

Der Einfluss von Online-Plattformen auf Lernortkooperation

Fallanalyse in zwei Kantonen anhand
ausgewählter Berufe

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Kurt Peter 
von Pfaffnau/Luzern

Angenommen im Frühjahrssemester 2014 auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. Philipp Gonon und
Herrn Prof. Dr. Franz Eberle

Zürich, 2014

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
Abbildungsverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis	12
Abkürzungsverzeichnis	13
Vorwort und Dank	15
1 Einleitung	18
1.1 Ausgangslage	18
1.2 Ziele der Arbeit	19
1.3 Vorgehen und Gliederung der Arbeit	20
2 Berufsbildung – Berufsbildungssysteme	22
3 Das duale System der Berufsbildung	28
3.1 Einführung	28
3.2 Definition duales System	28
3.3 Die Bedeutung des Berufsbildungssystems mit mehreren Lernorten im deutschsprachigen Raum	30
4 Das Berufsbildungssystem in der Schweiz	35
4.1 Historische Entwicklung der Schweizer Berufsbildung	35
4.2 Aktuelle Berufsbildung	36
4.3 Lernortkooperation	37
5 Die Lernorte im Einzelnen	42
5.1 Der Lehrbetrieb	42
5.2 Die Berufsfachschule	45
5.3 Die überbetrieblichen Kurse	47
5.4 Die Bedeutung der Lernorte im dualen System	49
6 Projekt Lernortkooperation LOK – Webportal für die berufliche Grundbildung	62
6.1 SEPHIR in der Untersuchung	62
6.2 SEPHIR in der Praxis	64
6.3 Resultate einer externen Evaluation	68
7 Grundlagen der Untersuchung	71

7.1	Allgemeines	71
7.2	Kategorisierungsansätze	72
7.2.1	Kooperationsverständnisse	72
7.2.2	Alternative Typisierung der Lernortkooperationsaktivitäten	76
7.2.3	Kombination der Typologisierungen	79
7.2.4	Abstufung von Lernortkooperationsaktivitäten	79
7.2.5	Diskussion	81
7.3	Auswertung der Experteninterviews	81
7.4	Konkretisierungen für die Untersuchung.....	89
7.4.1	Einführung	89
7.4.2	Pragmatisch-formal begründetes Kooperationsverständnis	89
7.4.3	Pragmatisch-utilitaristisch begründetes Kooperationsverständnis	90
7.4.4	Didaktisch-methodisch und/oder bildungstheoretisch begrün- dete Kooperationsverständnisse.....	91
7.4.4.1	Explizit didaktisch-methodisch begründetes Kooperationsverständnis	96
7.4.4.2	Implizit didaktisch-methodisch und/oder bildungstheoretisch begründetes Kooperationsverständnis	97
7.5	Untersuchungsziele und Untersuchungsobjekt.....	98
7.5.1	Untersuchungsziele	98
7.5.2	Untersuchungsobjekt.....	99
7.6	Durchführung der Umfrage	102
7.6.1	Datenerhebung.....	102
7.6.1.1	Allgemeines	102
7.6.1.2	Prozess der Kontaktaufnahme	104
7.6.1.3	Rücklaufquote.....	105
7.6.2	Fragebogengestaltung.....	109
7.6.2.1	Formelle Gestaltung und technische Umsetzung	109
7.6.2.2	Inhaltliche Gestaltung ausgewählter Teile	111
7.6.3	Datenauswertung.....	112
8	Resultate	115
8.1	Statistische Resultate der Befragung.....	115
8.1.1	Die Lernenden	115

