

Alexandra EDER & Anne KOSCHMANN
(Universität Hannover)

**Die Rolle von Lernortkooperation bei der Umsetzung
lernfeldorientierter Lehrpläne an berufsbildenden
Schulen in Niedersachsen**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe20/eder_koschmann_bwpat20.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 20 | Juni 2011

Lernfeldansatz - 15 Jahre danach

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Ralf Tenberg
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Online: www.bwpat.de/ausgabe20/eder_koschmann_bwpat20.pdf

Die von der KMK 1996 erstmals vorgestellten lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne intendieren die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz durch eine handlungsorientierte bzw. arbeitsprozessorientierte Ausrichtung des berufsschulischen Unterrichts. Diese curriculare Neuorientierung erfordert die Konkretisierung der Lernfelder durch Lehrerteams (vgl. KMK-Handreichungen 2007) wenn möglich unter Einbezug betrieblicher Ausbilder(innen) (vgl. Pätzold 2003). LIPSMEIER spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer „erzwungenen Lernortkooperation“ (vgl. LIPSMEIER 2004, 67). Empirische Studien zeigen jedoch, dass aktuell weder Lehrerteamarbeit noch Lernortkooperation in bildungspolitisch wünschenswertem Umfang praktiziert werden (vgl. MÜLLER 2008; EULER 2003). Diesen Sachstand als Ausgangspunkt nehmend, geht eine empirische Untersuchung zur Bildungsgangteamarbeit unter anderem der Frage nach, ob und wenn ja welche Rolle die Lernortkooperation im Rahmen der Zusammenarbeit von Lehrkräften berufsbildender Schulen spielt. Zu diesem Zweck wurden Lehrerteams (8 gewerblich-technisch, 1 kaufmännisch) an niedersächsischen Schulen ausgewählt, die innerschulisch zusammenarbeiten. Dabei ermöglichten offene Interviews und Gruppendiskussionen der Lehrkräfte, ergänzt durch schriftliche Befragungen und Beobachtungen von Teamsitzungen, eine umfassende Darstellung der Gruppenarbeit. Die Ergebnisse zur Lernortkooperation der neun Bildungsgangteams werden im Rahmen dieses Artikels dem aktuellen Stand der Forschung zu Lernortkooperation und Lehrerteamarbeit gegenübergestellt und beurteilt, mit dem Ziel, erste Thesen zur Rolle der Lernortkooperation bei der Umsetzung lernfeldorientierter Lehrpläne abzuleiten.

The role of co-operation between learning venues in the implementation of curricula along the lines of fields of learning in vocational schools in Lower Saxony

The KMK first produced guidelines of curricula along the lines of fields of learning in 1996. They aimed at imparting vocational competence to act through orienting the vocational school teaching towards action or towards working processes. This new curricular orientation requires the concretisation of the fields of learning through teams of teachers (see, KMK, Advice, 2007), if possible with the involvement of in-company trainers (see Pätzold. 2003). LIPSMEIER even speaks in this context of a ‘required learning venue co-operation’ (see LIPSMEIER 2004, 67). Empirical studies show, however, that currently neither teacher teamwork nor co-operation between learning venues is practised to the extent wished for by the educational political world (see MÜLLER 2008; EULER 2003). Taking this state of affairs as the starting point, an empirical study into teamwork by teachers in the same courses investigates the question of whether and, if so, which role is played by co-operation between learning venues in the context of the working together of teachers at vocational schools. To this end teacher teams (8 technical and 1 commercial) at schools in Lower Saxony were selected which work together internally. Open interviews and group discussions involving the

teachers, expanded through written questionnaires and observations of team meetings, made it possible to create a detailed presentation of the group work. The results on co-operation between learning venues of the nine course teams are juxtaposed and assessed with the current state of research into co-operation between learning venues and teacher teamwork in the context of this article. The aim is to derive initial theses on the role of co-operation between learning venues in the implementation of curricula along the lines of fields of learning.

Die Rolle von Lernortkooperation bei der Umsetzung lernfeldorientierter Lehrpläne an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen

1 Einleitung

Die von der KMK 1996 erstmals vorgestellten lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne intendieren die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz in der dualen Erstausbildung durch eine handlungsorientierte bzw. arbeitsprozessorientierte Ausrichtung des berufsschulischen Unterrichts. Diese curriculare Neuorientierung erfordert die Konkretisierung der Lernfelder durch Lehrerteams (vgl. KMK-Handreichungen 2007, 18) wenn möglich unter Einbezug betrieblicher Ausbilder(innen). Laut NIEDERSÄCHSISCHEM SCHULGESETZ entscheiden seit 2010 in erster Linie Bildungsganggruppen, die sich aus den im jeweiligen Bildungsgang tätigen Lehrkräften, Referendaren und pädagogischen Mitarbeitern zusammensetzen, u. a. über „[...] die curriculare und fachdidaktische Planung der Bildungsgänge und Fächer im Rahmen der Lehrpläne“ sowie über „[...] die Zusammenarbeit mit Betrieben und weiteren an der Aus- und Weiterbildung beteiligten Einrichtungen“ (NSCHG 2011, §35 a, Abs. 2). Optimistisch verweist PÄTZOLD darauf, dass durch die Einführung der lernfeldorientierten Lehrpläne aktuell „[...] in den beruflichen Schulen [zumindest an Berufskollegs in NRW, a. d. V.] pädagogisch diskutiert und mit Ausbildungsbetrieben kooperiert [wird] wie lange nicht mehr.“ (PÄTZOLD 2003, 9). Für das gesamte Bundesgebiet repräsentative empirische Studien der letzten Jahre deuten jedoch darauf hin, dass im deutschen Dualen System weder Lehrer- noch Lernortkooperation in bildungspolitisch wünschenswertem Umfang praktiziert werden (vgl. MÜLLER 2008/ EULER 2003/ BEICHT et al. 2009).

Diesen Sachstand als Ausgangspunkt nehmend, geht eine empirische Untersuchung zur Bildungsgangarbeit von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen (vgl. KOSCHMANN, BMBF-geförderte, unveröffentlichte Dissertation, Erscheinungsjahr voraussichtlich 2012) unter anderem der Frage nach, ob und wenn ja welche Rolle die Lernortkooperation im Rahmen der Lernfeldumsetzung in Niedersachsen spielt. Analysiert wurden die Strukturen und Arbeitsprozesse von Lehrergruppen, die seit einem gewissen Zeitraum innerschulisch zusammenarbeiten (vgl. KOSCHMANN 2012). Bevor detailliert auf das Forschungsdesign, die Durchführung und die Ergebnisse des Dissertationsprojektes eingegangen wird, liefert Kapitel 2 einen Überblick über den Status Quo der Lernortkooperation und ihre Bedeutung für die Lernfeldumsetzung im Dualen System. In Kapitel 3 werden dann jene Ergebnisse des Dissertationsprojektes vorgestellt, die sich auf Aspekte der Lernortkooperation beziehen. Abschließend werden diese mit dem aktuellen Forschungsstand abgeglichen und Thesen oder Schlussfolgerungen daraus abgeleitet.

2 Bedeutung und Status Quo der Lernortkooperation für die Lernfeldumsetzung in der beruflichen Erstausbildung im Dualen System

2.1 Begriffsverständnis und Zielperspektiven von Lernortkooperation

Im Allgemeinen versteht man unter Lernortkooperation die Zusammenarbeit der Akteure an unterschiedlichen Lernorten wie z. B. Berufsschulen, Ausbildungsbetrieben und überbetrieblichen Bildungsstätten der Kammern, die im Sinne von Subsystemen unter dem Dach des Dualen Systems zusammenwirken (vgl. EULER 2004, 12). Diese Zusammenarbeit kann in drei aufeinander aufbauenden Qualitätsstufen erfolgen: 1. Information, d. h. gegenseitiger Informationsaustausch zwischen Ausbilder(inne)n und Lehrkräften z. B. über Ausbildungsinhalte oder über das (Lern-)Verhalten der Auszubildenden, 2. Koordination d. h. inhaltliche, zeitliche oder methodische Abstimmung von Ausbildungsmaßnahmen in Schule und Betrieb, 3. Kooperation d. h. gemeinsame Planung, Durchführung und Kontrolle von Ausbildungsmaßnahmen oder auch lernortkooperativen Fortbildungen (vgl. ebd., 15).

Eine zentrale Zielperspektive der Lernortkooperation auf allen drei Qualitätsniveaus ist die effektive und effiziente Förderung der beruflichen Handlungskompetenz und die dazu notwendige Lernunterstützung der Auszubildenden (vgl. BEICHT et al. 2009, 4). Weitere Zielperspektiven sind die gegenseitige Fortbildung von Ausbilder(inne)n und Lehrkräften sowohl in fachlicher als auch didaktisch-methodischer Hinsicht, der effiziente Einsatz vorhandener Ressourcen (z. B. durch Vermeidung unnötiger Doppelvermittlung von Ausbildungsinhalten in Schule und Betrieb oder durch die schulische Nutzung von Realien aus dem Betrieb), die (erneute) Heranführung von Lehrkräften an die aktuelle betriebliche Praxis, die Attraktivitätssteigerung beruflicher Bildung und die Orientierung beruflicher Erstausbildung am regionalen Qualifizierungsbedarf (vgl. BAU 2004, 134 ff/ ZEDLER 2004, 167 ff). Durch die Erreichung dieser Teilziele mithilfe geeigneter Formen der Zusammenarbeit von Lehrkräften, Ausbilder(inne)n und weiteren Handlungsträgern erhoffen sich berufsbildungspolitische Akteure insgesamt eine Verbesserung der Ausbildungsqualität im Dualen System (vgl. MÖHLENBROCK 2004, 159/ vgl. BEICHT 2009, 1 ff).

