

In der einschlägigen Literatur wird eine Reihe von Hindernissen benannt, die kooperatives Handeln der professionellen Lehrkräfte mit dem berufspädagogischen Personal der Unternehmen behindern. Die benannten Hindernisse sind im Wesentlichen (vgl. Pätzold 1998; Pätzold, Drees & Thiele 1998, 51ff.; Pätzold & Walden 1999, 125ff.; Euler et al. 1999a & b):

- Die organisatorisch-institutionelle Zusammenarbeit von beruflicher Schule und Unternehmen ist rechtlich nicht kodifiziert. Insofern ist die Gestaltung des Kooperationsverhältnisses zwischen den Agenten der Ausbildungsinstitutionen weitgehend offen, ermöglicht sehr unterschiedliche Definitionen und stellt damit einen primär individuell auszufüllenden Handlungsraum dar.
- Die Kooperation mit Unternehmen wird in der Regel nur von ausgewählten Lehrkräften organisiert und inhaltlich gestaltet. Der Informationsfluss bleibt somit fast zwangsläufig auf einen kleinen Personenkreis beschränkt. Für den Betrieb gilt dies im Umkehrschluss auch.
- Die biografischen, sozialen und professionellen Hintergründe des schulischen Lehrpersonals weichen in der Regel nicht unerheblich von denen der berufspädagogischen Agenten in den Betrieben ab. Das Qualifikationsprofil der Ausbilder (bzw. Betreuer im Betrieb) im Vergleich zu dem der Lehrkräfte ist fachlich und berufspädagogisch relativ heterogen. Dies hat auch Auswirkungen auf die Bereitschaft zu Teamarbeit und Kooperation mit den Agenten der anderen Ausbildungsinstitution - dies nicht nur zwischen den Ausbildungsinstitutionen, sondern auch innerhalb der Institution (z. B. Kooperation von Fachtheorie- und Fachpraxislehrern in einer beruflichen Schule). Die einzelnen Ansprüche an den Kooperationspartnern sind nicht zuletzt auch an das professionelle Selbstverständnis der jeweiligen Person gebunden.
- Die Agenten im Betrieb treffen ihre Entscheidungen primär auf der Basis der (wirtschaftlichen) Ziele bzw. der Wertschöpfungsstruktur des Unternehmens oder auf Basis sehr betriebsspezifischer "Balancen" ökonomischer und pädagogischer Leitvorstellungen. Die konkreten betrieblichen Arbeitsabläufe sind dabei ein wesentlicher und von den Berufsschullehrern häufig unterschätzter sowie nur wenig detailliert bekannter Faktor. Auf der anderen Seite stehen pädagogische Ziele im Zentrum der objektiven und vor allem auch subjektiven Rollendefinition des schulischen Lehrpersonals, häufig gekoppelt mit relativ hoher emotionaler Distanz zu (ökonomischen) Prozessen privatwirtschaftlicher Gewinnmaximierung und der zumindest impliziten Forderung, Kontexte auf den individuellen Lernrhythmus des Jugendlichen auszurichten (vgl. z. B. die Befunde in van Buer 2003).

Diese Interessenlage bzw. Problemfelder sind für die Kooperation oder eine mögliche Kooperation zwischen beruflicher Schule und Einzelbetrieb charakteristisch. In diesem Zusammenhang kann thesenartig konstatiert werden: Die Realisierung wie auch immer gearteter Kooperation ist ohne explizit ausgewiesenes Engagement und hinreichendes Qualifizierungsniveau des berufspädagogischen Personals in den Ausbildungsinstitutionen nicht denkbar. Eingebunden in die jeweiligen organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen tragen die institutionellen Agenten (wie Lehrer und Ausbilder) eine Verantwortung eigener Art, die kooperatives Handeln voraussetzt.

Die Frage nach Kooperation, rein formalen Kooperierens oder Nicht-Kooperation sollte nicht nur unter berufs- und wirtschaftspädagogischen, sondern auch unter bildungsökonomischen Aspekten untersucht werden. Denn die ökonomischen Bedingungen von Organisationen "zwingen" diese zum Beispiel dazu, neben ihren Angeboten zur Entwicklung junger

Menschen immer auch den Kostenaspekt dieser Angebote als Basis für ihre eigene "Existenzsicherung" mit zu berücksichtigen (s. hierzu auch Weiß & Timmermann 2004).

2. Reflexion empirischer Evidenz

2.1. Zur Fundierung der "Kooperation" institutioneller Agenten - Ergebnisse aus der empirischen Sozialforschung

Den einschlägigen Studien zufolge gilt als gemeinsamer Nenner von typischen Bedingungsfaktoren für das Erlernen von Kooperation die Wahrscheinlichkeit des *Wiedertreffens* von Interaktionspartnern. Die wesentlichen Elemente der Kooperationsförderung sind somit

- räumliche Nähe,
- strukturelle bzw. organisationale Stabilität und
- Kontakthäufigkeit.

Die *Kontakthäufigkeit* ist ein im täglichen professionellen Leben vorhandenes und wirkendes Prinzip, dessen Effekte in Modellsimulationen nachgewiesen werden konnten (s. Axelrod 1991, Schotter 1981). So zeigt auch Elsner (1998) in seiner Studie: Durch die Beeinflussung der Charakteristika der Interaktionen im sozialen Interaktionsprozess kann die Entstehung einer stabilen Kooperation prinzipiell gefördert werden; das heißt strukturpolitisch relevante und regional nützliche Kooperation kann gesichert werden.

Eine Reihe von Studien aus der organisationssoziologischen Forschung fokussiert das Phänomen des Organisationslernens (s. hierzu z. B. Wilkesmann 1999). Die vorhandenen empirischen Befunde verdeutlichen: Individuelles Erfahrungslernen grenzt die Geltungskraft institutioneller Vereinbarungen bzw. kollektiver Regeln vor allem in nicht-stabilen Situationen – wie im Rahmen eines Modellprojektes – oft und auch leicht ein. Insbesondere etablierte Kooperationsbeziehungen werden durch einseitige individuelle Lerneffekte belastet. Gleiche Lernfortschritte bzw. Anpassungserfolge einzelner beteiligter Agenten bzw. Agentengruppen erhöhen die Chancen gleicher bzw. eingespielter Interessenberücksichtigung; diese stellt eine notwendige, wenn auch keine hinreichende Bedingung für Kooperation dar (s. hierzu auch Anthal, Dierkes & Marz 1998).

In der einschlägigen Literatur liegen nur wenige Studien vor, die Kooperation explizit als organisationales Phänomen untersuchen. Es ist jedoch plausibel, dass die strukturellen und kulturellen Bedingungen in einer Organisation kooperationsförderlich bzw. -hemmend wirken können: Strukturen und Prozesse der Organisation sowie Aspekte der Organisationskultur bilden den äußeren Rahmen, in welchen Interaktions- und somit auch Kooperationsprozesse eingebettet sind. Die einschlägigen Befunde deuten unter anderem auf Folgendes:

- Ein defizitärer Informationsaustausch bzw. Kommunikationsdefizite zwischen den Mitgliedern einer Organisation beeinträchtigen erfolgreiche dauerhafte Kooperation (s. auch Meißner 1989).
- Häufige Konflikte in einer Organisation werden von den Betroffenen als kooperationshinderlich wahrgenommen (s. auch Hauschildt 1997).

Aus den vorangegangenen Ausführungen können folgende für die Betrachtung der Kooperation zwischen den institutionellen Agenten relevante Konsequenzen festgehalten werden:

- Die Entscheidungssituation individueller Akteure kann durch kooperationsfördernde Maßnahmen konstitutiv verändert werden.
- Anreizstrukturen können in die (berufsbildungspolitisch) gewünschte Richtung der Implementierung systematischer Kooperation verändert werden. In der Folge kann erwartet werden, dass die (subjektive) Bedeutsamkeit des kooperativen Handelns der Akteure für die Zukunft erhöht werden kann.
- Institutionell komplex strukturierte Bildungsmaßnahmen wie im Bereich der (nicht-vollzeitschulischen) Berufsausbildung benötigen ein Informationsmanagement, das die verschiedenen Steuerungs- und Realisierungsebenen umfasst, um unter anderem die Kooperation zwischen den beteiligten institutionellen Agenten *systematisch* zu stabilisieren und zu entwickeln; informelle Organisationsstrukturen reichen für eine dauerhafte Kooperation nicht aus.
- Mit hoher Wahrscheinlichkeit sind hierbei vorrangig zumindest in Teilen "top-down"-gesteuerte, das heißt von den oberen Hierarchieebenen intendierte Investitionen notwendig. Das Gesamtarrangement der in diesem Kontext zu entwickelnden Institutionen - hier im Sinne formaler und informeller Regelwerke - und Instrumente kann dann mit der Wirkung der Verstetigung und Vervielfachung relativ stabile Kooperationen zwischen den Akteuren ermöglichen.
- Eine erfolgreiche und dauerhafte Kooperation erfordert eine im hinreichenden Maße entwickelte Partizipation möglichst aller Akteure ("bottom-up"-Steuerung); denn Kooperationen setzen die grundlegende Erwartung der großen Mehrheit der Akteure voraus (z. B. in einer Schule, aber auch in Unternehmen), ihre Einführung helfe, den schulischen und berufspraktischen Alltag zu verbessern.