8.1.2	Berufsbildner/Berufsbildnerinnen	117
8.1.3	Lehrpersonen.....	120
8.1.4	Die überbetrieblichen Kurse.....	121
8.1.5	Kontaktverhalten	122
8.1.5.1	Kontakthäufigkeiten	122
8.1.5.1.1	Berufsbildner/Berufsbildnerinnen	123
8.1.5.1.2	Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen	127
8.1.5.2	Kontaktgründe	129
8.1.5.3	Kontaktformen und -orte	136
8.1.5.4	Kontaktimpulse	138
8.1.6	Erkenntnisse	139
8.2	Wirkung der Online-Plattform SEPHIR auf die Lernortkooperation der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen.....	141
8.2.1	Implikationen aus den Kontakthäufigkeiten.....	141
8.2.2	Abstimmung der Ausbildungsinhalte.....	141
8.2.3	Erreichbarkeit von Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen	142
8.2.4	Ansprechpersonen.....	142
8.2.5	Probleme früher erkennen	143
8.2.6	Lernende schneller produktiv einsetzen.....	143
8.2.7	Vertrauen in die anderen Lernorte	145
8.2.8	Will man Online-Plattform	148
8.2.9	Erkenntnisse	148
8.3	Kooperationsverständnisse der Befragten	149
8.3.1	Pragmatisch-formales Kooperationsverständnis.....	150
8.3.1.1	Die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen	150
8.3.1.2	Die Berufsfachschullehrpersonen	154
8.3.1.3	Die Instruktoren/Instruktorinnen der überbetrieblichen Kurse	159
8.3.1.4	Zusammenfassung	160
8.3.2	Pragmatisch-utilitaristisches Kooperationsverständnis	160
8.3.2.1	Die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen	160
8.3.2.2	Die Berufsfachschullehrpersonen	170
8.3.2.3	Die überbetrieblichen Kurse.....	175

8.3.2.4	Zusammenfassung	178
8.3.3	Didaktisch-methodisch und/oder bildungstheoretischbegründetes Kooperationsverständnis.....	179
8.3.3.1	Allgemeines	179
8.3.3.2	Explizit didaktisch-methodisch begründetes Kooperationsverständnis	180
8.3.3.2.1	Der Lehrbetrieb.....	180
8.3.3.2.2	Die Berufsfachschule.....	188
8.3.3.2.3	Die überbetrieblichen Kurse	193
8.3.3.3	Implizit didaktisch-methodisch und/oder bildungstheoretisch begründetes Kooperationsverständnis	194
8.3.3.3.1	Lehrbetrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse	194
8.3.3.3.2	Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse	200
8.3.3.4	Zusammenfassung	205
8.3.4	Erkenntnisse zu den Kooperationsverständnissen	206
9	Erkenntnisse	208
9.1	Allgemeine Feststellungen.....	208
9.2	Kategorisierung der praktizierten Lernortkooperation in den Kantonen Aargau und Luzern.....	210
9.3	Einfluss der Online-Plattform SEPHIR auf die Kooperationstätigkeiten	210
9.4	Verschiedene Problemkreise der Lernortkooperation - Gestaltungshinweise.....	211
10	Ausblick	213
	Literaturverzeichnis.....	217
	Quellenverzeichnis	228
	Internetverzeichnis.....	230
	Verzeichnis Experteninterviews	232
	Anhang (Statistische Daten und Fragebögen)	233
	Anhang 1: Statistische Auswertungen	233
	Anhang 2: Fragebogen Berufsbildner/Berufsbildnerinnen	282
	Anhang 3: Fragebogen Berufsfachschullehrpersonen	290
	Anhang 4: Fragebogen Instruktoren/Instruktorinnen überbetriebliche Kurse ..	298

