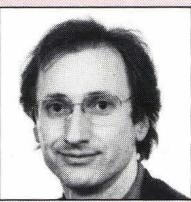


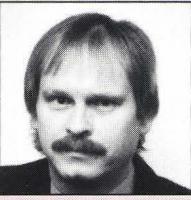
Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule – ein Ansatz zur Typisierung

Klaus Berger

Diplompädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung 6.2 „Berufsbildungsstätten“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

**Günter Walden**

Dr. rer. pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung 6.2 „Berufsbildungsstätten“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn



Die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen den Lernorten Betrieb, überbetriebliche Berufsbildungsstätte und Berufsschule¹ für eine zukunftsorientierte Berufsausbildung wird zunehmend thematisiert.² Bisher gab es wenig Informationen darüber, wie die Zusammenarbeit tatsächlich erfolgt. Erste repräsentative Ergebnisse zur Kooperationspraxis stammen aus einem Forschungsprojekt, das vom BIBB gemeinsam mit der Universität Dortmund und der Humboldt-Universität Berlin durchgeführt wird.³ In diesem Aufsatz sollen die bisher veröffentlichten Ergebnisse vertieft und ein Ansatz der Typisierung von Kooperationsaktivitäten vorgestellt werden.

Ansätze zur Typisierung von Lernortkooperation

Neben einer Typisierung von BUSCHFELD/EULER⁴, die zur Strukturierung der in einem Modellversuch angestrebten Kooperationsform dienen soll, ist vor allem auf Überlegungen von Pätzold⁵ hinzuweisen. Sein Typisierungsvorschlag richtet sich dabei nicht unmittelbar auf die Ebene der Kooperationsaktivitäten, sondern auf das den Aktivitäten zugrunde liegende Kooperationsverständnis. Unterschieden werden insgesamt vier Kooperationsverständnisse:

- Beim pragmatisch-formalen Kooperationsverständnis gehen „Kooperationsaktivi-

täten ausschließlich auf äußere formale Veranlassung zurück“.

- Beim pragmatisch-utilitaristischen Kooperationsverständnis leiten sich Kooperationsaktivitäten „unmittelbar aus subjektiven Problemerfahrungen in den täglichen Arbeitszusammenhängen“ ab.
- Das didaktisch-methodisch begründete Kooperationsverständnis „basiert auf der Auseinandersetzung mit Begründungszusammenhängen berufsbezogenen Lernens . . . sowie auf kriteriengeleiteten Entscheidungen über die der eigenen Praxis vorzugebenden didaktisch-methodischen Grundlinien“.
- Das bildungstheoretisch begründete Kooperationsverständnis nimmt das didaktisch-methodisch begründete Kooperationsverständnis in sich auf und stützt sich zusätzlich „auf eine umfassende Bildungstheorie“, aus der „entsprechende Zielperspektiven für das gesellschaftliche Handeln“ abgeleitet sind.

Die so beschriebenen Kooperationsverständnisse beziehen sich auf die Ebene der Einstellung zur Kooperation und der mit ihr verfolgten Intentionen. In der Praxis vorfindbaren ähnlichen Kooperationsaktivitäten können dabei durchaus unterschiedliche Verständnisse von Kooperation zugrunde liegen. Zwischen Aktivitäten und Einstellungen gibt es zwar Zusammenhänge — allerdings keine eindeutigen Zuordnungen. Anders als die Kooperationsaktivitäten lassen sich die zugrunde liegenden Verständnisse nicht unmittelbar beobachten, sie erschließen sich dem außenstehenden Beobachter erst dann, wenn neben Informationen zu Vorgehensweisen und Verhaltensweisen im Bereich der Koope-

ration Angaben darüber treten, welche Ziele und Intentionen den einzelnen Aktivitäten zugrunde liegen. Die Zuordnung eines konkreten Ausbilders oder Lehrers zu einem bestimmten Verständnis-Typ erfolgt dann über eine Bewertung der dem Beobachter zugegangenen Informationen auf der Grundlage berufspädagogischer normativer Vorstellungen zur Lernortkooperation. So stehen die von Pätzold entwickelten vier unterschiedlichen Kooperationsverständnis-Typen für Stufen der Berücksichtigung berufspädagogischer Anforderungen an Lernortkooperation. Von einer Entsprechung mit berufspädagogischen Anforderungen kann nur beim dritten (methodisch-didaktisch) und vierten Typ (bildungstheoretisch) ausgegangen werden.