Bei der Auseinandersetzung mit der Frage der Kooperationsentwicklung und -förderung sind auch generelle *steuerungstheoretische* Überlegungen bedeutsam: Steuerungshandeln ist in der Regel im Gesamtzusammenhang der einen bestimmten sozialen Vorgang erzeugenden Kausalfaktoren nur eine relativ schwache Wirkungsgröße. Dies ist unter anderem dadurch bedingt, dass soziale Vorgänge relativ *offen* und damit auch anfällig für äußere Störgrößen aller Art sind (s. hierzu auch Mayntz 2002). So zeigt zum Beispiel Easton (1979), dass jeder soziale Vorgang durch unterschiedliche Interessen stark beeinflusst wird, die wie folgt differenziert werden können: Kollektivinteressen:

- Interessen der Gemeinschaft (wie Existenzsicherung der Einzelschule, das heißt die Absicherung ihres Fortbestandes); Partikularinteressen: Interessen der jeweiligen Akteursgruppen (z. B. der Schulleitung wie Ressourcenvorteile, Zugang zu bestimmten Informationsströmen etc.);
- Individualinteressen: Interessen des einzelnen Individuums (wie der Lehrer und Lehrerinnen, die häufig aufgrund der organisatorischen Vorgaben - zum Beispiel im Rahmen der Etablierung der Lernfelder - zu kooperativem Handeln "top-down" quasi verpflichtet werden).

"Interessen" werden in diesem Kontext als Handlungsziele von Akteursgruppen sowie von einzelnen Akteuren aufgefasst, die diese im Rahmen von situativen und strukturellen Bedingungen realisieren bzw. zu realisieren versuchen (s. auch Easton 1990). Die Rahmenbedingungen werden durch die Kombination der formalen sowie informellen Regelstrukturen auf der einen Seite sowie des subjektiven emotional-motivationalen

Zustandes der in der sozialen Situation agierenden Akteure auf der anderen Seite geformt. Denn die Strukturen bzw. Institutionen beeinflussen das Akteurshandeln nicht umfassend und es gibt in der Regel "Freiheits"zonen für die agierenden Akteure [13]. Die Realisierung dieser "Räume" durch die Akteure ist wiederum nur in Teilen institutionsbedingt (s. hierzu van Buer 1990; auch van Buer 2003). Aufgrund der Rechtsstruktur, deren Konsequenzen für die institutionellen Gegebenheiten sowie aufgrund des subjektiven Rollenverständnisses der pädagogischen Agenten gilt dies für die staatlichen Schulen im Bereich der beruflichen Bildung insbesondere (vgl. z. B. van Buer 1990; 1995).

Als Zwischenfazit kann festgestellt werden: Das kooperative Handeln der pädagogischen Agenten hängt zum einen von strukturellen Rahmenbedingungen und zum anderen auch von personalen Merkmalen (wie Handlungskompetenz und Engagement) ab. Generell ist davon auszugehen: Nachhaltiges Engagement der institutionellen Akteure ist jenseits singulärer Aktion nur dann als systematisches Phänomen innerhalb einer Organisation (wie Schule) zu erwarten, wenn die Akteure eine spürbar positive Auswirkung auf ihre Arbeitssituation vermuten bzw. wahrnehmen, das heißt Erfolge durch Kooperationen erleben und wenn die äußeren Merkmale der Arbeitssituationen institutionell herbeigeführte zeitstabile Zusammenarbeit "nahe legen" (z. B. durch Managementhandeln des Steuerungspersonals einer Schule; vgl. dazu als Qualitätssicherungsraster Ditton 2000).

Zusammenfassend können für die systematische Förderung der Kooperation zwischen den institutionellen Agenten sowohl innerhalb einer Institution als in verstärktem Maße auch zwischen Institutionen die folgenden Punkte als zentrale förderliche Faktoren hervorgehoben werden:

- regelmäßige und gemeinsame Organisation der Ausbildungsprozesse, möglichst an einem Standort, Unterstützung durch feste von allen Beteiligten weitgehend akzeptierte Vereinbarungen,
- zeitliche und institutionelle Stabilität der Kooperationsbedingungen, die jedoch zugleich in dem gegebenen Ordnungsrahmen Flexibilität bzgl. der Anpassungsfähigkeit der Strukturen zulassen, Erfolgserwartungen bzw. Erfolgserlebnisse bzgl. der Kooperationsarbeit,
- klare und für alle Beteiligten transparente funktionale Struktur von der Ausbildungsinstitution.

Den im Abschnitt 1.3 skizzierten Ergebnissen zufolge sind diese kooperationsförderlichen Bedingungen nur selten im deren Zusammenwirken vorhanden. Vor diesem Hintergrund sind die entsprechenden Zahlen der wenig erfolgreichen Kooperationen im Bereich der beruflichen Ausbildung nicht überraschend (s. hierzu Abschnitt 2.2). Zugespitzt kann man formulieren: Erfolgreiche Kooperation im Sinne zeitstabiler, rein formale Aspekte überschreitender Abstimmung von zielgerichtetem Handeln der Agenten ist daher eher nur begrenzt und selten statistisch erwartbar.

2.2. Ergebnisse aus der empirischen Berufsbildungsforschung zur "Lernortkooperation"

Die berufs- und wirtschaftspädagogische Auseinandersetzung mit der Kooperation zwischen den Ausbildungsinstitutionen und der Erforschung des Zusammenwirkens von Lernorten konzentriert sich vor allem auf den Informationsaustausch und die Abstimmung zwischen den beiden Partnern (Berufsschule und Ausbildungsbetrieb) im Dualen System (vgl. z. B. Buschfeld 1994, Pätzold & Walden 1995, Euler 1999b & 1999c). Seit den 1990er Jahren wird

eine Reihe von empirischen Studien über Lernortkooperation im Rahmen der dualen Ausbildung durchgeführt (z. B. Berger & Walden 1994; Döhring & Stahl 1998). Die Befunde der einschlägigen Untersuchungen können wie folgt verdichtet werden: Weit über die Hälfte der ausbildenden Betriebe unterhält keine oder nur sporadische Kontakte zur Berufsschule. Sowohl für Ausbilder als auch für Berufsschullehrer sind "Lernschwierigkeiten" und "Disziplinprobleme" mit deutlichem Abstand der hauptsächliche Kontaktkanalarbeit vor zeitlicher und organisatorischer Abstimmung; das heißt es handelt sich um Kooperation zur "Beseitigung" von Störungen des Lehr-Lern- bzw. Unterweisungsprozesses sowie zur Sicherstellung bzw. Stabilisierung der operativen "Grobstruktur". Inhaltliche und didaktisch-methodische Abstimmung, vor allem Feinabstimmung, wird nur von ganz wenigen Berufsschullehrerinnen und -lehrern als Kooperationsfeld genannt (vgl. Buschfeld & Euler 1994 u. a.).

Die Betrachtung der vorliegenden empirischen Studien zur Lernortkooperation führt zum folgenden Schluss: "...berufspädagogisch wirklich anspruchsvolle, didaktisch und bildungstheoretisch reflektierte Lernortkooperation [ist] ein Ausnahmefall" (Eckert 2004, 113). [\[14\]](#)

Überspitzt formuliert kann man anhand der empirischen Befunde feststellen: Bislang wird im Regelfall implizit eine als "negativ" definierte Form der Lernortkooperation praktiziert, die in der Regel über gegenseitiges Informieren bei "Problemfällen" nicht hinausgeht; dies widerspricht basal dem bildungspolitisch gewollten Zusammenwirken zwischen den Ausbildungsinstitutionen sowie den Absichtserklärungen der entsprechenden Verbände etc.