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modelle von Berufsausbildungen in Anlehnung an Schelten (vgl. Schelten, 2010, S. 85), eigene Ergänzungen.....	24
Abbildung 2: Drei Hauptmodelle in der Berufsausbildung nach Lipsmeier (vgl. Lipsmeier, 1996, S. 312), eigene Anpassungen.....	26
Abbildung 3: Veränderung der Anzahl Lehrverhältnisse und der Bevölkerung im Alter zwischen 15 und 19 Jahren in Deutschland in den Jahren 2004 bis 2009	32
Abbildung 4: Veränderung der Anzahl Lehrverhältnisse und der Bevölkerung im Alter zwischen 15 und 19 Jahren in Österreich in den Jahren 2004 bis 2009	32
Abbildung 5: Veränderung der Anzahl Lehrverhältnisse und der Bevölkerung im Alter zwischen 15 und 19 Jahren in der Schweiz in den Jahren 2004 bis 2009	33
Abbildung 6: Entwicklung der Anteile verschiedener Ausbildungsmöglichkeiten auf der Sekundarstufe 2 in der Schweiz in den Jahren 1990 bis 2009	34
Abbildung 7: Handwerkliche und industrielle Berufslehren in Anlehnung an Wettstein/Gonon (vgl. Wettstein & Gonon, 2009, S. 121 f.), eigene Ergänzungen.....	52
Abbildung 8: Lehrbetriebsverbände in Anlehnung an Wettstein/Gonon (vgl. Wettstein & Gonon, 2009, S. 122 und 125), eigene Ergänzungen.....	53
Abbildung 9: Berufslehre mit Basisjahr in Anlehnung an Wettstein/Gonon (vgl. Wettstein & Gonon, 2009, S. 122 und 124), eigene Ergänzungen.....	53
Abbildung 10: Berufslehren mit degressivem Berufsfachschulunterricht in Anlehnung an Wettstein/Gonon (vgl. Wettstein & Gonon, 2009, S. 122 und 124), eigene Ergänzungen.....	54
Abbildung 11: Anteilsmässige Anwesenheit der Lernenden an den drei Lernorten	56
Abbildung 12: Ausbildungsverlauf Lehrbetrieb und Berufsfachschule (4-jährige Ausbildungen ohne Basislehrjahr)	58
Abbildung 13: Ausbildungsverlauf Lehrbetrieb und Berufsfachschule (4-jährige Ausbildungen ohne Basislehrjahr).....	59

Abbildung 14: Ausbildungsverlauf Informatiker/Informatikerin mit Basislehrjahr	60
Abbildung 15: Instrumente/Massnahmen und erhoffte Wirkungen aus dem Projekt <i>Lernortkooperation LOK – Webportal für die berufliche Grundbildung</i>	63
Abbildung 16: Kooperationsaktivitäten und -verständnisse (Berger & Walden, 1994, S. 8)	79
Abbildung 17: Ausgewählte Berufe	101
Abbildung 18: Geschlecht der befragten Berufsbildner/Berufsbildnerinnen	116
Abbildung 19: Anteil der Lernenden, die die Berufsmaturitätsausbildung lehrbegleitend absolvieren (Daten aller Berufe)	116
Abbildung 20: Trägerschaft der Lehrbetriebe.....	118
Abbildung 21: Kategorisierung der Lehrbetriebe, die die Befragung beantwortet haben, nach Grösse	119
Abbildung 22: Verteilung der Lehrpersonen nach erteilten Fächern	121
Abbildung 23: Kontakt der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen zu den beiden anderen Lernorten in den 12 Monaten vor der Befragung	125
Abbildung 24: Relativer Anteil der Kontakthäufigkeiten der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen zur Berufsfachschule nach Berufsgruppen	126
Abbildung 25: Relativer Anteil der Kontakthäufigkeiten der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen zu den überbetrieblichen Kursen nach Berufsgruppen	127
Abbildung 26: Kontakte der Lehrpersonen an Berufsfachschulen zu den Lehrbetrieben und den überbetrieblichen Kursen	128
Abbildung 27: Verteilung der befragten Lehrpersonen nach Kontakten zu den anderen Lernorten	129
Abbildung 28: Anlass für Kontakte zu den anderen Lernorten aus Sicht der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen	131
Abbildung 29: Anlass für Kontakte zu den anderen Lernorten aus Sicht der Lehrpersonen.....	132