2.2 Bedeutungszuschreibung der Lernortkooperation im Dualen System

Seit Bestehen des Dualen Systems wird Lernortkooperation als systemimmanent angesehen. So formuliert beispielsweise der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, dass der „[...] Erfolg des dualen Ausbildungssystems [...] davon [abhängt], daß seine Träger, die Ausbildungsbetriebe und die beruflichen Schulen, zusammenwirken. [...] Ein Nebeneinander, in dem jeder sich damit begnügt, dem anderen seine Zeitanteile an der Ausbildung zuzuerkennen, reicht nicht aus. Die Partner müssen – gestützt auf neue vertragliche, auch gesetzliche Regelungen – auf allen Ebenen zusammenarbeiten“ (DEUTSCHER AUSSCHUSS 1966, 503 zit. nach EULER 2004, 13). Trotz dieser hohen bildungspolitischen Bedeutungszuschreibung der Lernortkooperation wurde sie im Berufsbildungsgesetz von 1969 nicht explizit festgeschrieben (vgl. EDER/ RÜTTERS 2011, 2). Ihre gesetzliche Verankerung wurde erst mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 2005 in § 2 Absatz 2

nachgeholt. Hier wird postuliert, dass es eine ständige Aufgabe der Akteure an den unterschiedlichen Lernorten im Dualen System sei, bei der Durchführung der Berufsbildung zusammenzuwirken (Lernortkooperation) (vgl. BMBF 2005c, 14). Auch heute noch sind sich die Verfasser des novellierten BBiG einig, dass die aktuellen Herausforderung - z. B. durch sich ständig verändernde Qualifikationsanforderungen, neu geordnete Ausbildungsberufe und die Forderung nach einer methodisch-didaktischen Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen - eine stärkere Zusammenarbeit der Dualpartner als bisher erfordert (vgl. BMBF 2005b, 14). EULER bezeichnet solche Forderungen als „bildungspolitische Konstante“ bzw. als „unendliche Geschichte“ seit Bestehen des Dualen Systems: Sobald „[...] bestimmte Problemlagen in der Berufsbildung diagnostiziert oder Reformvorstellungen verfolgt werden, wird auf einer programmatischen Ebene eine verbesserte Lernortkooperation angemahnt“ (EULER 2004a, 13).

2.3 Bedeutung der Lernortkooperation für die Lernfeldumsetzung

Mit der Einführung lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne im Jahr 1996 durch die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) setzte sich diese „unendliche Geschichte“ fort. Durch die neuen Curricula wurde zum einen ein Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung initiiert, weg vom fachsystematischen Unterricht hin zu einem an beruflichen Handlungsfeldern orientierten bzw. Arbeits- und Geschäftsprozesse reflektierenden, lernfeldorientierten Unterricht. Zum anderen wurde mit dieser Reformmaßnahme erneut eine verbesserte Zusammenarbeit von Lehrkräften und Ausbilder(inne)n gefordert (vgl. PÄTZOLD 2006, 328/ KMK 2007, 17).

Zuständig sowohl für die Lernortkooperation als auch für die Lernfeldumsetzung sind in Niedersachsen, wie schon einleitend erwähnt, sogenannte Bildungsganggruppen, die sich aus den im jeweiligen Bildungsgang tätigen Lehrkräften, Referendaren und pädagogischen Mitarbeitern zusammensetzen (vgl. NSCHG 2011, §35 a, Abs. 2). Aufgrund der vagen und bewusst offenen Lehrplanformulierung können allgemeingültige oder einzig richtige Lernsituationen nicht eindeutig aus Lernfeldern abgeleitet werden. Stattdessen muss die Konkretisierung der Lernfelder in Lernsituationen nach Ansicht von Berufsbildungsexperten in Zusammenarbeit der am Bildungsgang beteiligten Lehrkräfte, möglichst unter Einbezug von betrieblichen Ausbilder(inne)n diskursiv entwickelt werden (vgl. SLOANE 2004, 372/ vgl. PÄTZOLD 2003, 69 f). Der Einbezug der Ausbilder(inne)n könnte dabei eine adäquate Ausrichtung schulischer Lernsituationen an der betrieblichen Realität erleichtern, indem sie z. B. Lehrkräfte darin unterstützen, aktuelle betriebliche Problemstellungen für den Unterricht zu generieren. Erwartet wird, dass so theoretische Lerninhalte mit praktischen Arbeits- und Geschäftsprozessen in geeigneter Weise verzahnt, die Lebenswelt von Auszubildenden für die Lehrkräfte erfahrbar gemacht und betriebliche Ressourcen u.a. in Form von Lernträgern in schulischen Lernsituationen eingesetzt werden (vgl. SLOANE 2004, 373 ff/ PÄTZOLD 2003, 70). Nur so könne die betriebliche Praxis im berufsschulischen Unterricht angemessen veranschaulicht bzw. reflektiert, und die berufliche Handlungskompetenz der Auszubildenden in geeigneter Weise gefördert werden (vgl. TIEMEYER/ SCHULTE 2002, 2). Vorteil einer

kooperativen Bildungsganggestaltung sei darüber hinaus, dass die regionalen und aktuellen Qualifikationsanforderungen der Ausbildungsbetriebe im Einzugsgebiet berücksichtigt und gleichzeitig Schwerpunktaufgaben zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung abgesprochen werden können (vgl. ebd., 2).

Wie diese Zusammenarbeit von Lehrkräften und Ausbilder(inne)n bei der Lernfeldumsetzung jedoch ausgestaltet oder organisiert werden soll, und welche Ressourcen für diese Arbeit zur Verfügung stehen, ist ordnungspolitisch sowohl in Niedersachsen als auch in vielen anderen Bundesländern gesetzlich bzw. ordnungspolitisch kaum reglementiert (vgl. EDER/ RÜTTERS, 2 ff). „Es liegt an der Professionalität der Gruppe, Verfahren zu finden, um ihre Arbeit demokratisch und transparent sowie wissenschaftlich abgesichert durchzuführen“ (SLOANE 2004, 371 f). Hilfestellung geben hierbei seit 2008 die Ordnungsmittel der neu geordneten Ausbildungsberufe, da neuerdings die Lernfelder der schulischen Rahmenlehrpläne den Ausbildungspositionen der betrieblichen Ausbildungsrahmenlehrpläne zugeordnet sind (vgl. KMK 2010, 25). Die KMK bezweckt mit dieser Maßnahme, eine sachliche und zeitliche Abstimmung der theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalte während des Ausbildungsverlaufes zu erleichtern, und damit die Lernortkooperation zu unterstützen (vgl. EDER/ RÜTTERS 2011, 4).

2.4 Status Quo der Lernortkooperation im Dualen System

Ein grundsätzliches Problem scheint zu sein, dass die Lernortkooperation im Dualen System – von erfolgreichen Modellversuchsprojekten abgesehen – im beruflichen Alltag der Mehrheit der Lehrkräfte und Ausbilder(innen) wenig verankert ist. Stattdessen besteht eine deutliche Kluft zwischen der theoretischen Notwendigkeit von Lernortkooperation und der tatsächlichen Zusammenarbeit. Berufsbildungsexperten charakterisieren den Zustand im Dualen System schon seit seiner gesetzlichen Manifestierung in den 1960ern als ein zusammenhangsloses Nebeneinander (vgl. EULER 2004, S. 18 f/ BERGER 1999, 195/ PÄTZOLD 1999, 122). Aktuelle empirische Studien deuten darauf hin, dass die Lernortkooperation im Bundesgebiet auch heute noch als defizitär einzustufen ist (vgl. EULER 2003/ BEICHT et al. 2009). So geben beispielsweise 6000 Auszubildende im Dualen System in einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (vgl. BIBB, 2008) an, dass die in der Berufsschule vermittelten Inhalte im Durchschnitt „eher weniger“ im Betrieb angewendet oder im Betrieb vermittelte Arbeitsprozesse „eher weniger“ in der Schule reflektiert werden (vgl. EDER/ RÜTTERS 2011, 6). Ebenso stellen sie fest, dass von Betrieb und Berufsschule gemeinsame geplante und durchgeführte Ausbildungsprojekte „eher weniger“ stattfinden. Diese aktuellen Ergebnisse korrespondieren mit repräsentativen Befragungen von Auszubildenden aus den 1990er Jahren. Hier konstatierten von 3317 Befragten lediglich 7,5 Prozent, dass die Ausbildung im Betrieb und der Unterricht in der Berufsschule gut aufeinander abgestimmt sind (vgl. BERGER 1999, 174).

Weitere Befragungen von 2624 Ausbilder(inne)n und 1413 Lehrkräften, die ebenfalls in den 1990ern durchgeführt wurden, liefern nur bedingt ein optimistischeres Bild. So bewerten zwar 84 Prozent der Lehrkräfte und 78 Prozent der Ausbilder(innen) die Zusammenarbeit mit

dem anderen Lernort als „wichtig“ bis „sehr wichtig“ (vgl. BRANDES 1999, 158), dennoch geben 39 Prozent der Lehrkräfte und 57 Prozent der Ausbilder(innen) an, nicht oder nur sporadisch zu kooperieren, d. h., entweder gar nicht oder seltener als einmal im Vierteljahr mit dem Dualpartner in Kontakt zu treten. Die Lehrkräfte und Ausbilder(innen), welche aussagen, kontinuierlich miteinander in Kontakt zu treten, tun dies eher aus pragmatischen Beweggründen (vgl. EDER/ RÜTTERS 2011, 6 f). So treten sieben bis neun Prozent kontinuierlich miteinander in Kontakt, um Disziplinprobleme oder Lernschwierigkeiten der Auszubildenden zu bewältigen. Demgegenüber stehen immerhin noch 51 Prozent der Lehrkräfte und 35 Prozent der Ausbilder(innen), welche angeben, kontinuierlich zu kommunizieren bzw. zu kooperieren und dies wiederum aus pragmatischen aber auch zum Teil aus didaktisch-methodischen Motiven (vgl. WALDEN 1999, S. 136 ff). Im Rahmen dieser Untersuchung spalten sich folglich die Ausbilder(innen) und Lehrkräfte in zwei Gruppen auf: Die erste Gruppe (46 Prozent der Lehrkräfte/ 65 Prozent der Ausbilder(innen)) kooperiert nicht oder ausschließlich aufgrund formaler (z. B. Prüfungsorganisation) oder aktueller Sachzwänge (z. B. Disziplinprobleme der Auszubildenden). Die zweite Gruppe (51 Prozent der Lehrkräfte/ 35 Prozent der Ausbilder(innen)) kooperiert auch aus pragmatischen aber ebenso aus didaktisch-methodisch begründeten Motiven (vgl. PÄTZOLD 2003, 75 f). Eine gemeinsame Planung, Durchführung und Kontrolle von Ausbildungsmaßnahmen praktizieren lediglich 16 Prozent der befragten Ausbilder(innen) und Lehrkräfte.