Denn kooperatives Handeln sollte nicht nur Informieren bzw. den Austausch beteiligter Partner oder Personen über Erwartungen, Erfahrungen und Probleme im Ausbildungsalltag beinhalten, sondern auch die Abstimmung des berufspädagogischen einschließlich didaktisch-methodischen Handelns zwischen Berufsschullehrern und Ausbildern (vgl. Zeller 2001). Dies impliziert unter anderem auch die Verständigung über einzelne Curriculumelemente sowie Ausbildungs- und Unterrichtskonzepte.

Die einschlägigen empirischen Untersuchungen zeigen auch: Die Verknüpfung der betrieblichen Handlungserfahrungen der Jugendlichen mit dem Prozess begrifflicher Reflexion und Systematisierung gelingt im berufsschulischen Unterricht nur unbefriedigend (s. hierzu z. B. Berger 1999). Das Lernen der Auszubildenden vollzieht sich (weiterhin) in mindestens zwei weitgehend voneinander separierten Lern- und Entwicklungskontexten mit je eigenständigen "Kulturen". Die Lernenden werden mit der Aufgabe, die dort erworbenen Erfahrungen zu einem konsistenten Bild zu vereinen, weitgehend allein gelassen; dabei sind sie oft überfordert (vgl. Franke & Kleinschmidt 1987; Franke 1988; Getsch 1990; Keck 1995). Für lernschwache Jugendliche gilt dies verschärft (s. hierzu z. B. die Ergebnisse in van Buer & Zlatkin-Troitschanskaia 2004).

Die empirischen Befunde aus einschlägigen Kooperationsstudien verdeutlichen (vgl. Hellmer et al. 1999): Motivation und Interesse daran, Zusammenarbeit zu initiieren oder mitzutragen, sind am ehesten dann hoch, wenn

- eine von den institutionellen Agenten als unumgänglich angesehene Veränderung zum Beispiel der Aufbau- oder Ablauforganisation (Mesoebene) eine Kooperation mit Anderen erfordert;
- der antizipierbare Kooperationsnutzen dem Zweck der Organisation entgegenkommt;

- eigene materielle oder immaterielle Vorteile für die Agenten sichtbar werden und die mit der Kooperation verbundenen Vorteile größer als die Nachteile für die in den Institutionen beteiligten Agenten (Schüler, Lehrer, Ausbilder, Leitungspersonal) sind;
- Autonomie, Status und Image der Organisation und der dort agierenden Agenten gefördert werden;
- die Kooperationsakteure Vertrauen zu den anderen Partnern haben;
- die beteiligten Agenten eigeninitiativ handeln können.

In konzeptioneller Hinsicht ist nicht zwangsläufig eine Zielidentität anzustreben, sondern *Komplementarität* zu akzeptieren, wenn sie die Kooperationspartner verbindet.

Des Weiteren lassen die Befunde den Schluss zu, dass die erfolgreiche und nachhaltige Kooperation in bzw. zwischen Organisationen nicht allein mittels einer "top-down"-gesetzten Regelung implementiert werden kann, sondern wesentlich auch durch "bottom-up"-Elemente geprägt ist.

Zudem ist jedoch zu konstatieren, dass insbesondere dem Element der vorhandenen mentalen Vorurteile gegenüber Kooperation oder Kooperationspartnern wie dem der befürchteten Selbstständigkeitsverluste durch die Kooperation mit Partnern aus anderen Organisationen etc. bislang überraschend wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird (s. hierzu die empirischen Befunde in van Buer 2003).

Insgesamt stützen die empirischen Ergebnisse weitestgehend die im Abschnitt 2.1 skizzierten Befunde aus der empirischen Sozialforschung, die als "Thesen" zur Kooperation zwischen den Agenten in den Ausbildungsinstitutionen interpretiert werden können. Vor diesem konsistenten empirisch gesicherten Hintergrund ist die frappierende Zeitstabilität der Befunde der empirischen Studien kaum mehr verwunderlich.

2.3. Ergebnisse aus der Modellversuchsforschung

Im Rahmen des letzten bundesweit angelegten Modellversuchsprogramms KOLIBRI [\[15\]](#) wurde der Versuch gestartet, die normative bildungspolitische und auch berufsbildungstheoretische Denkgrundfigur "Lernortkooperation" auf die anderen praktizierten Formen der Berufsausbildung wie vollzeitschulische Ausbildung zu übertragen. Die Quintessenz der insgesamt 27 im Rahmen des Programms geförderten und wissenschaftlich begleiteten Modellversuche kann wie folgt beschrieben werden: Eine allgemein gültige Definition der "Lernortkooperation" sei weder seitens des gesetzlich-normativen Rahmens noch seitens der im System der Berufsausbildung vorfindbaren strukturellen Ausgestaltungen möglich. Die konzeptionelle Umsetzung der Kooperation zwischen den institutionellen Agenten im Bereich der beruflichen Bildung mit den jeweiligen Vorzügen und Defiziten hinge somit entscheidend von der Struktur des Einzelfalles ab (s. hierzu den Abschlussbericht des MV-Programms KOLIBRI von Diesner, Euler et al. 2004).

Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass eine Vielzahl von "Insel"lösungen zur Intensivierung und Optimierung der Lernortkooperation vorliegt [\[16\]](#). Überspitzt formuliert gehen die beschriebenen Fälle in der Regel nicht über die Feststellung struktureller Einmaligkeiten und phänomenologischer Spezifität hinaus.[\[17\]](#)

Im zusammenfassenden Kapitel des Abschlussberichts wird als zentrale Erkenntnis des Modellversuchsprogramms "KOLIBRI" Folgendes festgehalten:

"Lernortkooperation ist nicht auf das individuelle Handeln der Berufsbildungsakteure reduzierbar. Sie wird maßgeblich beeinflusst durch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den Lernorten, die in ihren politischen, ökonomischen, technischen und kulturellen Dimensionen die Möglichkeiten und Grenzen einer Lernortkooperation bestimmen. [...] die Frage, ob Lernortkooperation nun institutionalisierbar oder abhängig von persönlichen Netzwerken ist, [ist] aus Sicht von KOLIBRI in dieser Form nicht beantwortbar" (hervorgehoben durch die Autorin).

Dieses Ergebnis ist gerade vor dem Hintergrund der in den Abschnitten 2.1 und 2.2 skizzierten Befunde aus der empirischen Sozialforschung sowie auch aus der "älteren" Berufsbildungsforschung durchaus plausibel; hinsichtlich des im Rahmen des Modellversuchsprogramms KOLIBRI verfolgten Ziels der Verstetigung der "Lernortkooperation" ist es jedoch gleichzeitig als tautologisch zu bezeichnen (s. auch Abschnitte 1.1 und 1.2). Die aufgeworfene Fragestellung ist allerdings in der Tat "in dieser Form nicht beantwortbar"; denn sie kollidiert mit den fundamentalen, bereits vorhandenen empirischen Befunden (s. Abschnitte 2.1 und 2.2).

Die Ergebnisse der Modellversuchsforschung zur "Lernortkooperation in der beruflichen Bildung" führen aus bildungsökonomischer Sicht konsequent zu einer Vielzahl von "originär" bildungsökonomischen Fragen wie zu denjenigen nach dem Verhältnis von (erwünschten bzw. tatsächlichen) Wirkungen der Bildungsprozesse und dem Wert der dafür aufgewendeten Ressourcen bzw. den Kosten (Effizienzfrage; vgl. Weiß & Timmermann 2004, 244f.); denn diese Effizienzinformationen bilden notwendige – wenn auch keine hinreichende – Grundlage für Entscheidungen über die Allokation knapper Ressourcen (z. B. der für Modellversuche bereitgestellten Mittel). Diese Fragen können derzeit empirisch basierend nicht beantwortet werden. Die umfangreichen Literaturrecherchen haben keine Veröffentlichung ergeben, in denen solche Fragen in Bezug auf Kooperation in der beruflichen Bildung seitens der Akteure der Berufsbildungspolitik bzw. seitens der Modellversuchsforscher selbst explizit gestellt bzw. ausführlich diskutiert werden.

Im Zwischenfazit wird konstatiert: Generell liegt die Kernproblematik des Verhältnisses der Ausbildungsinstitutionen zueinander in institutionell begründeten Unterschieden. Diese institutionellen Differenzen werden durch die je spezifischen (historisch verfestigten) Rollenverständnisse der pädagogischen Agenten noch gestützt. Sie münden in der Regel in der Separation von kasuistisch-fallbezogenem und begrifflich-systematischem Lernen seitens der betroffenen Jugendlichen. Diese erschwert es ihnen, das in den (beiden) Ausbildungsinstitutionen erworbene Wissen aus seiner jeweiligen "Begrenztheit" herauszuführen und zu einem ganzheitlichen, auf den Erwerb von Orientierungs- und Handlungskompetenz gerichteten Prozess zu verknüpfen (s. hierzu auch van Buer & Zlatkin-Troitschanskaia 2003b).