Bezieht man die vorliegenden Ergebnisse zur Kooperationspraxis⁶ auf die beschriebenen Typen des Verständnisses von Kooperation, so dürfte ein methodisch-didaktisches Verständnis selten und ein bildungstheoretisches Verständnis überhaupt nicht anzutreffen sein. Die Kooperationspraxis wird bei Anwendung der Typologie überwiegend als „pragmatisch-formal“ bzw. „pragmatisch-utilitaristisch“ zu kennzeichnen sein, was bedeutet, daß die Praxis berufspädagogischen Anforderungen nicht genügt. So wichtig ein solches Ergebnis auch ist und so wichtig der methodisch-didaktische und der bildungstheoretische Verständnistyp als Leitvorstellungen für die Weiterentwicklung von Lernortkooperation sind, für eine hinreichend differenzierte Beschreibung der Kooperationspraxis reicht die Typologie nicht aus. Im folgenden wird deshalb ein Ansatz entwickelt, der sich auf die in der Praxis anzutreffenden Kooperationsaktivitäten bezieht. Er stellt keine Alternative zur Typisierung anhand von Kooperationsverständnissen dar, er ist vielmehr — da jeweils unterschiedliche Betrachtungsebenen behandelt werden — eine Ergänzung. Abschließend werden deshalb beide Typisierungsansätze in Form einer Matrixdarstellung miteinander verbunden.

Typologische Beschreibung der Kooperationspraxis zwischen Betrieb und Berufsschule

Vor dem Hintergrund der berufspädagogisch formulierten Kooperationsziele erweist sich die tatsächlich realisierte Kooperationspraxis vielfach als äußerst unzureichend. Dennoch vorhandene Unterschiede erscheinen unter dem Eindruck der vorherrschenden Kooperationsdefizite als nahezu belanglos. Trotzdem sprechen zwei Gründe dafür, die bestehende Praxis einer näheren Betrachtung zu unterziehen:

- Wollte man die Kooperationspraxis ausschließlich unter defizitärem Blickwinkel beurteilen, würden vorhandene Unterschiede in der Intensität und Ausgestaltung der vorgefundenen Kooperationsaktivitäten nicht zur Kenntnis genommen.
- Soll die Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Berufsschule intensiviert werden, so kann das nur unter Berücksichtigung des tatsächlich vorgefundenen Ist-Zustandes der Lernortkooperation geschehen. Dies setzt eine differenziertere Beschreibung der gegenwärtigen Kooperationspraxis voraus als bisher.

Um hierfür ein handhabbares Instrumentarium zur Verfügung zu stellen, soll auf Grundlage der praktizierten Kooperationsaktivitäten zwischen Betrieb und Berufsschule ein Ansatz zur Typisierung der Kooperationspraxis entwickelt werden. Ausgangspunkt ist eine repräsentative Befragung von rd. 1 500 betrieblichen Ausbildern in Westdeutschland, die im Jahr 1992 als Teil des bereits erwähnten Forschungsprojektes zur Lernortkooperation durchgeführt wurde.⁷ Die empirisch ermittelten Kooperationsaktivitäten der betrieblichen Ausbilder mit der Berufsschule sollen unter Berücksichtigung von drei Dimensionen zu Kooperationstypen zusammengefaßt werden. Diese Typologie wird zunächst rein deskriptiv vorgestellt. Es

folgt eine Darstellung von Rahmenbedingungen typenspezifischer Lernortkooperation.

Merkmale zur Typenentwicklung

Die Typisierung der Kooperationspraxis soll durch eine Verknüpfung der empirisch nachweisbaren Ausprägungen bei folgenden Merkmalen erreicht werden:

• Kontakthäufigkeit

Hier wird zwischen sporadischen und kontinuierlichen Kooperationskontakten unterschieden. Als sporadisch werden Berufsschulkontakte bezeichnet, die bei einem Auszubildenden im Betrieb seltener als einmal pro Halbjahr bzw. bei zwei und mehr Auszubildenden seltener als einmal im Vierteljahr erfolgen. Häufigere Kontakte gelten als kontinuierlich.

• Kooperationsrahmen

Kooperationskontakte, die sich ausschließlich auf individuelle Veranlassung des Ausbilders bzw. Berufsschullehrers ergeben, werden von solchen unterschieden, die darüber hinaus auch eine Mitarbeit in lernortübergreifenden Gremien, Arbeitskreisen bzw. Ausschüssen einschließen.