2.5 Hemmfaktoren der Lernortkooperation und abschließende Betrachtung

Die vorliegenden Daten erlauben den Schluss, dass die Mehrheit der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen und auch die Mehrheit der Ausbilder(innen) einer lernortkooperativen Umsetzung von Lernfeldern grundsätzlich positiv gegenübersteht, aber bisher nur ein Teil dieser Personen praktische Erfahrungen mit einer didaktisch-methodisch fokussierten Bildungsgangarbeit in lernortübergreifender Kooperation gemacht hat. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Faktoren eine intensivere bzw. breitere Zusammenarbeit behindern. Auch zu dieser Frage bietet die oben erwähnte repräsentative Befragung von Ausbilder(inne)n und Lehrkräften Anhaltspunkte.

Ein zentrales Hemmnis ist z.B. das Fehlen hauptamtlicher Ausbilder in Kleinbetrieben: In Kleinbetrieben des Handwerks beispielsweise wird deutlich weniger kooperiert als in industriellen Mittel- oder Großbetrieben, in denen Ausbilder(innen) überwiegend hauptamtlich ausbilden. Darüber hinaus wird in der industriellen Ausbildung deutlich häufiger auch aus didaktisch-methodischen Beweggründen und nicht nur aus pragmatischen Motiven (Bewältigung der Prüfungsorganisation oder Disziplinprobleme der Auszubildenden) mit Lehrkräften zusammengearbeitet (vgl. WALDEN 1999, 139 ff/ PÄTZOLD 2003, 85 ff). Diese Unterschiede verdeutlichen, dass Ausbilder, die zu einem Großteil ihrer Arbeitszeit in Produktionsprozesse involviert sind, über weniger Zeit für die Ausbildung und damit für die Beteiligung an lernortkooperativen Maßnahmen verfügen. Zeitmangel wird von den Ausbilder(inne)n als Hauptproblem für die Zusammenarbeit mit der Berufsschule benannt (vgl. BRANDES 1999, 161f). Weitere Kooperationshemmnisse aus Sicht zahlreicher Ausbilder(innen)

sind die fehlende Kenntnis betrieblicher Abläufe auf Seiten der Lehrkräfte und ihre schwierige telefonische Erreichbarkeit. Eine deutliche Mehrheit der Lehrkräfte bezeichnet demgegenüber die pädagogische Kompetenz der Ausbilder als defizitär und empfindet den eigenen Zeitmangel als Hindernis für eine erweiterte Zusammenarbeit. Zudem beklagen etwa 50 Prozent der befragten Lehrkräfte die geringe Kooperationsbereitschaft der betrieblichen Ausbildungspartner (vgl. ebd., 161f). Zusammengefasst lassen diese zeitlichen und organisatorischen Probleme „[...] die Kooperation auf beiden Seiten zu einer unvereinbaren Mehrbelastung werden.“ (PÄTZOLD 2003, 88).

Folglich wäre es notwendig, einen organisatorischen Rahmen für eine regelmäßige und systematische Zusammenarbeit von Lehrkräften und Ausbilder(inne)n im Dualen System zu schaffen. Wenn beispielsweise favorisiert wird, dass Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen Lernortkooperation initiieren, organisieren und steuern, sind funktionierende schulische Team- bzw. Gruppenstrukturen eine Grundvoraussetzung, um Ausbilder(innen) regelmäßig in die Bildungsgangarbeit integrieren und eine professionelle, regelmäßige und systematische Zusammenarbeit zwischen den Lernorten etablieren zu können (vgl. PÄTZOLD 2009, 327). Eine institutionell-gesetzliche Verankerung solcher Strukturen, wie sie z.B. mit Einführung der Bildungsganggruppen durch das niedersächsische Schulgesetz oder mit der Etablierung der sogenannten „Lernortkooperationen“ durch das Hamburger Schulgesetz geschaffen wurden, erfolgt in vereinzelt Bundesländern (vgl. EDER/ RÜTTERS 2011, 3) erst seit wenigen Jahren. Dementsprechend scheint auch der pädagogische Alltag an Schulen noch immer durch eine überwiegend individualistische Arbeitsweise der Lehrkräfte geprägt zu sein (vgl. PÄTZOLD 2003, 90). Diverse empirische Untersuchungen der letzten 50 Jahre belegen, dass v.a. unterrichtsbezogene intensive und systematische Lehrerkoooperation an allgemeinbildenden Schulformen eher sporadisch erfolgt (vgl. LORTIE 1972/ LITTLE 1982/ HARGREAVES 1993/ LEONARD/ LEONARD 2003/ HOLTAPPELS/ VOSS 2006) und weniger im institutionalisierten Rahmen denn in informellen Netzwerken, die auf Freiwilligkeit und persönlicher Sympathie beruhen, praktiziert wird (vgl. ULRICH 1996/ ALTRICHTER 1999/ OSTERMEIER 2004).

Angesichts struktureller und curriculärer Unterschiede von berufsbildenden und allgemeinbildenden Schulen werfen Studien, die schulspezifische Unterschiede in der Kooperationsintensität belegen (vgl. DITTON/MERZ 2000/ SEITZ 2006), die Frage auf, wie verbreitet eine systematische, didaktisch-methodisch ausgerichtete Lehrerkoooperation speziell an berufsbildenden Schulen ist, und in welchen, ggf. offiziellen und institutionalisierten Kooperationsstrukturen diese erfolgt. Eine umfassende Literaturrecherche zur Thematik (vgl. KOSCHMANN 2012) offenbarte diesbezüglich – von Untersuchungen im Rahmen von Modellversuchen abgesehen - ein gravierendes Forschungsdesiderat. Zu hinterfragen wäre auch, ob die 2010 in Niedersachsen neu eingeführten Bildungsganggruppen geeignet sind, eine verbindliche Struktur für eine intensivere Lehrerkoooperation und damit auch Lernortkooperation im Dualen System zu schaffen. So vertritt PÄTZOLD die These, dass sich „Kooperation zwischen den Personen selbstständiger Institutionen [...] schwerlich formal herstellen und schon gar nicht – auch nicht auf dem Dienstweg – erzwingen“ (PÄTZOLD 2003, 70) lässt. Eine

explorative Studie, die sich mit den Erscheinungsformen und der Verbreitung von Bildungsgangteams an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen und Bremen befasst, zeichnet demgegenüber ein relativ optimistisches Bild. In der 42 Lehrergruppen umfassenden Stichprobe wurden mehrere Fälle einer – nach Aussage der Befragten – gelingenden Lehrerkooperation ermittelt (vgl. TENBERG 2006, 125). Ob sich dieser positive Tenor in einer genaueren Betrachtung von Lehrergruppen in Niedersachsen bestätigt und welche Rolle die Lernortkooperation bei der schulischen Lernfeldumsetzung im Rahmen kooperativer Lehrarbeit einnimmt, wird nun im Kapitel 3 dargelegt.

3 Die Bedeutung von Lernortkooperation im Rahmen der Bildungsgangarbeit von niedersächsischen Bildungsganggruppen

Die empirische Studie von KOSCHMANN analysiert Strukturen und Arbeitsprozesse von Lehrergruppen an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen, die seit längerer Zeit über das verordnete Maß hinaus innerschulisch zusammenarbeiten und lernfeldorientierte Lehrpläne umsetzen (vgl. KOSCHMANN 2012). In diesem Kapitel werden – nach einer kurzen Erläuterung des forschungsmethodischen Vorgehens - jene Ergebnisse zusammengefasst, die Aufschluss darüber geben, ob und wenn ja welche Rolle die Lernortkooperation bei der Lernfeldumsetzung spielt.