Bislang spricht auch nur wenig dafür, dass die "Kooperation" bzw. "Nicht-Kooperation" zwischen den Ausbildungsinstitutionen in anderen, dem Dualen System alternativen Formen der beruflichen Bildung (z. B. "triales System" bestehend aus den drei Ausbildungsinstitutionen mit mehreren Lernorten) einer andersartigen "Steuerungslogik" bzw. einem anderen "Funktionsprinzip" folgt. Vieles deutet darauf hin, dass die Ergebnisse zur dual organisierten Form der Berufsausbildung - so die These - auf die anderen Segmente der beruflichen Bildung unter Berücksichtigung der je spezifischen strukturellen bzw. institutionellen Beschaffenheit sowie der Interessenstrukturen der Akteure übertragen werden können.

3. Analytische Konsequenzen

Folgt man der Logik, die dem im Abschnitt 1.2 skizzierten "Vier-Ebenen-Modell" zugrunde liegt, so kann für den nächsten Argumentationsschritt konstatiert werden: Berufliche Bildung in Deutschland ist durch die historisch gewachsene gesellschaftliche Leitidee hinsichtlich der zeitlich möglichst simultanen Verknüpfung von Lernen [18] und Arbeiten [19] im Berufsbildungssystem - die Dualität des beruflichen Lernens - geprägt. [20] Als zentrales Ziel der Berufsausbildung im Dualen System (s. hierzu auch Rottmann 2003, 252f.), das auch für die nächste Zukunft die "tragende Säule" der beruflichen Erstausbildung in Deutschland darstellen soll (vgl. Bildungscommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003; bmbf 2003), gilt demzufolge, intentionales Lernen an Arbeiten in Wertschöpfungsketten zu knüpfen sowie individuelle Entwicklung durch funktionales Lernen im Sozialisationskontext eines Unternehmens positiv gestalten zu helfen; gleichzeitig soll das so aufgebaute Wissen in speziell für Lernen geschaffenen "geschützten" Räumen aus seiner unmittelbaren Erfahrungsspezifität zu generalisierungsfähigem Wissen elaboriert werden (s. hierzu auch Willke 2001). Demzufolge lernen Jugendliche in mehreren Ausbildungsinstitutionen und den unterschiedlichen dort realisierten Lernorten. Denn - so die Leitidee - die angesprochene Variationsbreite an Lern- und Arbeitserfahrungen und das sich daraus ergebende Spektrum von "Entwicklungsaufgaben" könne allein die Schule den Jugendlichen nicht anbieten.

Folgt man diesen Überlegungen, können (zumindest) zwei Thesen formuliert werden:

Nicht zuletzt aufgrund des historisch gewachsenen gesellschaftlichen Grundkonsenses sowie auch aufgrund der individuellen Bedürfnisse Jugendlicher sind sowohl Lernen als auch Arbeiten unverzichtbare Bestandteile der beruflichen Erstausbildung in Deutschland. Die Umsetzung dieses gesellschaftlichen Leitbildes im Berufsbildungssystem erfordert die Konstruktion institutioneller Arrangements unterschiedlicher Typen in der beruflichen Ausbildung und deren Kooperation. Das Kooperieren (oder "Nicht-Kooperieren") zwischen den Ausbildungsinstitutionen und deren Lernorten ist für das "Funktionieren" dieses Ausbildungsmodells und somit für den individuellen Ausbildungserfolg der dort agierenden Jugendlichen – so die These der "Konstrukteure" – von großer Bedeutung.

Als didaktische Konsequenz für die Konstruktion von Lehr-Lern- und Ausbildungsumgebungen existieren verschiedene Lernorte in den Berufsbildungsinstitutionen; sie kennzeichnen sich durch jeweils spezifische curriculare, didaktisch-methodische und vor allem auch zeitliche Funktionslogiken und Lernkulturen aus. Die unterschiedliche innere Funktionslogik der Ausbildungsinstitutionen und ihre Platzierung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Subsystemen erschwert die systematische Kooperation und verursacht Kosten, für die eigene Ressourcen (in der Einzelinstitution) bereitgestellt werden müssten, was bisher jedoch nur in Einzelfällen geschieht.

Werden Lernen und Arbeiten als basale unverzichtbare Bestandteile beruflicher Ausbildung verstanden und diese in unterschiedlichen Institutionen angeboten, so stellt sich neben der je spezifischen Konzeptualisierung der Lehr-Lern- und Ausbildungsangebote die systematische und zeitstabile Kooperation als eine der zentralen "Prüfstellen" dieser Dualität dar. Denn gerade aufgrund dieser Verflechtung von Arbeits- und Lernprozessen wird dem Dualen System hohe potenzielle Leistungsfähigkeit zugeschrieben (vgl. Haase 2000, 95). Diese Verflechtung kann jedoch nur unter der Bedingung systematischer Kooperation der an der Berufsausbildung beteiligten Institutionen und deren Lernorte erwartet werden. Der Gedanke ist plausibel: Den originären Konstruktionsüberlegungen der dual organisierten Ausbildung zufolge wirken die beiden Ausbildungsinstitutionen für *eine* institutionelle Konstruktion

(dualer Berufsbildungsgang) zusammen (s. hierzu auch Zedler 2004, 168f.). Daraus wird die strukturell-konstruktiv bedingte Notwendigkeit der Kooperation abgeleitet. So postulierte der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen bereits vor 39 Jahre (1966) in seinen "Empfehlungen zum Beruflichen Ausbildungs- und Schulwesen" hinsichtlich der dual organisierten Form der Berufsausbildung:

"Der Erfolg des dualen Ausbildungssystems hängt davon ab, dass seine Träger, die Ausbildungsbetriebe und die beruflichen Schulen, zusammenwirken. [...] Auch ein Nebeneinander, in dem jeder sich damit begnügt, dem anderen seinen Zeitanteil an der Ausbildung zuzuerkennen, reicht nicht aus. Die Partner müssen – gestützt auf neue vertragliche, auch gesetzliche Regelungen – auf allen Ebenen zusammenarbeiten" (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966, 503; hervorgehoben durch die Autorin). [\[21\]](#)

Seit geraumer Zeit mehrten sich jedoch die kritischen Stimmen zum Dualen System der Berufsausbildung (s. zu unterschiedlichen Positionen Deißinger 2001, Staudt & Kottmann 2001, Berger, Brandes & Walden 2000; zur aktuellen Situation in der Region Berlin-Brandenburg s. die Stellungnahme in Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003). Einer der zentralen Kritikpunkte bezieht sich auf die mangelnde bzw. nicht hinreichende Abstimmung zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb.

Diese Ausführungen führen konsequent zu der Frage, wie sich das bisher festgestellte defizitäre Zusammenwirken der Agenten der an der beruflichen Bildung beteiligten Ausbildungsinstitutionen theoretisch systematisch erklären sowie empirisch prüfen lässt. Die Durchsicht der einschlägigen Untersuchungen in der Literatur liefert eher Fragen als Antworten.

4. Fazit für die weitere Theoriebildung und Theorieprüfung

Alltägliche Lehr-Lern- und Unterweisungsprozesse basieren zu entscheidenden Teilen auf den Wissens-, Denk- und Handlungsrepertoires der dort Agierenden (vgl. z. B. Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003; die Beiträge zur Professionalität der Akteure in Keuffer et al. 1998). Somit kommt diesen subjektiven Sichtweisen und den alltäglichen Problembewältigungsroutinen der Agenten bei der Frage nach der (berufsbildungspolitisch gewollten) Intensivierung der Kooperation der Ausbildungsinstitutionen sowie der Lernorte eine entscheidende Rolle zu, wenn es um die Implementierung von (gezielten) Veränderungen in der pädagogischen Alltagskultur von Bildungseinrichtungen geht [\[22\]](#).