• Kooperationsinhalte

Kooperationskontakte, die sich aus einer punktuell wahrgenommenen Problemlage ergeben und Fragen der Ausbildungsmethoden und -inhalten nicht einbeziehen, werden probleminduziert genannt. Darüber hinaus gibt es auch Kooperationsanlässe, die Informationsaustausch, Abstimmungen und gemeinsame Planungen auf methodisch-didaktischem Gebiet beinhalten. Hier soll von konstruktiven Kooperationsaktivitäten gesprochen werden.

Anhand dieser Kriterien wurden die Kooperationsaktivitäten der betrieblichen Ausbilder zu fünf Kooperationstypen zusammenge-

faßt, wobei der erste Typ dieser Bezeichnung nicht ganz gerecht wird, da er die kooperationsabstinenten Ausbildungsbetriebe umfaßt. Eine Abstimmung der Ausbildungsinhalte erfolgte hier ausschließlich bei der Erstellung der Ausbildungsordnung und schulischen Rahmenlehrpläne.

Typologischer Ansatz zur Beschreibung der Kooperationspraxis

Typ 1: Keine Kooperationskontakte

Ausbildungsbetriebe diesen Typs zeichnen sich dadurch aus, daß sie ohne Kontakte zur zuständigen Berufsschule ausbilden. Das heißt, auf der uns interessierenden didaktischen Ebene⁸ arbeiten Ausbilder und Berufsschullehrer ohne jeglichen Informationsaustausch bzw. Abstimmung nebeneinander her. Inwieweit trotzdem betriebliche und schulische Ausbildungsinhalte aufeinander bezogen werden, hängt im wesentlichen von der individuellen Fähigkeit der Auszubildenden ab, Zusammenhänge zwischen beiden Lernfeldern herzustellen.

Typ 2: Sporadische Kooperationsaktivitäten

Kontakte mit dem anderen Lernort sind bei diesem Kooperationstyp äußerst selten. Ein Teil der zu diesem Typ gehörenden Betriebsausbilder realisiert diese Kontakte durch Zugehörigkeit zu Arbeitskreisen zwischen Betrieb und Berufsschule oder zu den vom BBiG/HwO vorgeschriebenen Berufsbildungs- und Prüfungsausschüssen. Die Mitarbeit in diesen Gremien erfolgt primär aufgrund externer Veranlassung, um formalen Kooperationsanforderungen zu genügen.

Daneben repräsentiert dieser Typ auch ausschließlich individuell veranlaßte Berufsschulkontakte, die meist telefonisch stattfinden und auf das Nötigste begrenzt bleiben, da eine deutliche Trennung der Zuständigkeiten zwischen Betrieb und Berufsschule befürwortet wird. Sie dienen vorrangig der

zeitlich-organisatorischen Abstimmung oder dem prüfungsbezogenen Informationsaustausch.

Typ 3: Kontinuierlich-probleminduzierte Kooperationsaktivitäten

Die kontinuierlichen Kontakte dieses Kooperationstyps ermöglichen zwar grundsätzlich auch eine konstruktive Zusammenarbeit, sie bleiben jedoch vorwiegend eine unmittelbare Reaktion auf punktuell wahrgenommene Ausbildungs- bzw. Prüfungsprobleme. Bei auftretenden Lernschwierigkeiten wird der Kontakt zum anderen Lernort beispielsweise deshalb gesucht, weil Lösungsmöglichkeiten zumindest zu einem Teil bei der Berufsschule vermutet werden. Die Berufsschule wird damit durchaus als hilfreicher Ansprechpartner in Anspruch genommen. Das Kooperationsziel konzentriert sich jedoch nicht an didaktisch-methodischen Erfordernissen, sondern darauf, die Störung des Ausbildungslaufs zu beheben. Der fehlende organisatorische Rahmen lernortübergreifender Gremien trägt mit dazu bei, daß, sobald wieder „Alles gut läuft“, ein weiterführender Kooperationsbedarf durch die betrieblichen Anforderungen im Ausbilderalltag in den Hintergrund gedrängt wird.