3.1 Forschungsmethodisches Vorgehen

3.1.1 Auswahl und strukturelle Merkmale der ausgewählten Lernfeld-Gruppen

Die Tatsache, dass sich bereits die Suche nach Lehrergruppen, die u. a. die Lernfeldumsetzung gemeinsam vornehmen (im Folgenden Lernfeld-Gruppen) als problematisch gestaltete, stützt die These, dass Lehrerteamarbeit auch an berufsbildenden Schulen noch nicht im bildungspolitisch gewünschten Umfang praktiziert wird. Lediglich 25 der insgesamt 107 kontaktierten berufsbildenden Schulen in Niedersachsen hatten sich auf das an die Schulleitung gerichtete Anschreiben gemeldet, davon zwölf mit einer Zusage. Die letztendliche Auswahl der Teilnehmer erfolgte über standardisierte Vorgespräche mit Lehrkräften, die sich zur Teilnahme an der Studie bereit erklärt hatten. In diesen Kurzinterviews wurde das Vorliegen von zuvor definierten Minimalanforderungen einer kooperativen Lernfeldumsetzung überprüft. Ziel dieses Verfahrens war eine homogene Auswahl von Lehrergruppen im Hinblick auf die Merkmale 1. Lernfeldumsetzung als Inhalt der Lehrerkooperation und 2. Bestehen einer relativ stabilen Gruppenstruktur, mit mindestens zwei Lehrkräften einer Schule. Diese sollten bereits länger als ein Jahr öfter als nur in obligatorischen, halbjährlichen Sitzungen miteinander interagieren und die Ergebnisse ihrer Planungsarbeit bereits im Unterricht umgesetzt haben. Mit diesem Verfahren konnten neun Lernfeld-Gruppen an sechs berufsbildenden Schulen identifiziert werden. Die Gruppengröße variiert zwischen zwei und 13 Mitgliedern. Fünf der Gruppen arbeiten an der Lernfeldumsetzung in einem Ausbildungsberuf, vier setzen Lernfelder in mehreren Ausbildungsberufen um. Abgesehen von einer Lernfeld-Gruppe in einem kaufmännisch-verwaltenden vollzeitschulischen Bildungsgang bewegen sich die Lehrkräfte

im Rahmen von gewerblich-technischen, überwiegend voll- und teilzeitschulischen Bildungsgängen. Von Bildungsganggruppen (wie sie 2010 offiziell eingeführt wurden) unterscheiden sich die Lernfeld-Gruppen dadurch, dass nicht zwangsläufig alle am Bildungsgang beteiligten Lehrkräfte involviert sind. Tabelle 1 verdeutlicht die Zusammensetzung der einzelnen Gruppen und das zugehörige Schulumfeld.

Tabelle 1: **Strukturelle Merkmale der Lernfeld-Gruppen**

Schule (Kürzel)	A	B		C	D		E		F	
Zahl der Schüler(innen)	2500-3000	1500-2000		2000-2500	2000-2500		2000-		2500	
Zahl der Lehrkräfte	120	85		120	138		115		100	
Gruppe (Nummer)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Berufe (gewerblich-technisch oder kaufmännisch)	gwbl.-techn.					kfm.	gwbl.-techn.			
Schulform (Teilzeit / Berufsschule oder Vollzeit)	TZ & VZ				TZ	VZ	TZ & VZ			
Zahl abgedeckter Ausbildungsberufe (Teilzeit)	3	1	1	1	2 (inhaltsgleich)	(1 VZ)	1	5	1	
Zahl der Mitglieder	7	3	4	3	2	6	9	13	10	
davon weiblich	2	0	0	0	0	1	1	1	2	

3.1.2 Datenerhebungs- und -auswertungsverfahren

Die Datenerhebung fand zwischen Mitte 2008 und Anfang 2010 statt und umfasste a) eine moderierte Gruppendiskussion, b) ein zweiphasiges halbstandardisiertes Interview mit je einem Gruppenmitglied, c) die videografierte Beobachtung einer Gruppenarbeitssitzung und d) eine standardisierte schriftliche Befragung zu sozio-demografischen und berufsbiografischen Merkmalen der Lehrkräfte. Darüber hinaus wurde bei allen zur Verfügung gestellten, im Rahmen der Lehrerkooperation entstandenen Materialien und Unterlagen eine Dokumentenanalyse vorgenommen. Dabei konnten nicht alle Verfahren bei allen Gruppen eingesetzt werden, so z. B. war eine Beobachtung der Gruppen 2 und 5 nicht möglich, Gruppe 8 stellte keine Dokumente zur Verfügung. Die Auswertung aller transkribierten verbalen Daten aus Befragungen und Beobachtungen erfolgte mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse, der sowohl theorie- als auch empiriebasierte Kategorien zugrunde lagen. Den theoretischen Rahmen für die Datenauswertung basierte auf einem Hybridmodell, dass aus zwei Ausgangsmodellen zur Gruppen- bzw. Teamarbeit aus der Arbeits- und Organisationspsychologie (MCGRATH 1964/ HÜSGEN 2005) gebildet wurde. Es strukturiert Gruppenarbeitsprozesse in Input-, Prozess- und Output-Faktoren und unterscheidet darüber hinaus aufgabenbezogene und sozio-emotionale Aspekte auf Individuen-, Gruppen- und Umfeldebene.

Die mithilfe dieses Vorgehens gewonnene Datenbasis liefert u. a. Informationen zur Konkretisierung der Lernfelder in Lernsituationen bzw. Unterrichtseinheiten unter Einbezug der Be-

triebe, und gewährt Einblicke in die derzeitige Praxis, die Inhalte und Organisationsformen der Lernortkooperation. Die Ergebnisse hierzu werden in Kapitel 3.2 dargestellt.

3.2 Darstellung der Forschungsergebnisse zur Lernortkooperation

3.2.1 Aufgabenspektrum und Kooperationsintensität der neun Lernfeld-Gruppen

Die neun analysierten Lernfeld-Gruppen lassen sich, in Hinblick auf Merkmale wie Gruppengröße, Konstituierung der Gruppen, Aufgabenspektrum und Kooperationsintensität zwei unterschiedlichen Typen zuordnen.

Typ I: Die Kooperationsinnovativen

Für die Gruppen 2, 3, 4, 5 und 7 lässt sich feststellen, dass es sich um eher innovative Lernfeld-Gruppen handelt, in denen die Lehrkräfte in vielfältigen Aufgabenbereichen miteinander kooperieren. Strukturell unterscheiden sie sich kaum voneinander (siehe Tabelle 1). Mit Ausnahme eines Falls bearbeiten Gruppen dieses Typus Lernfelder in nur einem Ausbildungsberuf; die Anzahl der Gruppenmitglieder liegt in vier Fällen zwischen zwei und vier Personen, allein Gruppe 7 ist mit neun Mitgliedern deutlich größer. Die drei Lernfeld-Gruppen 2, 4 und 5 konstituieren sich dabei nicht als offizielle Bildungsganggruppen, sondern verstehen sich als „Arbeitsgruppen“, die unter Ausschluss einzelner Kolleg(inn)en des Bildungsgangs zusammenarbeiten. Die Lernfeld-Gruppen 3 und 7 hingegen entsprechen in ihrer Zusammensetzung den formellen Teamstrukturen der Schule.

Wesentliches Merkmal aller fünf Lernfeld-Gruppen dieses Typs sind regelmäßige, bisweilen wöchentliche Treffen, in denen sich die Mitglieder neben obligatorischen Aufgaben (schulinterne Termine, Prüfungen, Fortbildungsplanung, Statistiken, Schülerprobleme etc.) schwerpunktmäßig fakultativen Aufgaben widmen. Hierzu gehören die grundlegende Diskussion über Ausrichtung und Gestaltung berufsschulischen Unterrichts, die kooperative Planung, Aus- und Überarbeitung von neuen, bestehenden und durchgeführten Unterrichtseinheiten oder Projekten, sowie diesbezüglicher Erfahrungsaustausch und Reflexion. Arbeitsbereiche der Gruppen 2, 3, 4 und 5 sind darüber hinaus die gemeinschaftliche Gestaltung und Verbesserung der Lernumgebung bzw. der verfügbaren Unterrichtsinfrastruktur, sowie die systematische Organisation und Initiierung von Lernortkooperation. Die Zusammenarbeit mit dem betrieblichen Lernort nimmt in den Arbeitssitzungen dieser vier Gruppen einen höheren Stellenwert ein, wohingegen sich die Lernfeld-Gruppe 7 auf die innerschulische Kooperation und die Kooperation mit Kammern, Arbeitsämtern und Mitarbeitern des Kultusministeriums beschränkt.

Eine grundsätzliche Neuausrichtung des Unterrichts in Richtung einer stärkeren Handlungs- oder Projektorientierung hatten die Gruppen dieses Typs bereits vor (2, 3, 5 und 7) bzw. zeitgleich (Gruppe 4) mit Einführung der lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne vorgenommen. Stärkere Öffnung, Situierung und Schülerzentrierung des Unterrichts wurden dabei zuerst von einzelnen Lehrkräften angestrebt. Die Kooperation in der zum Untersuchungszeitpunkt vorliegenden Gruppenstruktur erwuchs sukzessive durch das Hinzukommen neuer Lehrkräfte.

Das Handeln aller Mitglieder habe sich dabei seit Beginn der Zusammenarbeit zunehmend an folgenden gemeinsamen Zielsetzungen ausgerichtet: a) Förderung exemplarischen Lernens, b) Befähigung der Schüler(innen) zur systematischen Erfassung und Lösung von Problemen, c) Abkehr vom Unterricht im traditionellen Klassenraum hin zur praktischen Arbeit mit Originalteilen bzw. Realien in Werkstätten bzw. in speziellen Arbeitsräumen, d) bestmögliche Nutzung der verfügbaren Ausstattung sowie e) Intensivierung der Lehrerteamarbeit und des Austauschs mit dem betrieblichen Lernort. Diese Leitprinzipien sind in den genannten Lernfeld-Gruppen richtungsweisend für die Lehrer- ebenso wie für die Lernortkooperation.