Trotz aller anders lautender Bekenntnisse herrscht in der alltäglichen Berufsausbildung vermutlich bei der Mehrzahl der Agenten die Vorstellung einer – manchmal sogar als "strikt" wahrgenommenen – Arbeitsteilung zwischen Betrieb und beruflicher Schule; danach ermöglichen die eine Ausbildungsinstitution die "Praxiserfahrung" und die andere diene der Vermittlung theoretischer Kenntnisse (vgl. z. B. Lempert 1995; Achtenhagen 1996). Hemmend für einen ganzheitlichen Lernprozess seien dabei aus der Sicht der Berufsbildungsforschung vorwiegend der parallele Gleichlauf "praktischen" und "theoretischen" Lernens, welcher sich in der Regel als Kluft zwischen berufsschulischer Lernsituation und betrieblicher Arbeitssituation ausdrückt, und die institutionelle Distanz der (beiden) Ausbildungsinstitutionen. Die oben skizzierte Denkhaltung der Mehrzahl der Agenten provoziert geradezu die Gefahr, hinter der "Fassade" der Kooperation von Institution

und Lernort bestehende Strukturen und Denkmuster auch für die nächste Zukunft trotz breiter Modellversuchsprogramme wie KOLIBRI (s. hierzu z. B. Diesner, Euler et al. 2004) und sich stark ändernder Kontextstrukturen eher zu verfestigen als zu überwinden.

Jedoch konnten trotz aufwändiger Literaturrecherchen bislang weder theoretisch elaborierte Konstrukte noch operationalisierte Analysemodelle zu Effekten von "Kooperation" bzw. "Nicht-Kooperation" sowohl in institutioneller als auch in lehr-lern-theoretischer Hinsicht aufgefunden werden (z. B. wie verändern sich die Lernstrukturen bei einer Lernortkooperation); dies gilt auch für bildungsökonomische Analysen insbesondere zum Aspekt der "institutionellen" Distanz und zu den Kosten einer "Kooperation" bzw. "Nicht-Kooperation" (z. B. wie verändert sich die Effektivität der Lehr-Lern-Prozesse bei einer Kooperation). Letztendlich bleibt die Frage offen, ob mittels Kooperation die Effektivität des Systems der beruflichen Bildung gesichert und gesteigert wird bzw. werden kann. Als Quintessenz der Betrachtung der einschlägigen theoretischen und empirischen Untersuchungen kann festgestellt werden: Sowohl die Theoriebildung zur Kooperation von Institutionen und deren Lernorten als auch die empirische Prüfung der Modelle können trotz vieler vorliegender Studien als eher defizitär beurteilt werden.

Die bisherigen Versuche zur Intensivierung der Kooperation von Institutionen und Lernorten fokussieren zu einseitig das individuelle Lernen der Agenten. Eine Notwendigkeit für kollektive Lernprozesse, bei denen sich für alle Kooperationspartner eine Win-Win-Situation ergäbe, wird bislang nur unzureichend beachtet und genutzt (vgl. Achtenhagen et al. 2004, 79). Dies ist überraschend; denn das Konzept der als "Lernortkooperation" benannten Kooperation ist in seiner weiten Fassung kaum noch vom Konzept des Aufbaus regionaler Bildungsnetzwerke abzugrenzen. Seit geraumer Zeit wird das Problem der Lernortkooperation in der Literatur sowie auch in der Praxis zunehmend unter dem Schlagwort von "regionalen Bildungsnetzwerken" als Idee für die zukünftige Gestaltung der Integrations- und Regulationsstrategie im Berufsbildungssystem diskutiert (vgl. z. B. Twardy & Wilbers 2000, 62; zu regionalen Kompetenzzentren s. Dobischat et al. 2002 sowie Herdt 2001, 15ff.).

Das Konstrukt der "regionalen Berufsbildungsnetzwerke" bezieht sich neben anderen Modellen (wie im Bereich des klassischen Dualen Systems) zum Beispiel auch auf die Zusammenarbeit von Praktikumsbetrieben und beruflichen Schulen [23] in vollzeitschulischen Bildungsgängen (vgl. auch Wilbers 2003, 64ff.). Hierunter wird eine bedeutende Reformoption im Bereich der beruflichen Ausbildung verstanden. In diesem Zusammenhang wird in Deutschland zum Beispiel die "Integration und didaktische Gestaltung von Praxisbezügen in vollzeitschulischen Bildungsgängen" diskutiert (vgl. Euler 2000). Es werden Betriebspraktika und die Zusammenarbeit der beruflichen Schule mit den Agenten bzw. Organisationen aus der "freien" Wirtschaft im Bereich der Curriculumentwicklung und des Prüfungswesens etc. erprobt. Die Beziehungen zwischen den Organisationen eines Berufsbildungsnetzwerkes können sowohl relativ dauerhaft als auch temporär sein, zum Beispiel im Rahmen einer Projektarbeit (vgl. hierzu auch Jansen 2000) [24].

Soll jedoch berufliche Schule mit ihren Lernpotenzialen systematisch und dauerhaft in die Konstruktion des regionalen Berufsbildungsnetzwerkes einbezogen werden, so stellt sich auch hier die Frage nach der Überwindung der kooperationshinderlichen Faktoren bzw. inwieweit das institutionell bedingte Problem der Koordination des pädagogischen Handelns in unterschiedlichen Lernorten durch den Aufbau von institutionellen Netzwerken zwischen den an der Berufsausbildung beteiligten Akteuren bzw. durch solche neueren Entwicklungen wie

regionale Kompetenzzentren, netzwerkorganisierte Lehr-Lern-Angebote etc. – das heißt weg vom Prinzip der Komplementarität der Lerninstitutionen (berufliche Schule und Betrieb) in Richtung "Kooperationsverbund mit substituierbaren Ausbildungsinstitutionen" – konstruktiv gelöst werden kann. Bislang sind aus empirischer Perspektive eher Probleme denn Lösungen zu verzeichnen.

Die Ergebnisse einschlägiger Untersuchungen zeigen insgesamt: Von einer "Lernortkooperation" in der beruflichen Ausbildung als einem systematischen institutionell gestützten Phänomen im Rahmen des deutschen Berufsbildungssystems kann bislang kaum und dann eher im Einzelfall ohne generalisierbaren Charakter gesprochen werden. Vielmehr handelt es sich um die Koordination mit dem Ziel, eine Balance zwischen den teilweise gegenläufigen Interessen verschiedener Akteure herzustellen. Auf der institutionellen Ebene kann die "praktizierte" Kooperation überspitzt formuliert als ein "freiwilliger Akt" im professionellen Handeln der Akteure bezeichnet werden.

Betrachtet man den herrschenden (bildungs-)politischen Konsens hinsichtlich gesellschaftlich "gewollter" Kooperation als normativen Maßstab, kann die Kooperation zwischen den verschiedenen Ausbildungsinstitutionen und deren Lernorten in der beruflichen Bildung insgesamt nur als unbefriedigend bezeichnet werden [25]. Folgt man den hier vorgelegten Analysen, ist dies weder überraschend, noch als in naher Zukunft veränderbar einzuschätzen. Inwiefern institutionell gestützte Netzwerke diesen (defizitären) Zustand entscheidend verändern helfen und die Frage nach der systematischen Umsetzung der Kooperation zwischen den Ausbildungsinstitutionen konstruktiv "lösen", muss derzeit empirisch gesichert offen bleiben.

Fußnoten

[1] Die bildungspolitische Diskussion hat in den letzten Jahrzehnten eine Vielzahl von Debatten und Untersuchungen zu Bedingungen und Problemen von Lernorten und ihren Kooperationsbeziehungen in der einschlägigen berufs- und wirtschaftspädagogischen Theorie und Forschung ausgelöst. Hierbei wurde das Lernortkonzept einer grundsätzlichen Kritik unterzogen: So konstatiert Beck (1984, 256ff.) dessen "praktische Unzulänglichkeit und die erziehungswissenschaftliche Irrelevanz". Kell & Kutscha (1983, 197ff.) weisen auf Unschärfe und Fragwürdigkeit des Lernortbegriffs hin. Zabeck (1996, 126f.) zeigt, dass die lerntheoretischen Argumente zur Lernortkooperation zumindest empirisch nicht hinreichend begründet seien. Dehnbostel (2003, 179) führt in diesem Zusammenhang an, dass obgleich der Lernortbegriff in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik etabliert sei, könne kaum von einer der Lernortbedeutung angemessenen Theorieentwicklung gesprochen werden.

[2]Zabeck (1996) kritisiert die mangelnde Realisierbarkeit der organisatorischen Gestaltung des Zusammenwirkens zwischen Bildungsinstitutionen im Bereich der beruflichen Bildung.

[3]Pätzold (1999, 286) fasst unter "Lernort"kooperation "das technisch-organisatorische und das pädagogische Zusammenwirken des Lehr- und Ausbildungspersonals der an der beruflichen Bildung beteiligten Lernorte". Dies kann auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen - vom gegenseitigen Informationsaustausch zwischen den Lernorten im Allgemeinen bis hin zum detaillierten Abstimmen berufspädagogischen Handelns.