Typ 4: Kontinuierlich-fortgeschrittene Kooperationsaktivitäten

Bei diesem Typ zeigen Ausbildungsbetriebe über ausschließlich kontinuierlich-probleminduzierten Aktivitäten hinaus, erste Schritte zu einer konstruktiven Lernortkooperation. Dabei sind zu unterscheiden:

- Kontinuierlich-organisierte Kooperationsaktivitäten, bei denen die Ausbilder regelmäßig individuelle wie auch Gremienkontakte zur Berufsschule unterhalten. Eine Zusammenarbeit auf methodisch-didaktischem Gebiet findet jedoch ähnlich wie bei den vorgegangenen Typen trotz Kontinuität und organisatorischen Voraussetzungen nicht statt.
- Kontinuierlich-curriculare Kooperationsaktivitäten, bei denen die Ausbilder ihre ausschließlich individuellen veranlaßten Berufs-

schulkontakte auch zu gegenseitigen Informationen und Abstimmungen auf methodisch-didaktischem Gebiet nutzen.

Typ 5: Kontinuierlich-konstruktive Kooperationsaktivitäten

Bei diesem Kooperationstyp verfestigen sich die bereits beschriebenen Ansätze zu organisierten Formen der Lernortkooperation unter Einbeziehung methodisch-didaktischer Inhalte. Die kontinuierliche Zusammenarbeit mit der Berufsschule findet ebenso durch individuell initiierte Kontakte wie durch regelmäßige Mitarbeit in lernortübergreifenden Gremien statt. Sie beinhaltet im Gegensatz zum kontinuierlich-fortgeschrittenen Typ in jedem Fall Fragen der Ausbildungsmethoden und -inhalte. Einige Betriebe verbleiben hier nicht nur bei einem Informationsaustausch und Abstimmungsaktivitäten, sondern verbinden beides mit inhaltlicher Zusammenarbeit in gemeinsamen Ausbildungsprojekten.

Einflußgrößen typenspezifischer Lernortkooperation

Ausgehend von den bisherigen Untersuchungsergebnissen⁹ wurde angenommen, daß sich die beschriebenen Kooperationstypen hinsichtlich folgender Einflußfaktoren unterscheiden:

- Betriebsgröße und Berufsbereich¹⁰
- Grad der Ausbildungsorganisation und -ausstattung
- Einschätzung des Kooperationspartners Berufsschule
- Eigenwahrnehmung von Kooperationshindernissen.

Da es sich im wesentlichen um qualitative Variablen handelt, die diese Einflußbereiche beschreiben, wurde die Logit-Analyse gewählt, um zu ermitteln, wie das Verhältnis benachbarter bzw. auch stark gegensätzlicher Kooperationstypen durch diese Einflußgrößen bestimmt wird.

Kooperationsabstinenten Ausbildungsbetriebe

Bei rund 26 Prozent der Ausbildungsbetriebe sind die Voraussetzungen für Lernortkooperation so ungünstig, daß es zu keinen Berufsschulkontakten kommt bzw. hieran möglicherweise auch kein Interesse besteht. Obwohl die Kleinbetriebe unter den kooperationsabstinenten Betrieben einen erheblichen Anteil einnehmen — 40 Prozent der Kleinbetriebe werden durch diesen Typ beschrieben —, sind es neben den Handwerksberufen vielfach auch die kaufmännisch-verwaltenen Berufe, in denen die Ausbildung ohne jeglichen Ausbilderkontakt zur Berufsschule durchgeführt wird. Generell wird im Vergleich zu den Betrieben mit sporadischen Kooperationsaktivitäten die eigene berufliche Belastung als Hinderungsgrund für eine Kooperation mit der Berufsschule hervorgehoben. So haben insgesamt 42 Prozent aller befragten Ausbilder, die die berufliche Belastung als Kooperationshindernis sehen, keine Kontakte zur Berufsschule. Gleichzeitig wird ein mangelndes Interesse der Berufsschullehrer für betriebliche Belange beklagt. Dahinter könnte sich die Einstellung verbergen, daß der Kooperationsbedarf primär bei der Berufsschule liege und diese daher den ersten Schritt zur Initiierung der Kooperation unternehmen müsse. Kommen hier Faktoren wie eine starke berufliche Belastung oder auch eine eher negative Einschätzung des potentiellen Kooperationspartners hinzu, unterbleiben hierfür notwendige Initiativen oder reduzieren sich auf sporadische Kooperationskontakte.