Typ II: Die Kooperationskonservativen

Die vier diesem Typus zugeordneten Gruppen (1, 6, 8 und 9) umfassen sechs bis dreizehn Mitglieder und haben erst zwei bis zehn Jahre nach der Lernfeld-Einführung die Entwicklung verstärkt handlungsorientierter schuleigener Curricula vorgenommen. Auslöser war in allen vier Fällen die offizielle Aufforderung seitens der Schulleitung. Den organisatorischen Rahmen dieser Lernfeld-Gruppen bilden formalisierte Dienstsitzungen, in denen vorrangig (schul-)organisatorische Aspekte (schulinterne Termine, Prüfungen, Fortbildungsplanung, Statistiken, Schülerprobleme etc.) abgestimmt werden. Sowohl die Ergebnisbeschreibungen als auch die Dokumentenanalysen lassen darauf schließen, dass die von diesen Gruppen entwickelten Lernsituationen eine eher geringe handlungssystematische Prägung aufweisen. Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte beschränkt sich weitgehend auf die Aufteilung der Lernfelder auf Gruppenmitglieder und die Besprechung ihrer inhaltlichen Ausgestaltung im Rahmen der Jahresplanung, systematische Unterschiede in der Dauer der Zusammenarbeit gegenüber den kooperationsinnovativen Gruppen bestehen dabei nicht.

Ebenso wie bei Gruppe 7 gehört - nach Auskunft der Befragten - die Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben bei keiner der vier kooperationskonservativen Gruppen zu den vordergründigen Aufgaben. Entsprechend geben überwiegend die Aussagen der Gruppen 2, 3, 4 und 5 Aufschluss über Erscheinungsformen und Potenziale der Lernortkooperation für die Lernfeldumsetzung an berufsbildenden Schulen. Dennoch erwähnen auch Lehrkräfte aus den anderen Gruppen den ein oder anderen interessanten Aspekt zu diesem Thema. Die Ergebnisse dazu werden im Folgenden dargelegt.

3.2.2 Aufgabencharakter der Lernortkooperation für die Lehrkräfte

Betrachtet man die Schulprogramme und Leitbilder der sechs in das Forschungsprojekt einbezogenen Schulen, so ist Lernortkooperation eine Forderung, die zumindest an drei Schulen explizit durch die Schulprogramme oder Leitbilder an die Lehrkräfte herangetragen wird. Dabei wird der Zusammenarbeit mit anderen Schulen und Ausbildungsbetrieben eine unterstützende Funktion bei der Erreichung schulinterner Standards zugeschrieben (Schule E), sie solle regelmäßig erfolgen, von Respekt geprägt sein (Schule A) und auf die Pflege bzw. Intensivierung enger Kontakte u.a. zu Betrieben sowie auf die Verzahnung mit der betrieblichen Ausbildung abzielen (Schule C). Auch die niedersächsische Schulinspektion fordert von den Lehrkräften die Orientierung an realen, aktuellen, regional erforderlichen beruflichen Hand-

lungssituationen und beurteilt u.a. die Betriebsnähe der Bildungsganggestaltung, die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit den Betrieben, sowie die Regelmäßigkeit der Kontakte zur Berufs- und Arbeitswelt. Die Arbeit der niedersächsischen Berufsschulen auf diesem Gebiet bewertete sie dabei zuletzt als sehr ausgeprägt (vgl. NIEDERSÄCHSISCHE SCHULINSPEKTION 2008, 13). Dessen ungeachtet wird die Zusammenarbeit mit den Betrieben von den Lernfeld-Gruppen im Rahmen der durchgeführten Datenerhebung nicht als obligatorischer Aufgabenbereich (im Gegensatz z.B. zu Haushaltsplanung, Führung von Zielvereinbarungsgesprächen und allgemein der „Lernfeldumsetzung“), sondern als freiwillige, zusätzliche Aufgabe angesehen.

3.2.3 Betriebliche Praxis als Ausgangspunkt und Maßstab für die Lernfeldumsetzung

Wenngleich die Lernortkooperation als fakultativer Aufgabenbereich eingestuft wird, berücksichtigen sämtliche Gruppen die Anforderungen und Voraussetzungen der einzelnen Ausbildungsbetriebe bei der eigenen Planungsarbeit: In allen Fällen wurde die betriebliche Praxis als ein Anhaltspunkt bei der Unterrichtsentwicklung entweder explizit genannt oder bei der inhaltlichen Auslegung von Lernfeldern im Rahmen der beobachteten Arbeitssitzung zumindest bedacht. Allgemein bemühen sich die Befragten nach eigenen Angaben bei der Suche nach Anhaltspunkten für die Konkretisierung von Lernfeldern in Lernsituationen darum: a) Bezüge zur betrieblichen Praxis herzustellen, b) auf wissenschaftliche Vorgaben und Konzepte (z.B. zu selbstorganisiertem und handlungsorientiertem Unterricht) Bezug zu nehmen, c) Vollständigkeit und Richtigkeit (in Hinblick auf z.B. Rahmenlehrpläne oder Prüfungen) zu gewährleisten und d) ausgehend von Voraussetzungen und Anforderungen der Schüler(innen) deren Kompetenzerwerb zu fokussieren.

Erste Ausgangspunkte für die Lernfeldumsetzung liefern neben schulischen und betrieblichen Ordnungsmitteln (Lehrplänen, z. T. aus verschiedenen Bundesländern, und Ausbildungsordnungen), Prüfungsinhalte, Lehrbücher, bereits ausgearbeitete Lernsituationen (anderer Lehrkräfte) sowie die Anforderungen der Schüler(innen) und Betriebe. Auffallend ist, dass die Inhalte und Kompetenzformulierungen der Lernfelder zwar von allen Lehrergruppen zur Orientierung und Prüfung der eigenen Arbeit genutzt, aber im Vergleich zu den betrieblichen und den Prüfungsanforderungen als nachrangig bezeichnet werden. Lehrplaninhalte stellen eine „nicht zwingende“ „Mindestanforderung“ dar. Praxisanforderungen (Gruppen 3 und 7) und Prüfungsinhalte spielen demgegenüber eine größere Rolle, sie seien „letztlich entscheidend“ (Gruppe 1).

Einblicke in die Anforderungen der Praxis erhalten die Lehrkräfte nach eigenen Angaben über verschiedene Kooperationsaktivitäten (siehe Kapitel 3.2.4) ebenso wie über externe Weiterbildungen (Gruppen 3 und 7) und die Beteiligung an Ausbildungsprojekten oder Ausbilderkreisen (Gruppe 5). Hinweise zur Gestaltung von Lernsituationen ergeben sich aus informellen Gesprächen, in denen die Betriebe z. T. selbst Wünsche zu den Ausbildungsinhalten äußern (Gruppe 11), aus offiziellen Betriebsbefragungen (Gruppe 4, geplant bei Gruppe 6) oder durch eigenständige Informationssuche, z. B. in Internetauftritten der Firmen (Gruppe 3). Ergebnis dieser Informations- und Kommunikationsprozesse sind umfassende Kenntnisse

darüber, im Zuge welcher betrieblichen Aufgaben bzw. Aufträge bestimmte Kompetenzen und fachliche Inhalte angewandt werden. Diese Informationen liefern entweder neue, konzeptionelle Ideen zur Ausgestaltung einzelner Lernsituationen und helfen bei der Gewichtung einzelner Themen innerhalb der Ausbildung, oder aber bestätigen bisher erarbeitete Unterrichtskonzepte.

Die betriebliche Seite ist darüber hinaus ein wichtiger Bezugspunkt bei der Beurteilung des schulischen Unterrichts bzw. der eigenen Arbeit. Ihre Qualität würde nach Ansicht der Befragten zu einem Großteil an der Zufriedenheit der „Abnehmer“ gemessen. Dabei geht es weniger um direkte Rückmeldungen der Ausbildungsbetriebe oder um die Beurteilung von Schülerleistungen, stattdessen würde das Ausbleiben von Beschwerden von Seiten der Ausbildungsbetriebe als positives Zeichen gewertet: Bei inadäquatem Unterricht würden sich – so die Lehrkräfte – die Schüler(innen) gegenüber den Betrieben und letztlich diese gegenüber den Lehrkräften bzw. der Schulleitung kritisch äußern (Gruppen 5 und 9).

3.2.4 Erscheinungsformen der Lernortkooperation

Bisherigen empirischen Befunden zufolge wird Lernortkooperation aus verschiedensten, pragmatischen ebenso wie didaktisch-methodischen Beweggründen, und innerhalb eines breiten Spektrums unterschiedlicher Interaktionsmuster praktiziert (vgl. WALDEN 1999). Der regelmäßige gegenseitige Informationsaustausch über die Ausbildung und zur Abstimmung ihrer inhaltlichen Ausrichtung stellt für vier Gruppen der eigenen Untersuchung (Gruppen 3, 5, 6 und 9) einen Teilaspekt der Interaktion mit dem betrieblichen Lernort dar. Die Gruppen 3, 4 und 5 berichten zudem über eine Einbindung der Betriebe in größere Unterrichtseinheiten, Mitglieder der Gruppen 3 und 4 gaben hierzu detailliert Auskunft.

Größere Projekte - von Gruppe 4 definiert als längere, an einem Lernträger ausgerichtete Unterrichtsabschnitte, die sich über mehrere Lernfelder erstrecken – gingen nach Aussage der Befragten stets mit einer direkten, systematischen Integration der betrieblichen Ausbilder(innen) einher. Die Projekte beginnen jeweils mit einem theoretischen, Grundlagen vermittelnden Grundkurs; anschließend werden Erwartungen und Zielsetzungen an das Projekt geklärt. Die Projektplanung erfolgt durch die Schüler(innen): Sie nehmen die Zeit- und Ressourcenplanung vor, legen Termine und Meilensteine fest, informieren die Betriebe über das Projekt und beziehen sie z.B. durch Sponsoringanfragen in die Materialbeschaffung ein. Den Abschluss der Projekte, über deren Fortgang die Schüler(innen) alle Beteiligten regelmäßig in Kenntnis setzen, bildet die Einladung der Ausbildungspartner zur Ergebnispräsentation. Dieses Vorgehen erhöht nach Aussage der Lehrergruppe den Ernstcharakter der schulischen Arbeit und die Motivation der Schüler(innen). Beides sichere die Einhaltung der Zeitplanung und somit das Gelingen solch komplexer Unterrichtsprojekte.