[4]Danach kann ein gesellschaftliches System mittels vier Strukturebenen vereinfacht abgebildet werden, die in Wechselwirkung miteinander stehen – sowohl zwischen den konstitutiven Elementen innerhalb einer Ebene als auch zwischen den Elementen

unterschiedlicher Ebenen. Die jeweils "niedrigere" Ebene ist in die jeweils höhere eingebunden, so dass man in diesem Zusammenhang auch von einem "Zwiebelmodell" spricht. Die Veränderungen auf einer Systemebene wirken sich auf die anderen aus. Demzufolge wird zum Beispiel das Geschehen auf der einzelorganisatorischen Ebene von dem Geschehen auf den anderen Ebenen beeinflusst. Systeme werden durch ihre spezifischen *Strukturen* und *funktionalen Leistungen* charakterisiert.

[5]D. h. ‚dual‘ oder ‚trial‘ bezieht sich auf die Zahl der beteiligten *Ausbildungsinstitutionen*.

[6]Der Begriff "Lernort" und in Folge der Begriff "Lernortkooperation" selbst gehen wesentlich auf die Begriffsbildung des Deutschen Bildungsrates zurück: "Unter Lernort ist eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert. Der Ausdruck 'Ort' besagt zunächst, dass das Lernen nicht nur zeitlich [...], sondern auch lokal gegliedert ist. Es handelt sich aber nicht allein um räumlich verschiedene, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte" (Deutscher Bildungsrat 1974, 69). Zudem wird postuliert: Jeder Lernort besitze eine "pädagogisch-didaktische Eigenständigkeit", er gewinne "seine Eigenart [...] aus den ihm eigenen Funktionen im Lernprozess" (zur fundamentalen Kritik zum Konzept der Pluralität der Lernorte s. z. B. Beck 1984, 256ff.; Kell & Kutscha 1983, 197ff.; auch Zabeck 1996, 126f.). Zur Entstehung und Entwicklung des Konzeptes "Lernortkooperation" in der beruflichen Bildung in Deutschland s. z. B. Lipsmeier (2004).

[7]Für die weitere Analyse wird hier explizit zwischen den "Institutionen" und "Lernorten" in der beruflichen Ausbildung differenziert. Zur ersteren Kategorie zählen "die institutionell abgegrenzten bzw. abgrenzbaren Ausbildungsstätten" wie Betriebe, berufliche Schulen, überbetriebliche Ausbildungsstätten etc. Die zweite Kategorie umfasst "die organisatorischen Einheiten, in denen – mit oder ohne Anleitung – Lernprozesse stattfinden" und von denen sich mehrere durchaus in einer (Berufs-)Bildungsinstitution befinden können (vgl. Achtenhagen 1997, 603f.).

[8]Allgemein werden in der einschlägigen Literatur drei Stufen kooperativen Handelns zwischen institutionellen Akteuren in der beruflichen Bildung unterschieden (vgl. Euler 2004, 14f.): gegenseitiges Informieren über Erwartungen, Erfahrungen und Probleme im Ausbildungsalltag, Abstimmen berufspädagogischen Handelns zwischen beteiligten institutionellen Agenten und Zusammenarbeit im Sinne eines an pädagogischen Kriterien ausgerichteten Zusammenwirkens zur Verfolgung eines konsensuell vereinbarten Vorhabens.

[9]Der Umkehrschluss zur aktuellen bildungspolitischen Kooperationsdebatte könnte heißen: Die institutionellen Agenten versuchen, mittels personeller Netzwerke die Defizite der formalen Institutionen hinsichtlich der Kooperationsstruktur zur Kooperationsstruktur zu überwinden.

[10]Im Umkehrschluss bedeutet es die Entwicklung von flexibler (jedoch kontrollierter) und "bottom-up" orientierter Steuerungsstruktur.

[11]Das Interessengeflecht innerhalb der Organisation „Schule“ ist sehr heterogen und bezieht sich auf mindestens drei unterschiedliche Ebenen: berufsbildungspolitische Ebene, schuladministrative Ebene, Individualebene. Zudem werden diese unterschiedlichen Interessenkonstellationen in der alltäglichen pädagogischen Arbeit "vor Ort" in der Regel kaum systematisch reflektiert. In diesem Zusammenhang kann nicht davon ausgegangen werden, dass die jeweils unterschiedlichen Partikularinteressen von allen Betroffenen bewusst

wahrgenommen, explizit kommuniziert sowie akzeptiert sind. Die Frage, welchen Beitrag hierbei die Entwicklung von Schulprogrammen leistet, kann derzeit empirisch gesichert noch nicht beantwortet werden.

[12]In diesem Zusammenhang verstanden als bildungspolitische Konsensbildung hinsichtlich der Frage, welche Art von Kooperation gesellschaftlich "gewollt" ist (s. Abschnitt 1.2)

[13] Zum Erleben der Autonomieräume in Arbeit s. z. B. Lempert (1998).

[14]Zum ähnlichen Schluss kommen auch Nickolaus, Schelten & Sembill (2004) in ihrem Antrag an den Senat der DFG zur Einrichtung eines Schwerpunktsprogramms zum Thema "Analysen systemischer Wechselwirkungen beruflicher Bildungsprozesse": "... eine systematische Koordination bzw. Kooperation betrieblicher und schulischer Berufsausbildung ... [stellt] eher die Ausnahme dar". Sie weisen den Bereich "Wechselwirkung schulischer und betrieblicher Lehr-Lern-Prozesse" explizit als ein Forschungsfeld aus (ebd. 2004, 11).

[15]"Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung" (KOLIBRI) war ein bundesweites Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Zeitraum von 1999 bis 2003.

[16]Insgesamt 38 Beispiele sind im abschließenden Sammelband von Euler (2003) dokumentiert.

[17]Zur Lernortkooperation in der vollzeitschulischen Berufsausbildung s. insb. van Buer & Zlatkin-Troitschanskaia (2003a, 163ff.); auch van Buer & Zlatkin-Troitschanskaia (2003b).

[18]Zum Konstrukt des Lernens aus erziehungswissenschaftlicher Sicht s. ausführlich Lempert (2000); Treml (1996, 93ff.); Kron (1994, 65ff.) sowie Mandl & Gruber (1999, 276f.).

[19]Zum Begriff "Arbeiten" vgl. Kell (1989); Ammen (1999, 15) sowie Huisinga & Lisop (1999, 17).

[20]Durch die Kombination verschiedener Varianten systematischen und kasuistischen Lernens können beobachtbare Formen beruflichen Lernens zweidimensional klassifiziert werden (vgl. Lempert 1995).

[21]In ordnungspolitischer Hinsicht ist zu konstatieren, dass das Duale Modell in Deutschland im Wesentlichen durch das Berufsbildungsgesetz geregelt wird. Dabei bleibt jedoch ein wichtiges Handlungs- und Entscheidungsfeld, nämlich die Gestaltung der Interaktion zwischen den Agenten der Ausbildungsinstitution "Schule" und der Ausbildungsinstitution "Betrieb", inhaltlich weitgehend offen.

[22]Die dominante Stellung des Personalfaktors "Lehrer" gerade bei der Implementierung von Innovationen stützen zum Beispiel die Befunde von Schrader & Helmke (2002) sowie die Ausführungen von Gruber & Leutner (2003) zum Lehrperson als Multiplikator solcher Innovationen.

[23]Zur vollschulischen Berufsausbildung in Deutschland s. z. B. Euler (2000); Reinisch (1999) sowie Zimmer (2000).

[24]Zu Netzwerkansätzen in der beruflichen Bildung s. auch Dehnbostel (2003, 182ff.). Zu Potenzialen regionaler Berufsbildungsnetzwerke s. Wilbers (2003, 71f.).

[25]Vgl. z. B. die Beiträge in Walden & Pätzold (1999).