Sporadische Kooperationsaktivitäten

Dieser Typ beschreibt die Kooperationsaktivitäten jedes dritten Ausbildungsbetriebs. Unterschiede nach Betriebsgrößenklassen gibt es kaum. Das bedeutet zugleich, daß die Mittel- und Großbetriebe hier stärker vertrete-

ten sind als bei den kooperationsabstinenten Betrieben. Im Vergleich zu den aktiveren Kooperationsformen sind die kaufmännisch-verwaltenden Berufe bei diesem Typ ähnlich stark und damit überdurchschnittlicher vertreten als die Handwerks- und die gewerblich-technischen Industriekerufe. Deutlicher als bei den kooperationsabstinenten Betrieben wirkt sich aus, daß diese Betriebe wegen ihrer ausgeprägteren innerbetrieblichen Lernortdifferenzierung¹¹ in einem geringeren Maße auf die Berufsschule angewiesen zu sein scheinen. Sofern sie Defizite bei der Berufsschule wahrnehmen, lassen sich diese durch eigenen betriebsinternen Theorieunterricht kompensieren. Der hierdurch möglicherweise bewirkte Autoritätsverlust der Berufsschule könnte dazu führen, daß aus der Sicht der Ausbilder dieser Mittel- und Großbetriebe ein Kooperationsbedarf weniger bei sich selbst, sondern eher bei den Berufsschulen verortet wird. Zwar schätzen die Ausbilder dieses Kooperationstyps das Interesse der Berufsschullehrer für betriebliche Belange deutlich positiver ein als bei den kooperationsabstinenten Betrieben, dafür weisen sie aber häufiger darauf hin, daß die Berufsschullehrer zu wenig Zeit für eine intensive Lernortkooperation haben. Dies scheint zumindest auf ein stärkeres, grundsätzliches Interesse an Lernortkooperation bei den Ausbildern dieses Typs hinzuweisen, wobei offensichtlich auch hier der erste Schritt zur Intensivierung der Kooperation von der Berufsschule erwartet wird.

Kontinuierlich-problem-induzierte Kooperationsaktivitäten

Das kontinuierlich-probleminduzierte Kooperationsverhalten kann bei über sieben Prozent der Ausbildungsbetriebe, insbesondere bei Klein- und Mittelbetrieben, beobachtet werden. Signifikant deutlicher als bei den vorangegangenen Kooperationstypen zeichnet sich dabei der Anteil der Handwerksberufe

ab. Im Vergleich zu den beiden anderen Berufsbereichen zeigen sie die beschriebenen Kooperationsaktivitäten mit einem Anteil von rd. 13 Prozent überdurchschnittlich häufig. Die in diesem Typ mehrheitlich vorgenommenen (55 Prozent) handwerklichen Betriebsstrukturen weisen eher auf eine auftragsgebundene Ausbildungsorganisation hin. So befindet sich der Lernort für die Auszubildenden bei 26 Prozent dieser Betriebe — und damit zu einem im Vergleich mit anderen Typen hohen Anteil — außerhalb der Betriebsgebäude z. B. auf der Baustelle oder im Außendienst. Die Vermittlung theoretischer Ausbildungsanteile in einem innerbetrieblichen Unterricht dürfte sich im Rahmen der hier beobachteten Ausbildungsorganisation schwieriger als bei den sporadisch kooperierenden Betrieben gestalten. Vermutlich sind diese Betriebe zur Erreichung des Ausbildungsziel stärker als die bisher genannten Betriebe auf die Ausbildungsleistung der Berufsschule angewiesen. So erfährt der Berufsschulunterricht im Vergleich zu den bisher besprochenen Kooperationstypen eine signifikant positivere Wertschätzung. Die Ausblendung der Ausbildungsinhalte und -methoden bei den Informations- und Abstimmungsgesprächen mit den Berufsschullehrern deutet auf eine ausgeprägte Akzeptanz der klassischen Arbeitsteilung zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule hin. Möglicherweise ist diese Akzeptanz auch mit einer gewissen Abschottung gegenüber der Berufsschule bezüglich didaktisch-methodischer Kooperationsthemen verbunden. Die mangelhafte berufspädagogische Orientierung der probleminduzierten Kooperationsaktivitäten dürfte einerseits auf die nur schwer planbaren betrieblichen Ausbildungsinhalte zurückzuführen sein. Andererseits könnte hier auch die Tatsache von Bedeutung sein, daß diese Ausbilder deutlich seltener an berufspädagogischen Qualifizierungsmaßnahmen teilgenommen haben (39 Prozent), als Ausbilder, bei denen sich konstruktive Kooperationsaktivitäten verzeichnen lassen (59 Prozent).