In einem anderen Fall (Gruppe 3) wurden Exkursionen zu einzelnen Unternehmen unternommen, um den Schüler(inne)n die Möglichkeit zu geben, Stand und Nutzung der technischen Ausstattung praxisnah und anschaulich zu erfahren. Die Lehrkräfte der Gruppe vermittelten im Vorfeld der Exkursion in lehrerzentrierten Unterrichtseinheiten, verbunden mit kleineren

Arbeitsaufträgen für die Schüler(innen), die fachlichen Grundlagen. Abschließende Kurzvorträge der Schüler(innen) zu den einzelnen Themenbereichen waren jeweils Voraussetzung für die Teilnahme an der Exkursion. Der Ausflug diente somit über die Dauer der Unterrichtseinheit hinweg als Anreiz für aktive Mitarbeit und termingerechte Vorbereitung der Abschlusspräsentationen durch die Schüler(innen).

Die Befragungen bzw. Beobachtungen zeigten, dass diese Zusammenarbeit mit den Betrieben von vier der kooperationsinnovativen Gruppen (Gruppen 2, 3, 4 und 5) gemeinschaftlich und bedarfsabhängig in den Arbeitssitzungen geplant wird. Die Vorhaben werden anschließend durch einzelne Gruppenmitglieder im Rahmen von Betriebsbesuchen oder Ausbilderkreisen, anlässlich von Ausbildungstagen oder Projektaufaktveranstaltungen realisiert. Nur in einem Fall (Gruppe 2) liegt die Hauptverantwortung für die Kommunikation mit den Betrieben vorrangig beim Gruppenleiter, in allen weiteren Fällen wird diese Aufgabe abwechselnd durch alle Mitglieder wahrgenommen. Allein Gruppe 5 hat allgemeine Überlegungen und Beschlüsse zur LOK in einer standardisierten Agenda für Gespräche mit Ausbildungsbetrieben schriftlich festgehalten, die für verschiedenste Anlässe bzw. Gesprächsinhalte als Leitfaden genutzt wird.

3.2.5 Ziele und Mehrwert der Lernortkooperation

Die befragten Lernfeld-Gruppen verfolgen mit ihren Bemühungen um eine intensive Zusammenarbeit und enge Betriebskontakte mehrere, u. a. strategische Ziele: Sie wollen z. B. das Interesse der Betriebe an der Ausbildung wecken (Gruppe 4), eine insgesamt „gute“ Ausbildung, d. h. praxisorientierten, realitätsnahen und schüleraktiven Unterricht anbieten (Gruppen 2, 3, 4 und 5), um zu gewährleisten, dass die Betriebe weiterhin in der eigenen Schule ausbilden lassen und so langfristig die Existenz des Bildungsgang am jeweiligen Standort sichern (Gruppe 5). Im Folgenden werden vier weitere Zielperspektiven bzw. Erträge der Lernortkooperation für die Lehrkräfte ausführlicher dargestellt.

Einbezug betrieblicher Ressourcen in die schulische Arbeit

Neben den direkt auf Ausbildungsinhalte und Unterrichtsvorhaben bezogenen lernortkooperativen Aktivitäten gibt es seitens der Lehrkräfte Bemühungen um intensive Betriebskontakte, die auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen für den berufsschulischen Unterricht zielen. Hierzu gehört v. a. die Verbesserung der schulischen Ausstattung und der Unterrichtsinfrastruktur in Hinblick auf aktuelle technische Anforderungen durch den Erwerb zusätzlicher Originalgeräte, Bauteile oder Materialien. Bei Gruppe 2 handelt es sich hierbei beispielsweise um den Kauf von gebrauchten oder älteren Maschinen zu Sonderkonditionen. Die notwendigen finanziellen Mittel werden durch zusätzliche Projekte gemeinsam mit den Schüler(inne)n akquiriert (Verkaufs- oder Sammelaktionen). In anderen Fällen erhalten Gruppen auf direkte Anfrage bei den Ausbildungspartnern (Gruppe 5) oder auf Initiative der Herstellerfirmen (Gruppe 3) zusätzliche Ausstattung. Die Lehrkräfte begründeten diese freiwillige, unentgeltliche Bereitstellung von Anlagen damit, dass sich die Betriebe aus der Vermittlung ihrer Technologien und der Vorbereitung auf deren Anwendung einen Multiplikatoreneffekt bei

den Schüler(inne)n erhoffen. Gute Betriebskontakte und intensive Lernortkooperation werden in diesem Zusammenhang von allen vier Kleingruppen (Gruppen 2, 3, 4 und 5) als explizite Voraussetzung für eine „gute“ Ausstattung genannt, die einen praxisorientierten, realitätsnahen und schüleraktiven Unterricht erst ermöglicht.

Weiterbildung im Rahmen von Lernortkooperation

Auch im Kontext der eigenen Qualifizierung bestehen enge Verbindungen zum betrieblichen Partner, aus denen für einen Teil der befragten Lehrkräfte explizite Vorteile resultieren. Die Erschließung aktuellen Fachwissens ist v. a. für die Gruppen 2, 3 und 4 oft gekoppelt an die Anschaffung neuer Programme, Geräte und Anlagen, in deren Kontext sich die Gruppenmitglieder (überwiegend in Einzelarbeit) neue, komplexe und technisch anspruchsvolle Inhalte aneignen. Neben Fachliteratur und Betriebsanleitungen sind in einzelnen Fällen auch betriebliche Qualifizierungsangebote und Seminare (Gruppe 9) oder Betriebspraktika (verpflichtend bei Gruppe 6) eine wichtige Informationsquelle. Darüber hinaus bieten die Lehrergruppen z.T. selbst Weiterbildungen für andere Lehrkräfte der eigenen Schule (Gruppe 7) oder Ausbilder bzw. Firmenangehörige (Gruppe 5) an. Diese Maßnahmen werden entweder selbst oder von Externen durchgeführt: So laden in einem Fall (Gruppe 3) die Lehrkräfte gelegentlich externe Weiterbildner für eine lernortübergreifende Weiterbildung an die eigene Schule ein, in einem anderen Fall (Gruppe 4) werden regelmäßig Weiterbildungsveranstaltungen im Rahmen des Ausbilderkreises ausgerichtet.

Die persönliche Qualifizierung der Gruppenmitglieder folgt nach eigenen Angaben dem Anspruch, mit den technischen Entwicklungen Schritt halten zu können und einen Kenntnislückstand gegenüber den Praxisanforderungen zu vermeiden. Diese Herausforderung betrifft den Befragungsergebnissen zufolge v. a. die Lehrkräfte, die im Bereich der Metalltechnik unterrichten (Gruppen 2, 3, 4, 5, 8 und 9). Drei Gruppen (Gruppen 2, 3 und 5) erwähnen in dem Zusammenhang neben dem nicht unerheblichen Aufwand auch die Freude daran, sich das Fachwissen z. B. anhand von Herstellergeräten und Originalunterlagen selbst zu erarbeiten. Sie begründen hiermit auch den Wunsch, den Schüler(inne)n eine ähnlich ausgerichtete Aneignung fachlicher Inhalte, d. h. in selbstständiger Auseinandersetzung mit der Technik, zu ermöglichen - ein Anliegen, das Konsequenzen sowohl für die Gestaltung der Lernumgebung als auch die Ausrichtung des schulischen Unterrichts hat.

Auswirkungen der Lernortkooperation auf die betriebliche Ausbildung

Neben positiven Auswirkungen auf die Arbeit der Lehrkräfte wurde in einem Fall auch die Möglichkeit positiver Auswirkungen der Lernortkooperation auf die Ausbildung im betrieblichen Lernort angesprochen. Dies ist insofern bemerkenswert, als von den Befragten häufiger Defizite der betrieblichen Ausbildung benannt wurden. Entgegen der Forderung, die Auszubildenden schrittweise an die selbstständige Bearbeitung vollständiger kleinerer Aufträge heranzuführen, wäre ihre Tätigkeit im Betrieb i. d. R. gekennzeichnet durch das unselbstständige Abarbeiten zusammenhangsloser Teilaufgaben (Gruppe 11). Derartige Ausbildungsmängel werden als eine Ursache von Motivationseinbrüchen bei den Schüler(inne)n genannt, die sich

wiederrum negativ auf die Lernleistungen niederschlagen und entsprechend aufgefangen werden müssten (Gruppe 7). Diese Problematik der mangelnden Übertragung von Eigenverantwortung an Auszubildende im Betrieb konnte nach Aussage von Gruppe 5 im Zuge gezielter Lernortkooperation reduziert werden: Ein nicht näher erläutertes lernortkooperatives Projekt habe maßgeblich dazu beigetragen.

Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte durch Lernortkooperation

Neben den aufgaben- und ressourcenbezogenen Ergebnissen der Lernortkooperation ziehen einige Gruppen, die intensiver mit den Betrieben zusammenarbeiten, aus der Lernortkooperation auch in sozio-emotionaler Hinsicht einen gewissen Mehrwert. So wurde das „Zusammenwachsen von Lehrkräften und Ausbildern“ von Gruppe 2 als Quelle der Zufriedenheit mit der eigenen (Gruppen-) Arbeit genannt. In einem anderen Fall hätten die intensiveren Kontakte zu den Betrieben dazu geführt, dass „alten Schützengräben“ bzw. bestehende Konfliktpotenziale verschwinden (Gruppen 4).