Autorin

Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia

Humboldt-Universität zu Berlin

Institut für Erziehungswissenschaften

Abteilung Wirtschaftspädagogik

Homepage: http://www2.hu-berlin.de/wipaed/c_lehrstuhl_mitarbeiter_troitschanskaia.php

E-Mail: olga.troitschanskaia@rz.hu-berlin.de

Literatur

- Achtenhagen, F. (1996). Lehr-Lernformen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Band 9.2. Berlin, 7-43.
- Achtenhagen, F. (1997). Berufliche Ausbildung. In Weinert, F. E. (Hrsg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule. Band 3. Enzyklopädie der Psychologie. Stuttgart: Huber, 603-658.
- Achtenhagen, F. et al. (2004). Lernortkooperation zwischen Wirklichkeit und "Vision". In Euler, D. (Hrsg.), Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen. Bielefeld: wbv, 77-100.
- Albach, H. (1998). Kreatives Organisationslernen. In Albach, H. & Dierkes, M. (Hrsg.), Organisationslernen – institutionelle und kulturelle Dimensionen. Berlin, 55-78.
- Ammen, A. (1999). Art. "Arbeit". In Kaiser, F.-J. & Pätzold, G. (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Anthal, A. B., Dierkes, M. & Marz, L. (1998). Implizite Theorien des Organisationslernens. Ergebnisse empirischer Untersuchungen in China, Deutschland und Israel. In Albach, H. & Dierkes, M. (Hrsg.), Organisationslernen – institutionelle und kulturelle Dimensionen. Berlin: Ed. Sigma, 497-521.
- Axelrod, R. M. (1991). Die Evolution der Kooperation. 2. Aufl. München: Oldenburg.
- Axelrod, R. M. (1997). The complexity of cooperation: agent-based models of competition and collaboration. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bardeleben, R. von, Beicht, U. & Fehér, K. (1995). Betriebliche Kosten und Nutzen der Ausbildung. Repräsentative Ergebnisse aus Industrie, Handel und Handwerk. Berichte zur Beruflichen Bildung 187. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bardeleben, R. von & Beicht, U. (1996). Investitionen in die Zukunft – eine bildungsökonomische Betrachtung der Berufsausbildung aus betrieblicher Sicht. In Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 12/1996, 22-41.
- Beck, K. (1984). Zur Kritik des Lernortkonzeptes – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In Georg, W. (Hrsg.), Schule und Berufsausbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 247-262.
- Berger, K. (1999). Lernortkooperation aus der Sicht der Auszubildenden. In Pätzold, G. & Walden, G. (Hrsg.), Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann, 173-195.
- Berger, K. & Walden, G. (1994). Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule – ein Ansatz zur Typisierung. In Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 23/2, 3-8.

- Berger, K., Brandes, H. & Walden, G. (2000). Chancen der dualen Berufsausbildung. Berufliche Entwicklungsperspektiven aus betrieblicher Sicht und Berufserwartungen von Jugendlichen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bicchieri, C. (1993). Rationality and Coordination. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003). Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg – Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven. Berlin: Wissenschaft & Technik.
- Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett.
- Buer, J. van (1990). Pädagogische Freiheit des Lehrers im unterrichtlichen Alltag. Realität oder Illusion? Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- Buer, J. van (1995). Zur Rolle des Lehrers – Subjektive Anpassungen von Beruf, Berufsbiographie und Unterricht. In Buer, J. van, Squarra, D. & Badel, S. (Hrsg.), Beruf des Lehrers – Biographie, Belastung, Bewältigung. In Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Band 5, 3-108.
- Buer, J. van (2003). Akzeptanz von Modellversuchen in beruflichen Schulen – Argumentationen schulischen Lehrpersonals. In Buer, J. van & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.), Berufliche Bildung auf dem Prüfstand – Entwicklung zwischen systemischer Steuerung, Transformation durch Modellversuche und unterrichtlicher Innovation. Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- Buer, J. van & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2003a). „VERONIKA“ – Verbundinnovation mit dem Oberstufenzentrum – Neue Initiative in der kaufmännischen Ausbildung zur Intensivierung der Lernortkooperation. Bericht zu einem Modellversuch für marktbenachteiligte Jugendliche in der beruflichen Bildung. In Studien zur Wirtschafts- und Berufsbildung aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Band 5.1. Berlin.
- Buer, J. van & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2003b). Das Praktikum als integrativer Bestandteil der vollzeitschulischen Ausbildung im Spannungsfeld der pädagogischen und ökonomischen Rationalität. In Buer, J. van & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.), Berufliche Bildung auf dem Prüfstand – Entwicklung zwischen systemischer Steuerung, Transformation durch Modellversuche und unterrichtlicher Innovation. Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (bmbf) (2003). Berufsbildungsbericht 2003. Bonn.
- Buschfeld, D. (1994). Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen. Eine wirtschaftspädagogische Studie. Köln.
- Buschfeld, D. & Euler, D. (1994). Antworten, die eigentlich Fragen sind – Überlegungen zur Kooperation der Lernorte. In Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 23/2, 9-13.
- Dehnbostel, P. (2003). Verbünde und Netzwerke als Organisations- und Lernformen für die Ausbildung in modernen Berufen – Zur Entwicklung der Lernortfrage in der beruflichen Bildung. In Pahl, J.-P., Schütte, F. & Vermehr, B. (Hrsg.), Verbundausbildung. Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie. Bielefeld: Bertelsmann, 175-190.
- Deißinger, Th. (Hrsg.) (2001). Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung – Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung. Baden-Baden: Nomos.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966). Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen vom 10. Juli 1964. In dies. (Hrsg.), Empfehlungen und Gutachten 1953-1965. Stuttgart.

- Deutscher Bildungsrat (1974). Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn.
- Diesner, I., Euler, D. et al. (2004). Abschlussbericht des Modellversuchsprogramms KOLIBRI "Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung" 09/1999 bis 02/2004. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. In Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, 73-92.
- Dobischat, R. et al. (2002). Berufsschulen auf dem Weg zu regionalen Kompetenzzentren? Eine Bestandaufnahme des Potenzials von Berufsschulen für ein Engagement in neuen Tätigkeitsfeldern. Bremen, Duisburg & St. Gallen: Universität Bremen et al.
- Döhring, O. & Stahl, T. (1998). Innovation durch Lernortkooperation. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen im dualen System der Berufsausbildung am Beispiel Bayern. Bielefeld: Bertelsmann.
- Easton (1979). A Systems Analysis of Political Life. 3 Eds. New York, London: Routledge.
- Easton, D. (1990). The Analysis of Political Structure. New York, London: Routledge.
- Eckert, M. (2004). Lernortkooperation als Gegenstand der Berufsbildungsforschung. In Euler, D. (Hrsg.), Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen. Bielefeld: wbv, 100-117.
- Elsner, W. (1998). Kooperative Strukturentwicklung als Stakeholder-Modell – mit Schlussfolgerungen für ein Konzept regionaler Strukturpolitik. In Bremer Diskussionspapiere zur Institutionellen Ökonomie und Sozialökonomie, 28. Bremen.
- Euler, D. (1999a). Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 75. Bonn: BLK.
- Euler, D. (1999b). Stand der Erkenntnisse zur Lernortkooperation. In Euler, D. et al. (Hrsg.), Kooperation der Lernorte im Dualen System der Berufsbildung. Bonn: BLK, 49-99.
- Euler, D. (1999c). Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. Stand und Perspektiven aus Sicht wirtschaftspädagogischer Forschung. In Harney, K. & Tenorth, H. E. (Hrsg.), Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. In Zeitschrift für Pädagogik, 40. Beiheft. Weinheim & Basel: Beltz, 249-272.
- Euler, D. (2000). Bekannt, aber nicht anerkannt. Zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung in schulischer Trägerschaft. In Zimmer, G. (Hrsg.), Zukunft der Berufsausbildung. Zweite Modernisierung unter Beteiligung der beruflichen Vollzeitschulen. Bielefeld: Bertelsmann, 54-78.
- Euler, D. (Hrsg.) (2003). Handbuch der Lernortkooperation. Band 2: Praktische Erfahrungen. Bielefeld: wbv.
- Euler, D. (2004). Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte. In Euler, D. (Hrsg.), Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen. Bielefeld: wbv, 12-24.
- Franke, G. (1988). Lernen im Arbeitsprozess – Merkmale, Probleme, Ansätze zur Intensivierung. In Achtenhagen, F. & Ernst, G. J. (Hrsg.), Lernprozesse und Lernorte in der beruflichen Bildung. In Seminar für Wirtschaftspädagogik 12. Göttingen.
- Franke, G. & Kleinschmitt, M. (1987). Der Lernort Arbeitsplatz. Eine Untersuchung der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung in ausgewählten elektrotechnischen Berufen der Industrie und des Handwerks. Berlin: Beuth.