Kontinuierlich-fortgeschritten Kooperationsaktivitäten

Die Kooperationsaktivitäten jedes fünften Betriebes lassen sich mit diesem Typ beschreiben. Großbetriebe (Typspezifischer Anteil: 27 Prozent) liegen über, Kleinbetriebe (Typspezifischer Anteil: 14 Prozent) unterhalb dieses Durchschnittswerts. Betriebe mit einer höheren innerbetrieblichen Lernortdifferenzierung sind bei diesem Typ verhältnismäßig häufiger vertreten als bei dem Kooperationstyp mit sporadischen Berufsschulkontakten. Das im Vergleich dazu aktiveren Kooperationsverhalten der Ausbilder scheint u. a. darin begründet, daß sie bei ihrem Kooperationspartner an der Berufsschule ein deutlich stärkeres Interesse für betriebliche Belange erkennen. Gleichzeitig wird die eigene für die Ausbildung nutzbare Ausstattung positiver eingeschätzt und die berufliche Belastung in einem geringeren Maße als Kooperationshindernis wahrgenommen als von Ausbildern mit selteneren Berufsschulkontakten. Diese innerbetrieblichen Faktoren scheinen zu bewirken, daß bei diesem Kooperationstyp stärkere Ansätze zu didaktisch-methodischen bzw. zu häufiger genutzten institutionalisierten Formen der Lernortkooperation bestehen. Ebenso lassen sich diese Unterschiede auch auf berufsspezifische Gesichtspunkte zurückführen. So zeigt sich signifikant¹², daß Ausbilder in den kaufmännisch-verwaltenden Berufen eher nur sporadische bzw. keine Kontakte zur Berufsschule unterhalten, wohingegen sich umgekehrt Ausbilder der Industriberufe auch häufig bei den fortgeschrittenen Kooperationsaktivitäten wiederfinden.

Trotz dieser vergleichsweise positiven Kooperationsvoraussetzungen entwickelt sich die Zusammenarbeit mit der Berufsschule nicht in der Konsequenz, wie dies beim konstruktiven Kooperationstyp beschrieben wird. Die Unterschiede ergeben sich nicht durch Einflüsse des Berufsbereichs oder der Betriebsgröße, sondern vielmehr dadurch, daß die

berufliche Belastung von den Ausbildern stärker als Kooperationshindernis wahrgenommen wird als bei denen des konstruktiven Kooperationstyps. Didaktisch-methodische Themen lassen sich hier anscheinend nur in individuell initiierten Zusammenkünften zwischen Ausbildern und Berufsschullehrern und möglicherweise auch nur punktuell ansprechen. Regelmäßige Arbeitskreise, also organisatorisch verbindlichere Formen der Zusammenarbeit mit der Berufsschule, werden hierfür nicht genutzt.

Kontinuierlich-konstruktive Kooperationsaktivitäten

Diesem Kooperationstyp lassen sich 16 Prozent der Betriebe zurechnen. Mit einem Anteil von 29 Prozent der Großbetriebe realisieren deren Ausbilder eher eine kontinuierlich-konstruktive Zusammenarbeit mit der Berufsschule als Ausbilder in Mittel- (13 Prozent) bzw. in Kleinbetrieben (knapp zehn Prozent). Betriebe dieses Typs begegnen den neuen Anforderungen bei der Ausbildung häufiger mit veränderten Ausbildungsmethoden als beispielsweise Betriebe mit kontinuierlich-fortgeschrittenen Kooperationsaktivitäten.

Die folgenden Darstellungen beziehen sich auf einen Vergleich mit Betrieben, die keine oder nur sporadische Berufsschulkontakte unterhalten. Als Einflußgrößen erweisen sich hier die curricularen Rahmenbedingungen, aus denen sich ein unterschiedlicher Kooperationsbedarf mit einem entsprechenden Kooperationsverhalten ergeben kann. So ist eine konstruktive Zusammenarbeit mit der Berufsschule auffallend häufiger integrativer Bestandteil der Ausbildung in den gewerblich-technischen Industriberufen als bei den kaufmännisch-verwaltenden Berufen. Neben diesem berufsspezifischen Unterschied dürfte auch der Stellenwert der Ausbildung für die Ausgestaltung und Intensität der Lernortkooperation von Bedeutung sein.