Abbildung 30: Anlass für Kontakte zu den anderen Lernorten aus Sicht der überbetrieblichen Kurse	135
Abbildung 31: Formen der Kontakte der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen zur Berufsfachschule	136
Abbildung 32: Formen der Kontakte der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen zu den überbetrieblichen Kursen	137
Abbildung 33: Vertrauen in den anderen Lernort bezüglich positivem Ausbildungsverlauf.....	145
Abbildung 34: Kontaktaufnahme wird aufgrund von hohen Kosten und grossem Aufwand für die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen unterlassen	150
Abbildung 35: Lernortkooperation findet für Berufsbildner/Berufsbildnerinnen vor allem bei Pflichtveranstaltungen statt...	151
Abbildung 36: Kooperation der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen aufgrund von Vorgabe in der Stellenbeschreibung	152
Abbildung 37: Einfluss der gesetzlichen Regelung auf das Kooperationsverhalten	153
Abbildung 38: Koordinationsfunktion durch Lehrpersonen bei der Lernortkooperation, Sicht der Lehrpersonen.....	156
Abbildung 39: Kontaktaufnahme wird aufgrund von hohen Kosten und grossem Aufwand für die Lehrpersonen unterlassen.....	156
Abbildung 40: Änderung der Kooperation aufgrund des neuen Gesetzes	157
Abbildung 41: Lernortkooperation als Pflichtveranstaltung	158
Abbildung 42: Stellenbeschreibung als Auslöser von Lernortkooperation	158
Abbildung 43: Teure Ausbildungsinhalte.....	161
Abbildung 44: Kooperation bei Problemen in der Ausbildung	162
Abbildung 45: Leistungsprobleme von Lernenden als Ursache von Kontakten mit den anderen Lernorten.....	163
Abbildung 46: Know-how-Transfer in den Lehrbetrieb aus der Sicht der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen	164
Abbildung 47: Lehrbetriebe können eigene Bedürfnisse durchsetzen	166

Abbildung 48: Einfluss der Lehrbetriebe auf Unterrichtsinhalte – Ansicht der Lehrpersonen	166
Abbildung 49: Andere Lernorte sind Dienstleister der Lehrbetriebe.....	167
Abbildung 50: Berufsfachschule über Nutzenorientierung der Lehrbetriebe ...	168
Abbildung 51: Ursache von Kontakten von Lehrpersonen mit den anderen Lernorten sind Lernende mit Leistungsproblemen.....	170
Abbildung 52: Kontakt der Lehrpersonen zu anderen Lernorten bei disziplinarischen Problemen	171
Abbildung 53: Schule als gleichwertiger Partner.....	172
Abbildung 54: Lehrbetrieb über Berufsfachschule	174
Abbildung 55: Know-how-Transfer zu den überbetrieblichen Kursen aus Sicht der anderen Lernorte	177
Abbildung 56: Know-how-Transfer.....	179
Abbildung 57: Stoffabstimmung aus Sicht der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen.....	180
Abbildung 58: Berufsbildner/Berufsbildnerinnen über Einsatz der Lernenden aufgrund der anfallenden Arbeiten.....	183
Abbildung 59: Lernortübergreifender Unterricht.....	184
Abbildung 60: Fördermassnahmen	186
Abbildung 61: Zeitliche Abstimmung der Ausbildungsinhalte mit den Lehrbetrieben ist umgesetzt.....	189
Abbildung 62: Beteiligung von Berufsbildner/Berufsbildnerinnen am Unterricht	191
Abbildung 63: Beurteilung der Relevanz der Teamarbeit	194
Abbildung 64: Unstimmigkeiten zwischen den Lernorten	197
Abbildung 65: Widersprüche in fachlichen Aussagen bringen Nutzen	199
Abbildung 66: Implizit didaktisch-methodisch und/oder bildungstheoretisch begründetes Verständnis: verschiedene Aussagen	200
Abbildung 67: Zusammenarbeit als zentraler Teil der Ausbildung	204

Abbildung 69: Kooperationspyramide214

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklung der Anzahl Lernenden im dualen System in den Ländern Deutschland, Österreich und Schweiz	31
Tabelle 2: Datengrundlagen für Berufsvergleiche <i>Anwesenheit an den drei Lernorten</i>	55
Tabelle 3: Online Informationen Plattform SEPHIR	67
Tabelle 4: Rücklaufquote Umfrage	108
Tabelle 5: Geschlecht der Lernenden in den untersuchten Berufsgruppen	115
Tabelle 6: Anteil der Lernenden, die die Berufsmaturitätsausbildung lehrbegleitend absolvieren	117
Tabelle 7: Anzahl Lehrbetriebe pro Lehrperson bei einem Vollpensum in ausgewählten Berufen	155