- Getsch, U. (1990). Möglichkeiten einer Förderung von betriebswirtschaftlichem Zusammenhangswissen - Eine empirische Untersuchung mit Hilfe eines Unternehmensplanspiels bei angehenden Industriekaufleuten. Göttingen.
- Groeben, N. (1986). Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehenderklärenden Psychologie. Tübingen: Francke.
- Gruber, H. & Leutner, D. (2003). Die kompetente Lehrperson als Multiplikator von Innovation. In Gogolin, I. & Tippelt, R. (Hrsg.), Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich, 263-274.
- Haase, P. (2000). Lebensbegleitendes Lernen aus Sicht eines Industrieunternehmens. In Achtenhagen, F. & Lempert, W. (Hrsg.), Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter, Band 2. Opladen: Leske + Budrich, 81-97.
- Hauschildt, J. (1997). Innovationsmanagement. München: Vahlen.
- Heid, H. (1998). Berufliche Bildung im Spannungsfeld zwischen betrieblichen Anforderungen und individuellen Ansprüchen. Zur Bestimmung des Referenzsystems beruflicher Bildung. In Euler, D. (Hrsg.), Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Nürnberg, 33-54.
- Hellmer, F. et al. (1999). Mythos Netzwerke. Regionale Innovationsprozesse zwischen Kontinuität und Wandel. Berlin: Edition Sigma.
- Herdt, U. (2001). Weiterentwicklung der beruflichen Schulen. Regionale Zentren für berufliche Ausbildung und Weiterbildung. In Gewerkschaftliche Bildungspolitik 52. Jg., 3/4, 15-21.
- Huisinga, R. & Lisop, I. (1999). Wirtschaftspädagogik. München: Vahlen.
- Jansen, D. (2000). Netzwerke und soziales Kapital. Methode zur Analyse struktureller Einbettung. In Weyer, J. (Hrsg.), Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkanalyse. München & Wien: Oldenbourg, 35-65.
- Keck, A. (1995). Zum Lernortpotential kaufmännischer Arbeitssituationen. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zu Lernprozessen von angehenden Industriekaufleuten an kaufmännischen Arbeitsplätzen. Diss. Göttingen.
- Kell, A. (Hrsg.) (1989). Lernen und Arbeiten. In Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 8. Stuttgart: Steiner.
- Kell, A. & Kutscha, G. (1983). Integration durch Differenzierung der "Lernorte"? – Theoretische und praktische Aspekte der Lernortproblematik im Modellversuch Kollegscheule Nordrhein-Westfalen. In Ruhland, H. J. (Hrsg.), Berufliche Sozialisation in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernorten. Krefeld, 192-231.
- Keuffer, J. et al. (Hrsg.) (1998). Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung. Weinheim: Beltz & Deutscher Studienverlag.
- Kron, F. W. (1994). Grundwissen Pädagogik. 4. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhard.
- Lempert, W. (1995). Qualifizierung und Disziplinierung, Förderung und Selektion. Zur mehrdimensionalen Kennzeichnung sozialer Kontexte praktischen Lernens in der beruflichen Ausbildung und Arbeit. In Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 91/6, 591-614.
- Lempert, W. (1998). Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lempert, W. (2000). Lebenslanges Lernen und Persönlichkeitsentwicklung nach Untersuchungen von Berufsverläufen und beruflichen Biographien. In Achtenhagen, F. & Lempert, W. (Hrsg.), Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter, Band 2. Opladen: Leske + Budrich, 128-154.

- Lenk, H. (Hrsg.) (1977). Handlungstheorien interdisziplinär IV. Sozialwissenschaftliche Handlungstheorien und spezielle systemwissenschaftliche Ansätze. München: Fink.
- Lipsmeier, A. (2004). Lernortkooperation – eine Schimäre mit berufsbildungspolitischer Suggestivkraft! In Euler, D. (Hrsg.), Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen. Bielefeld: wbv, 60-75.
- Mandl, H. & Gruber, H. (1999). Art. "Lernen". In Kaiser, F.-J. & Pätzold, G. (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 276-278.
- Mayntz, R. (Hrsg.) (2002). Akteure – Mechanismen – Modelle. Zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen. Frankfurt a. M.: Campus.
- Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995). Der Ansatz des akteurszentrierten Institutionalismus. In Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (Hrsg.), Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung. Frankfurt & New York: Campus.
- Neben, A. & Seeber, S. (2002). Mitarbeiterbefragung zu den wahrgenommenen Arbeitsbedingungen an Berliner berufsbildenden Schulen - Endbericht. Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Band 4. Berlin.
- Nickolaus, R., Schelten, M. & Sembill, J. (2004). Antrag an den Senat der DFG zur Einrichtung eines Schwerpunktsprogramms zum Thema „Analysen systemischer Wechselwirkungen beruflicher Bildungsprozesse“. Unveröffentlichter Manuskript.
- North, D. C. (1988). Theorie des institutionellen Wandels. Eine neue Sicht der Wirtschaftsgeschichte. Tübingen: Mohr.
- North, D. C. (1992). Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung. Tübingen: Mohr.
- Pätzold, G. (1998). Zu den Problemen und Entwicklungsperspektiven der Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. In Jenewein, K. (Hrsg.), Theorie und Praxis der Lernortkooperation in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. Neusäß, 11-42.
- Pätzold, G. (1999). Art. "Lernorte". In Kaiser, F.-J. & Pätzold, G. (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, Hamburg: Klinkhardt, Handwerk und Technik.
- Pätzold, G., Dress, G. & Thiele, H. (1998). Kooperation in der beruflichen Bildung. Zur Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich. Hohengehren: Schneider.
- Pätzold, G. & Lang, M. (2001). Die Rolle berufsbildender Schule im regionalen Innovationsprozess. In Die berufsbildende Schule 53/4, 118-125.
- Pätzold, G. & Walden, G. (Hrsg.) (1995). Lernorte im Dualen System der Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pätzold, G. & Walden, G. (Hrsg.) (1999). Lernortkooperation - Stand und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann.
- Reinisch, H. (1999). Berufliche Schulen im Wandel – Aktuelle Probleme und Entwicklungstrends. In Dorenkamp, L. & Lauks, K. (Hrsg.), Schulentwicklung durch Bildungsinnovation. Ergebnisse des internationalen Symposiums zum Modellversuch DOPKAU. Rostock, 45-48.
- Rottmann, J. (2003). Flexibilisierung der Bildung für den Beruf. In Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99/2, 251-266.
- Schotter, A. R. (1981). The Economic Theory of Social Institutions. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2002). Unterrichtsqualität und Lehrerexpertise. Manuskript zum Vortrag während des Symposiums „Der kompetente Lehrer als

Multiplikator von Innovation“. 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März 2002 in München.

- Staudt, E. & Kottmann, M. (2001). Deutschland gehen die Innovatoren aus. Zukunftsbranchen ohne Zukunft? Frankfurt a. M.: Frankfurter Allg. Buch.
- Twardy, M. & Wilbers, K. (2000). Lebenslanges Lernen in der handwerklichen Aus- und Weiterbildung. In Achtenhagen, F. & Lempert, W. (Hrsg.), Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter, Band 2. Opladen: Leske + Budrich, 55-80.
- Treml, A. (1996). Art. „Lernen“. In Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.), Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, 93-102.
- Walden, G. & Pätzold, G. (Hrsg.) (1999). Lernortkooperation - Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung 225. Berlin: Bertelsmann.
- Weiß, R. & Timmermann, D. (2004). Bildungsökonomie und Schulstatistik. In Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wilbers, K. (2003). Zur Gestaltung regionaler Berufsbildungsnetzwerke. In Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1/2003, 61-106.
- Wilkesmann, U. (1999). Lernen in Organisationen. Die Inszenierung von kollektiven Lernprozessen. Frankfurt a. M.: Campus.
- Willke, H. (2001). Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Zabeck, J. (1996). Entwicklungsperspektiven von Schule und Unterricht im wirtschaftsberuflichen Bereich – institutionelle, organisatorische und didaktische Aspekte. In Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Band 9.2. Berlin, 119-134.
- Zedler, R. (2004). Ziele, Ansprüche und Erwartungen an Lernortkooperation aus Sicht der Wirtschaft. In Euler, D. (Hrsg.), Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen. Bielefeld: wbv.
- Zeller, B. (2001). Modernisierung der betrieblichen Ausbildung und Lernortkooperation. Ein neues Verständnis ist gefordert. In kobas – ein Weg zur Verbesserung der Lernortkooperation. Erfahrungen aus dem Modellversuch. Bielefeld: Bertelsmann, 13-22.
- Zimmer, G. (Hrsg.) (2000). Zukunft der Berufsausbildung. Zweite Modernisierung unter Beteiligung der beruflichen Vollzeitschulen. Bielefeld: Bertelsmann.

Zitation

Empfohlene Zitation:

Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (2005). Kooperation zwischen Ausbildungsinstitutionen und Lernorten in der beruflichen Bildung - eine multidisziplinäre Betrachtung. In: bildungsforschung, Jahrgang 2, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-01/kooperation/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]

© Olga Zlatkin-Troitschanskaia