Dieser Stellenwert läßt sich u. a. ablesen an der Qualität der für die Ausbildung geeigneten Ausstattung, der berufspädagogischen Qualifikation der Ausbilder, der Bereitschaft, sich mit anderen Ausbildungsmethoden auseinanderzusetzen und diese zu praktizieren. Hinsichtlich dieser innerbetrieblichen Voraussetzungen unterscheiden sich die Ausbildungsbetriebe mit konstruktiven Kooperationsaktivitäten deutlich positiv von denen mit eher sporadischen Kontakten.¹³

Gleichzeitig wird jedoch auch der Kooperationspartner selbst, insbesondere hinsichtlich seiner fachlichen Qualifikationen, signifikant kompetenter eingeschätzt. Das heißt, ein hoher Stellenwert der Ausbildung im Betrieb, verbunden mit der Überzeugung, einen fachlich kompetenten Kooperationspartner vorzufinden, dürfte eine wichtige Voraussetzung für eine konstruktive Zusammenarbeit mit der Berufsschule sein. Beeinflußt durch berufsspezifische Merkmale dürften diese Rahmenbedingungen eine wichtige Voraussetzung dafür bieten, daß die Kooperationspraxis zwischen Betrieb und Berufsschule einen methodisch-didaktischen Bezug erhält.

Die Ergebnisse zeigen, daß sich die Ausprägungen der eingangs genannten Einflußfaktoren nach Kooperationstypen unterscheiden. Damit weist dieser Typisierungsansatz eine hinreichende Trennschärfe auf, um die vorgefundene Kooperationspraxis zwischen Betrieb und Berufsschule in ihren Differenzierungen abzubilden.

Es fällt dabei auf, daß selbst bei der konstruktiven Zusammenarbeit in erster Linie die betrieblichen Voraussetzungen und der fachtechnische Aspekt der Ausbildung die Lernortkooperation bestimmen. Die spezifische pädagogische Kompetenz des Lernorts Berufsschule scheint sich dagegen weniger auf die Lernortkooperation der Betriebe auszuwirken.¹⁴ Gleichermaßen gilt auch für die zeitliche Organisation des Berufsschulunterrichts. Diese Indifferenz insbesondere gegenüber der pädagogischen Kompetenz der Lehrer sollte als Hinweis gewertet werden, daß

Abbildung: **Kooperationsaktivitäten und -verständnisse**

Verständnisse Aktivitäten	pragmatisch- formal	pragmatisch- utilitaristisch	didaktisch- methodisch
Kooperationsabstinentz	**	0	0
sporadisch	**	**	0
kontinuierlich-probleminduziert	*	**	0
kontinuierlich-fortgeschritten	0	**	*
kontinuierlich-konstruktiv	0	**	*

0 = unwahrscheinlich * = möglich ** = wahrscheinlich

selbst bei Kooperationsaktivitäten, die als kontinuierlich-konstruktiv beschrieben werden, den berufsschulspezifischen Bildungszielen der Ausbildung meist eine eher untergeordnete Rolle zukommen dürfte. In welcher Weise die (Aus-)Bildungsziele von Betrieb und Berufsschule überhaupt in die Lernortkooperation einbezogen werden, hängt maßgeblich auch vom Kooperationsverständnis der Beteiligten ab. In einer ähnlichen Kooperationspraxis kann sich dabei durchaus eine gewisse Bandbreite unterschiedlicher Kooperationsverständnisse widerspiegeln. Dies soll im nächsten Abschnitt dargestellt werden.

Kooperationsaktivitäten und -verständnisse

Die auf der Grundlage von Kooperationsaktivitäten gebildeten Typen können im folgenden in einer Matrixdarstellung den von Pätzold unterschiedenen Kooperationsverständnissen gegenübergestellt werden. Aus dieser Betrachtung wird der bildungstheoretische Verständnistyp ausgeblendet, da er sich in der Realität nicht findet. In der Abbildung wird bei der Zuordnung von Aktivitäts- und Verständnisebene jeweils danach unterschieden, ob die Zuordnung als wahrscheinlich, möglich oder unmöglich¹⁵ klassifiziert wird.

Die Weiterentwicklung dieser Matrix müßte beachten, daß Kooperationspraxis nicht nur vom eigenen Verständnis, sondern immer auch von den Einstellungen der potentiellen Partner bestimmt wird.

Ausblick

Die Untersuchungsergebnisse stellen eine erste Grundlage dar, um Ansätze für eine Intensivierung der Lernortkooperation zu entwickeln. Zu diesem Zweck kann der Typisierungsansatz durch Einbeziehung der möglichen Kooperationsverständnisse einen differenzierteren Zugang zur Kooperationspraxis bieten als bisher. Dies wird notwendig sein, da Maßnahmen zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Berufsschule an der gegenwärtigen Kooperationsrealität, dem jeweiligen Kooperationsbedarf und den Kooperationsinteressen aller Beteiligten einschließlich des Auszubildenden anknüpfen sollten.