3.3 Zusammenführung der Ergebnisse zur lehrerkooperativen Umsetzung von Lernfeldern und der Rolle der Lernortkooperation

Ausgangsfrage dieses Artikels ist, ob und wenn ja welche Rolle die Lernortkooperation im Rahmen der Lernfeldumsetzung in sogenannten Bildungsganggruppen bzw. Lernfeld-Gruppen spielt. Bereits die Suche nach Lehrergruppen, die u. a. zur Lernfeldumsetzung über das verordnete Maß hinaus zusammenarbeiten, erwies sich als schwierig, und legt den Schluss nahe, dass sich die Lehrerkooperation an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen eher noch im Anfangsstadium befindet. Dies ist vor dem Hintergrund der Forderung nach intensiverer Lernortkooperation insofern problematisch, als die Existenz solcher Gruppenstrukturen als eine Voraussetzung für die systematische Integration von Ausbilder(inne)n in die Bildungsganggestaltung gesehen wird. Mithilfe eines aufwendigen Auswahlverfahrens (KOSCHMANN 2012) konnten dennoch neun, die Minimalanforderung einer kooperativen Lernfeldumsetzung erfüllende Lehrergruppen identifiziert werden. Sie lassen sich in zwei Typen unterscheiden I. die Kooperationsinnovativen und II. die Kooperationskonservativen.

TYP I – Die Kooperationsinnovativen

Die kooperationsinnovativen Lernfeld-Gruppen 2, 3, 4, 5 und 7 lassen sich dadurch charakterisieren, dass sie innerschulisch mit einer hohen Bandbreite didaktischer Zielsetzungen über das per Sitzungsverpflichtung verordnete Maß hinaus kooperieren und in den meisten Fällen (abgesehen von Gruppe 7) auch die betriebliche Seite in die lernfeldbasierte Bildungsganggestaltung einbinden. Auffällig ist, dass es sich hierbei um Kleingruppen mit zwei bis vier Mitgliedern (Gruppen 2, 3, 4 und 5) handelt. Auch MANSHUSEN geht nach Analyse mehrerer Forschungsarbeiten zur Gruppen-/Teamarbeit davon aus, dass die ideale Gruppengröße bei fünf Mitgliedern (+/-2 Personen) liegt (vgl. MANSHUSEN 2010, 158). Die hier vorgestellten Befunde scheinen dies zu bestätigen. Hierzu lässt sich die These formulieren, dass die geringe Gruppengröße mehr Spielraum für eine innerschulische und lernortübergreifende Zusammenarbeit eröffnen und ein einheitliches, abgestimmtes Vorgehen aller Mitglieder

erleichtert. Gegen dieses These spricht - zumindest im Bereich der innerschulischen Kooperation - die kooperationsinnovative, neunköpfige Gruppe 7.

Von allen Mitgliedern geteilte, eigenständig durch die Gruppe festgelegte Zielsetzungen (vgl. MANSHUSEN 2010, 148 ff) und klare Vorstellungen von der Entwicklung des Bildungsganges scheinen auch ausschlaggebend für die intensiven inner- und außerschulischen Kooperationsaktivitäten der Gruppen 2, 3, 4 und 5. Dabei wird die Zielvorstellung eines handlungs-, projekt- und schülerorientierten Unterrichts zugrunde gelegt, welche – zumindest in den untersuchten Fällen – überwiegend schon vor Einführung der lernfeldorientierten Lehrpläne verfolgt wurde.

Ein entscheidendes Teilziel für die kooperationsinnovativen Lernfeld-Gruppen ist darüber hinaus die Entwicklung möglichst praxis- und betriebsrelevanter schulischer Lernsituationen. Orientierungshilfen für die Entwicklung, Revision bzw. Optimierung von lernfeldbasierten Lernsituationen und Unterrichtseinheiten ergeben sich auch aus engen Verbindungen zur Praxis. Information über die betrieblichen Anforderungen und Ansprüche an realitätsnahe Lernsituationen erhalten die Lehrkräfte auf unterschiedlichen Wegen (standardisierte Befragungen, informelle Gespräche mit Ausbilder(inne)n, Ausbilderarbeitskreise, schulische oder betriebliche Sprechtage, gemeinsame Weiterbildungen und Projekte). Über den bloßen Informationsaustausch hinaus weisen die Gruppen 2, 3, 4 und 5 damit ein insgesamt breites Spektrum unterschiedlicher Kooperationsaktivitäten auf, angefangen bei der inhaltlichen und zeitlichen Abstimmung schulischer und betrieblicher Ausbildung, bis zur Durchführung komplexer Unterrichtsprojekte, unter Einbezug betrieblicher Ausbilder(innen).

Zudem werden über die Kontakte zu Ausbildungsbetrieben, Herstellerfirmen etc. betriebliche Ressourcen (z.B. Maschinen oder andere Realien) zur Nutzung in der schulischen Ausbildung kostengünstig beschafft und so die Rahmenbedingungen für den Berufsschulunterricht optimiert. Auch im Bereich der eigenen Weiterbildung spielt die Interaktion der Lehrkräfte mit Ausbilder(inne)n eine entscheidende Rolle und wirkt sich möglicherweise förderlich auf die persönliche fachliche Qualifizierung aus. Entsprechend hat v.a. bei den vier Gruppen im fortschrittsintensiven Bereich Metalltechnik die gegenseitige Qualifizierung bzw. die Organisation entsprechender Maßnahmen für schulisches und betriebliches Ausbildungspersonal einen hohen Stellenwert. Neben diesen Erträgen der Lernortkooperation auf schulischer Seite wurde in einem Fall - nach Einschätzung der Lehrkräfte – durch ein lernortkooperatives Projekt zur Förderung eigenverantwortlichen Arbeitens der Auszubildenden auch die betriebliche Ausbildung verbessert.

TYP II – Die Kooperationskonservativen

Bei den kooperationskonservativen Lernfeld-Gruppen 1, 6, 8 und 9 erfolgt die gruppeninterne Zusammenarbeit in geringerem Maße, die Lehrkräfte gehen überwiegend arbeitsteilig vor und kaum über die gemeinschaftliche Bearbeitung von Pflichtaufgaben im Rahmen formell organisierter Teamsitzungen hinaus. Die weniger intensive und auf wenige Bereiche beschränkte Lehrerkooperation mag auch auf die Größe dieser Gruppen zurückzuführen sein (sechs bis

dreizehn Mitglieder). In größeren Gruppen sind einzelne Mitglieder vermutlich weniger in der Lage, sich aktiv durch Gestaltungsvorschläge einzubringen, als in Kleingruppen. Es besteht die Gefahr des „sozialen Müßiggangs“, d. h., dass sich einzelne Mitglieder aus dem Arbeitsprozess zurückziehen und anderen die Arbeit überlassen (vgl. MANSHUSEN 2010, 157).

Im Gegensatz zu den Gruppen des Typ I haben sich die kooperationskonservativen Gruppen allein auf Veranlassung der Schulleitung gebildet. Sie agieren folglich weniger selbstbestimmt und durch intrinsische Beweggründe motiviert als die „Kooperationsinnovativen“. Auch von ihnen wird Lernortkooperation eher als freiwillige Zusatzaufgabe angesehen und weniger als verpflichtende Kernaufgabe. Möglicherweise erklärt die eher extrinsische Motiviertheit der Gruppen, weshalb sie sich offenbar weniger verpflichtet fühlen, diese Aufgabe in Angriff zu nehmen: Zwar orientieren auch sie sich bei der Lernfeldumsetzung an betrieblichen Anforderungen; direkte Kooperationsaktivitäten, sofern überhaupt erwähnt, beschränken sich jedoch auf einzelne wenige Bereiche (z.B. Betriebspraktika bei Gruppe 6, Inanspruchnahme betrieblicher Weiterbildungen bei Gruppe 11).

4 Zusammenführung der Ergebnisse und Schlussbetrachtung

Die Ergebnisse der qualitativen Studie von KOSCHMANN zeigen, dass sich der Grad der Lernortkooperation in den neun Lernfeld-Gruppen erheblich unterscheidet.

Deutlich wurde, dass in den Lehrergruppen, die nur in wenigen Aufgabenbereichen und zu einem geringen Grad intern kooperieren, auch weniger intensiv und vielfältig mit dem betrieblichen Lernort interagieren. Das heißt jedoch nicht, dass in allen Gruppen mit intensiver Lehrerkooperation auch die Zusammenarbeit mit den Betrieben stark ausgeprägt ist. Wenngleich diese Feststellung auf Daten aus einer sehr kleinen Stichprobe beruht, kann sie als Hinweis darauf verstanden werden, dass Lehrerkooperation eine Voraussetzung für die Lernortkooperation darstellt.

Inwiefern die offizielle Einführung von „Bildungsganggruppen“ (Niedersachsen), „Lernortkooperationen“ (Hamburg), „Bildungsgangkonferenzen“ (Nordrhein Westfalen) - in denen Lehrkräfte ordnungspolitisch beauftragt sind, unter Einbezug betrieblicher Partner die Lernfelder eines Bildungsgangs umzusetzen - geeignet ist, innerschulische und lernortübergreifende Kooperation anzuregen, bzw. bleibt abzuwarten. Die Ergebnisse der hier dargestellten Untersuchung sprechen aktuell eher dagegen, weisen doch die durch die Schulleitung institutionalisierten Gruppen 1, 6, 8 und 9 eine geringere Kooperationsintensität auf. Auch ist zu bedenken, dass ausschließlich Lehrergruppen analysiert wurden, die schon über das obligatorische Maß hinaus miteinander kooperieren. Möglicherweise verharrt ein großer Teil der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen Niedersachsens noch im traditionellen Autonomie-Paritätsmuster und arbeitet trotz der seit kurzer Zeit offiziell eingerichteten Bildungsganggruppen noch weitgehend isoliert.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob sich der curricular manifestierte Paradigmenwechsel vom fachsystematischen zum lernfeldorientierten Unterricht auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Ausbilder(inne)n förderlich auswirkte. PÄTZOLD z.B. stellt – wie einleitend dargelegt - in diesem Zusammenhang fest, dass an berufsbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen seit Einführung des Lernfeldkonzeptes so vielfältig kommuniziert und kooperiert wird wie schon lange nicht mehr (vgl. PÄTZOLD 2003, 9). Zudem kann argumentiert werden, dass aufgrund der angestrebten Situiertheit des berufsschulischen Unterrichts die Notwendigkeit für die Lehrkräfte wächst, sich mit der betrieblichen Praxis auseinanderzusetzen. Die dargestellten Ergebnisse der Dissertationsstudie zeigen, dass von einigen Lernfeld-Gruppen genau zu diesem Zweck ein reger Austausch mit den Ausbilder(inne)n praktiziert wird, und bestätigen somit eine tendenziell optimistische Grundhaltung zu dieser Frage. Voraussetzung dafür ist natürlich eine möglichst flächendeckende Umsetzung des Lernfeldansatzes an den Berufsschulen im Bundesgebiet.