Abkürzungsverzeichnis

ABU	Allgemeinbildender Unterricht
Art.	Artikel
BFS	Berufsfachschule
BBG	Berufsbildungsgesetz
BBV	Verordnung über die Berufsbildung (Berufsbildungsverordnung)
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
BMV	Verordnung über die eidgenössische Berufsmaturität (Berufsmaturitätsverordnung)
bspw.	beispielsweise
BWG	Gesetz über die Berufsbildung und die Weiterbildung
bzw.	beziehungsweise
EFZ	eidg. Fähigkeitszeugnis
etc.	et cetera
eidg.	eidgenössisch
evtl.	eventuell
FAGE	Fachmann/Fachfrau Gesundheit
Ges.	Gesundheit
i. d. R.	in der Regel
i. S.	im Sinne
INF	Informatiker/Informatikerin
J	Ja (bei den statistischen Auswertungen)
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
LB	Lehrbetrieb
LENA	Lehrstellennachweis des Kantons Aargau
lit.	littera
MAU	Maurer/Maurerin
MMA	Mediamatiker/Mediamatikerin
N	Anzahl Nennungen
N	Nein (bei den statistischen Auswertungen)
OdA	Organisationen der Arbeitswelt
resp.	respektive
s.	siehe
SAN	Sanitärinstallateur/Sanitärinstallateurin
SBFI	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
sic!	so, auf diese Weise (lateinisch)
Std.	Stunde(n)

trad.	traditionelle
ÜK	überbetriebliche Kurse
VBW	Verordnung über die Berufs- und Weiterbildung
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel
ZBK	Zentralschweizer Berufsbildungsämter-Konferenz

Vorwort und Dank

Die Berufsbildung ist ein wichtiges Thema in meiner gesamten beruflichen Laufbahn, die ich mit einer kaufmännischen Lehre begonnen habe. Später war die Zusammenarbeit mit Lernenden Teil meiner Tätigkeit in der Privatwirtschaft. Heute arbeite ich als Lehrperson für Wirtschaft und Recht bei verschiedenen beruflichen Grundbildungen und der Berufsmaturitätsausbildung.

Der Begriff *Lernortkooperation* begegnete mir im Rahmen meiner Lehrtätigkeit und als Leiter von verschiedenen Projekten bei der Mediamatikausbildung. Einerseits hatte ich zum ersten Mal Kontakt mit Instructorinnen und Instructoren der überbetrieblichen Kurse, andererseits wurde eine Online-Plattform zur Unterstützung der Zusammenarbeit zwischen Lehrbetrieb, Berufsfachschule und überbetrieblichen Kursen eingeführt. Hier reifte in mir der Wunsch, mich mit diesem spannenden Thema vertieft auseinanderzusetzen. In dieser Zeit startete das Projekt *Lernortkooperation LOK - Webportal für die berufliche Grundbildung* der Zentralschweizer Berufsbildungsämter-Konferenz. Es ergab sich für mich die Gelegenheit, die Wirkung der Online-Plattform SEPHIR zu überprüfen und gleichzeitig die praktizierte Lernortkooperation empirisch zu erheben.

Ein ganz besonderer Dank geht an Herrn Professor Philipp Gonon. Er hat mit der Zusage, meine Arbeit zu betreuen, mir als Ökonom und Wirtschaftspädagoge die Möglichkeit gegeben, eine Dissertation im Bereich der Berufspädagogik anzufertigen. Bei mehreren Gesprächen hat Herr Professor Gonon mich immer wieder auf meine wirtschaftlich geprägte Sichtweise hingewiesen, so konnte ich meinen Horizont erweitern und mich auch für andere Aspekte sensibilisieren. Herrn Prof. Dr. Franz Eberle danke ich für die Übernahme des Koreferates.