Anmerkungen:

¹ Der Begriff des Lernortes wird hier pragmatisch als Synonym für den Begriff der Berufsbildungsstätte verwendet. Thematisiert wird in diesem Beitrag dabei nicht die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten in einer Berufsbildungsstätte (z. B. betriebliche Lehrwerkstatt, Arbeitsplatz).

² Vgl. z. B. Pätzold, G. (Hrsg.): *Lernortkooperation. Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung*. Heidelberg 1990

³ Vgl. Autsch, B. u. a.: Gestaltungsmerkmale der Kooperation von Betrieben, Berufsschulen und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. In: BWP 2/1993, S. 32–40 sowie Pätzold, G.; Drees, G.; Thiele, H.: *Lernortkooperation – Begründungen, Einstellungen, Perspektiven*. In: BWP 2/1993, S. 24–32

⁴ Buschfeld, D.; Euler, D.: *Kooperation der Lernorte: Theoretische Bezüge und praktische Erfahrungen*. In: Modellversuch Kolorit. *Kooperation der Lernorte im Bereich neuer Informationstechnologien*. Zwischenbericht 1992, S. 26–47

⁵ Pätzold, G.: *Lernortkooperation – pädagogische Perspektive für Schule und Betrieb*. In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 6 (1991) II, S. 37–49

⁶ Vgl. Autsch, B. u. a.: Gestaltungsmerkmale . . . , a. a. O.

⁷ Die Ausbilderbefragung wurde für Ost- und Westdeutschland gleichermaßen durchgeführt (vgl. Autsch u. a., a. a. O.). Die Kooperationspraxis unterscheidet sich in beiden Teilen Deutschlands erheblich. Der vorgestellte Typisierungsansatz beschränkt sich deshalb im vorliegenden Beitrag auf die Darstellung der Kooperationspraxis in Westdeutschland.

⁸ Vgl. Euler, D.; Twardy, M.: *Duales System oder Systemdualität – Überlegungen zu einer Intensivierung der Lernortkooperation*. In: Achtenhagen, F. u. a.: *Duales System zwischen Tradition und Innovation. Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte* (Hrsg. Twardy, M.), Sonderband 4; Köln 1992, S. 199–221

⁹ Vgl. Autsch u. a.: Gestaltungsmerkmale . . . , a. a. O

¹⁰ Bei der Betriebsgröße wurden drei Betriebsgrößenklassen unterschieden: Kleinbetriebe mit ein bis 49 Beschäftigten, Mittelbetriebe mit 50 bis 499 Beschäftigten und Großbetriebe mit über 500 Beschäftigten. Bei den Berufsbereichen wurden die zehn am stärksten besetzten Ausbildungsbereufe (vgl. Autsch u. a., a. a. O.) nach Handwerksberufen, kaufmännisch-verwaltenden und gewerblich-technischen Industrieberufen zusammengefaßt

¹¹ Die Betriebe des sporadischen Typs verfügen signifikant häufiger ($p = 0.002$) über eigene Unterrichtsräume als kooperationsabstinentne Betriebe

¹² Hierbei wurde der Einfluß des Berufsbereichs auf das Verhältnis der Betriebe ohne bzw. mit sporadischen Berufsschulkontakten zu denen des kontinuierlich-fortgeschrittenen Kooperationstyps verglichen. Die Zufalls-wahrscheinlichkeit des ermittelten Unterschieds beträgt $p = 0.0013$

¹³ Der positive Einfluß folgender Variablen auf konstruktive Kooperationsaktivitäten konnte nachgewiesen werden: Vermehrte Teilnahme an berufspädagogischen Maßnahmen ($p = 0.008$), sehr gute bis gute Bewertung der für Ausbildung geeigneten betrieblichen Ausstattung ($p = 0.007$), Einsatz veränderter Ausbildungsmethoden ($p = 0.001$)

¹⁴ Die Einschätzung der pädagogischen Kompetenz der Berufsschullehrer durch betrieblichen Ausbilder zeigte keinen signifikanten Einfluß auf das Verhältnis der Kooperationstypen zueinander.

¹⁵ Im Sinne einer sehr geringen Wahrscheinlichkeit, einen solchen Fall in der Realität anzutreffen.