Problematisch sowohl für die Lernfeldumsetzung als auch für die Lernortkooperation erscheint es, dass Lehrkräfte für die in den letzten Jahren neu etablierten Schulentwicklungsaufgaben kaum Ressourcen erhalten haben, wie z. B. in Form von Entlastungsstunden, Unterstützung durch Schulassistenten oder schulischen Lehrerarbeitsplätzen. Das offizielle Stundendeputat einer Lehrkraft hat sich über die Jahre hinweg nicht reduziert. Gleichzeitig wurden seit den 1990er Jahren zahlreiche Reformbemühungen im Dualen System initiiert (Einführung von Qualitätsmanagement, Entwicklung von berufsbildenden Schulen zu regionalen Kompetenzzentren usw.), die sich mitunter wechselseitig bedingen und zu einer Erweiterung des Aufgabenspektrums der Lehrkräfte geführt haben. Schul- und Unterrichtsentwicklung, wie die Organisation von Lernortkooperation und die Umsetzung lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne, ist jedoch arbeitsaufwendig und kann nicht “en passant“ erfolgen. In diesem Zusammenhang müsste der Frage nachgegangen werden, auf welche Art und Weise die schulische Arbeitsorganisation der Lehrkräfte an das veränderte Aufgabenspektrum angepasst werden kann, um die Betroffenen in die Lage zu versetzen, den aktuellen und zukünftigen Anforderungen gerecht zu werden.

Literatur

ALTRICHTER, H. (2000): Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2000, Nr. 41, 93-110.

BAU, H. (2004): Bildungspolitische Ziele und Erwartungen des Bundes zur Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. In: EULER, D. (2004) (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierung. Gütersloh, 134-151.

BEICHT, U./ KREWERTH, A./ EBERHARD, V./ GRANATO, M. (2009): Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. BiBB-Report. H. 9, Bonn.

BERGER, K. (1999): Lernortkooperation aus der Sicht der Auszubildenden. In: PÄTZOLD, G./ WALTEN, G. (Hrsg.) (1999): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Gütersloh, 173-195.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.) (2005a): Die Reform der beruflichen Bildung – Berufsbildungsgesetz 2005 – Zusammenstellung der Begründungen zu den Einzelvorschriften des Berufsbildungsgesetzes (Auszug). BMBF. Online: www.bmbf.de/pub/begruendung_BBiG_einzelvorschriften.pdf (13.06.2009).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.) (2005b): Die Reform der beruflichen Bildung – Gegenüberstellung des Berufsbildungsgesetzes 2005 und des Berufsbildungsgesetzes 1969 – Materialien zur Reform der beruflichen Bildung. Online: www.bmbf.de/pub/begruendung_BBiG_einzelvorschriften.pdf (03.03.2009).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.) (2005c): Die Reform der beruflichen Bildung – Berufsbildungsgesetz 2005 – Materialien zur Reform der beruflichen Bildung. Online: www.bmbf.de/pub/ (02.07.2008).

DITTON, H./ MERZ, D. (2000): Qualität von Schule und Unterricht. Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayrischen Schulen. Herausgegeben an der Katholischen Universität Eichstätt und an der Universität Osnabrück. Online: <http://www.quassu.net/Bericht1.pdf> (04.04.2011).

EDER, A./ RÜTTERS, K. (2011): Lernortkooperative Fortbildungen von Lehrer(inne)n und Ausbilder(inne)n in der dualen Ausbildung zum/zur Mechatroniker(in) – Ausgangspunkte einer fachlichen, pädagogischen und lernortkooperativen Kompetenzverbesserung des Ausbildungspersonals. In: NIEDERMAIR, G. (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten. Band 6 der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik. Linz (geplanter Erscheinungstermin: Oktober 2011).

EULER, D. (2004) (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierung. Gütersloh.

EULER, D. (2004a): Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte? In: EULER, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierung. Gütersloh, 12-24.

EULER, D. (2003) (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 2: praktische Erfahrungen. Gütersloh.

HARGREAVES, A. (1993): Individualism and Individuality. In: LITTLE, J.W./ MCLAUGHLIN, M. W. (Eds.): Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts. New York.

HOLTAPPELS, H.G./ VOSS, A. (2006): Organisationskultur und Lernkultur. Zusammenhänge zwischen Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbstständiger Schulen. In: BOS, W./ HOLTAPPELS, H.G./ PFEIFFER, H./ ROLFF, H.-G./ SCHULZ-ZANDER, R. (2006): Jahrbuch zur Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München, 27-48.

HOECKEL, K./ SCHWARTZ, R. (2010): Lernen für die Arbeitswelt - OECD-Studien zur Berufsbildung Deutschland. OECD. September 2010. Online: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/16/45938549.pdf> (10.03.2011).

HÜSGEN, M. (2005): Projektteams. Das Sechs-Ebenen-Modell zur Selbstreflexion im Team. Instrument und Einsatz. Göttingen.

LEONARD, L./ LEONARD, P. (2003): The Continuing Trouble with Collaboraiton: Teachers Talk. In: Current Issues in Education [on-line], 2003, Vol 6, No. 1. Online: <http://cie.asu.edu/volume6/number15/index.html> (04.04.2011).

LIPSMEIER, A. (2004): Lernortkooperation – eine Schimäre mit berufsbildungspolitischer Suggestivkraft! In: EULER, D. (2004) (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierung. Gütersloh, 60-76.

LITTLE, S. W. (1982): Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. In: American Education Research Journal. Fall 1982, Vol 19, No. 3, 325-340.

LORTIE, D. C. (1972): Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: SHAPLIN, J. T. (Hrsg.) Team Teaching in der Schule. München, 37-76 (deutsche Übersetzung, Originalauflage 1964).

MANSHUSEN, E. (2010): Fraktale Organisationsstrukturen und Lehrerteams als Instrumente der Entwicklung berufsbildender Schulen zu Regionalen Kompetenzzentren. Göttingen.

MCGRATH, J. E. (1964): Social Psychology. A brief introduction. New York.

NIEDERSÄCHSISCHES SCHULGESETZ (NSCHG 2011) Vom 03. März 1998 (Nds. GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 16. März 2011 (Nds. GVBl. S. 83) Online: <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-schulgesetze.html> (18.03.2011).

NIEDERSÄCHSISCHE SCHULINSPEKTION (2008): Periodischer Bericht 2008. Online: http://www.nibis.de/~infosos/ftp/pdf/Period_Bericht_2008.PDF (04.04.2011).

PÄTZOLD, G. (2009): Zur Wirksamkeit von Schulleitungshandeln und Lehrerkooperation in eigenverantwortlichen Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105, H. 3, 321-331.

PÄTZOLD, G. (2006): Berufsschulforschung In: RAUNER, F. (Hrsg.) (2006): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. Aufl. Bielefeld, 232-240.

PÄTZOLD, G. (2003): Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. Dortmunder Beiträge zur Pädagogik. Bd. 30, 2. Aufl. Bochum.

PÄTZOLD, G./ WALDEN, G. (1999): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Gütersloh.

SLOANE, P. F. E. (2004): Lernortkooperation als Mittel zur kooperativen Präzisierung von Lernfeldcurricula. In: EULER, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierung. Gütersloh, 368-382.

SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.) (2007): Handreichung für die Erarbeitung der Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (29.01.2011).

SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.) (2010): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Vermessungstechniker/Vermessungstechnikerin. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.03.2010. Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

TENBERG, R. (2006): Bildungsganggestaltung in kollegialer Teamarbeit. Explorative empirische Untersuchung an zwölf Schulen in Niedersachsen und Bremen. In: die berufsbildende Schule 2006, Nr. 58, H. 5, 122-125.

TIEMEYER, E./ SCHULTE, R. (2002): Lernfeldkonzept umsetzen – am Beispiel der Medienberufe. Informationen zum Modellversuch ANUBA – Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen in IT- und Medienberufen. Online: <http://www.anuba-online.de/doc/start-mv-infos.htm> (30-02-2011).

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

EDER, A./ KOSCHMANN, A. (2011): Die Rolle von Lernortkooperation bei der Umsetzung lernfeldorientierter Lehrpläne an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/eder_koschmann_bwpat20.pdf (27-06-2011).

Die Autorinnen:



Dr. ALEXANDRA EDER

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Leibniz
Universität Hannover

Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

E-mail: [alexandra.eder \(at\) ifbe.uni-hannover.de](mailto:alexandra.eder@ifbe.uni-hannover.de)

Homepage: <http://www.ifbe.uni-hannover.de/mitarbeiter.php?pid=30>



Dipl.-Hdl. ANNE KOSCHMANN

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Leibniz
Universität Hannover

Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

E-mail: [anne.koschmann \(at\) ifbe.uni-hannover.de](mailto:anne.koschmann@ifbe.uni-hannover.de)

Homepage: <http://www.ifbe.uni-hannover.de/mitarbeiter.php?pid=46>