Erster Ansprechpartner für meine empirische Arbeit war Herr Josef Widmer, ehemaliger Leiter der Dienststelle Berufs- und Weiterbildung des Kantons Luzern, heute stellvertretender Direktor im Staatssekretariat für Bildung, Forschung und

Innovation SBF. Für die Zusage, meine Arbeit zu unterstützen, danke ich ihm herzlich. Die Ermächtigung, die Umfrage im Kanton Aargau durchführen zu können, erhielt ich von Frau Kathrin Hunziker, Leiterin Abteilung Berufsbildung und Mittelschule des Kantons Aargau. Dafür danke ich ihr bestens. Während der Durchführung des Projektes unterstützten mich die folgenden Personen der kantonalen Stellen:

Luzern: Frau Gaby Egli, Abteilungsleiterin Berufliche Bildung der Dienststelle für Berufs- und Weiterbildung des Kantons Luzern, Herr Daniel Hänggi, Leiter Administration derselben Dienststelle.

Aargau: Herr Tobias Maurer, der bis zum Zeitpunkt der Umfrage stellvertretender Sektionsleiter im Departement Bildung, Kultur und Sport der Abteilung Berufsbildung und Mittelschule des Kantons Aargau, Sektion Berufsbildung Gewerbe/Industrie, Aarau, war.

Eine wichtige Informationsquelle war Herr Emil Widmer, der zu Beginn meiner Arbeit als Ausbildungsberater im Kanton Luzern tätig war. Die Lernortkooperation ist ihm ans Herz gewachsen, was alle, die mit ihm beruflich in Kontakt waren, gespürt haben. Unermüdlich hat er diese gefördert, zuletzt als Projektleiter des genannten Projektes der Zentralschweizer Berufsbildungsämter-Konferenz. Ohne seine Unterstützung wäre meine Arbeit um einiges schwieriger geworden. Dafür danke ich ihm herzlich.

Die technische Umsetzung meiner Umfrage wurde von den Herren Bruno Krumenacher, Leiter technischer Dienst, und Philipp Hoher, Informatiker am Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik, tatkräftig unterstützt. Ihnen gebührt für ihre grossartige Arbeit und ihr Verständnis, die sie mir als Nichtfachmann für Computertechnik entgegenbrachten, ein grosser Dank.

Ich bedanke mich im Weiteren bei meinen Kolleginnen und Kollegen vom Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik, Sursee, die mir für verschiedene Tätigkeiten, wie Durchführen von Testläufen der Umfrage, Korrekturlesen

von Begleitschreibern etc., zur Verfügung standen und dafür ihre Freizeit geopfert haben. Herrn Ingbert Kaczmarczyk danke ich für die vielen wertvollen Hinweise betreffend Formatierung der Arbeit, die er mir mit viel Geduld gegeben hat. Die noch verbliebenen Fehler und Unvollkommenheiten gehen zu meinen Lasten.

Schlussendlich danke ich den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern, die mir für meine Umfrage wertvolle Grundlagen geliefert haben, und natürlich allen Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern, Berufsfachschullehrpersonen und Instructorinnen und Instrukturen von überbetrieblichen Kursen, die die Umfrage beantwortet haben. Insbesondere das Interesse der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen, die immerhin ökonomischen Zwängen unterliegen, hat mich sehr gefreut.

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Lernortkooperation¹ ist ein Thema, das schon viele Personen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik beschäftigt hat (vgl. Gonon, 2000, S. 135). Als Inhalte von Forschungsarbeiten zu diesem Thema (für die 90er-Jahre in Deutschland) identifiziert Gonon die folgenden Themen: Erwartungen, Zielsetzung, angestrebte Fähigkeiten, inhaltliche Konkretisierung, Lernortperspektive, Verhältnis zu anderen Lernorten, Reformempfehlungen, Appell an Akteure, empirische Basis und weitere Probleme (Umsetzung, Transfer, Generalisierung) (vgl. Gonon, 2000, S. 139 ff.). Vermisst werden hier allerdings Untersuchungen über konkrete Wirkungen von Lernortkooperation (vgl. Gonon, 2000, S. 142), dies bestätigt auch eine Literaturrecherche von Zlatkin-Troitschanskaia (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia, 2005, S. 15). Weiter wurden verschiedene Modellversuche in unterschiedlichen Berufen durchgeführt (vgl. Euler, 2004, S. 20). Dabei wird in Deutschland i. d. R. vom dualen System gesprochen, obwohl es neben der schulischen und betrieblichen Ausbildung, ähnlich wie in der Schweiz, auch überbetriebliche Ausbildungsstätten gibt. Diese werden dann der betrieblichen Ausbildung zugerechnet (vgl. z. B. Schmidt, 2004, S. 42) oder als dritte Lernorte definiert (vgl. z. B. Schmidt, 2004, S. 55² oder Stickling, 2004, S. 34).

Hingegen gibt es in der Schweiz zur Lernortkooperation kaum wissenschaftliche Untersuchungen (vgl. Dubs, 2004, S. 564). Hier hat dieses Thema quasi neuen Aufschwung durch die explizite Erwähnung im Berufsbildungsgesetz (konkret Art. 16 Abs. 5 Berufsbildungsgesetz BBG), das am 1.1.2004 in Kraft getreten ist, erhalten. In der Botschaft zu diesem Gesetz ist folgender Absatz zu lesen, der die

¹ Alle für die Arbeit relevanten Begriffe werden weiter unten definiert.

² Schmidt spricht hier vom dritten Lernort und zeigt auf, wieso sich dieser mit der Institutionalisierung schwer tat.

Bedeutung der Lernortkooperation für die duale Ausbildung aus Sicht der Gesetzgebung unterstreicht: „Eine echte duale Bildung wird durch Lernortkooperation erreicht: verschiedene Bildungs- bzw. Prozesseinheiten werden von Schule und Lehrbetrieb gemeinsam geplant und durchgeführt. Die Lehrabschlussprüfung ist so angelegt, dass die in Betrieb und Schule erworbenen Kompetenzen je zur Hälfte gewichtet werden“ (Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 6. September 2000, S. 5716), im Original mit einer Fussnote zur Erklärung von Prozesseinheiten. Hier interessant ist der erste Teil dieser Erläuterung zur kaufmännischen Grundbildung: Eine duale Ausbildung ist nur dann *echt*, wenn zwischen den Lernorten *kooperiert* wird. Der etwas unpräzise Begriff *echt* wird in der Botschaft nicht weiter konkretisiert, auch was unter dem Begriff *kooperieren* zu verstehen ist, bleibt weitgehend offen. Klar ist allerdings, dass eine Kooperation von den Personen an den verschiedenen Lernorten erwartet wird.

Die Zentralschweizer Berufsbildungsämter-Konferenz fördert, motiviert durch die neue gesetzliche Grundlage, als Trägerin die Lernortkooperation durch das Projekt *Lernortkooperation LOK – Webportal für die berufliche Grundbildung*. Das Projekt und dessen Ziele werden in Kapitel 6 näher vorgestellt. Hier sei erwähnt, dass die im Projekt genannten Ziele durch die Einführung der Online-Plattform SEPHIR erreicht werden sollen.

In diesem Umfeld (BBG vom 1.1.2004 und Förderung der Lernortkooperation durch die ZBK) ist die vorliegende Arbeit entstanden.

1.2 Ziele der Arbeit

Als erstes Ziel sollen die *Kooperationstätigkeiten erhoben und kategorisiert werden*. Dieses Vorgehen erlaubt, die Kooperationstätigkeiten systematisch darzustellen und insbesondere die Motivation der involvierten Personen offenzulegen, die die Zusammenarbeit auslöst.

Als zweites Ziel soll die vorliegende Arbeit *die Wirkung* der Online-Plattform SEPHIR auf die Kooperationstätigkeiten der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen, Lehrpersonen an Berufsfachschulen und Instruktoren/Instruktorinnen der überbetrieblichen Kurse aufzeigen.

Als drittes Ziel wird versucht, einen Ansatz zur Förderung der lernortkooperativen Tätigkeiten zu entwickeln. Dies aufgrund der in dieser Arbeit zu Grunde gelegten Annahme, dass mehr Lernortkooperation besser ist als weniger und diese als Folge der neuen expliziten Erwähnung im Gesetz in der Schweiz gefördert werden muss.

1.3 Vorgehen und Gliederung der Arbeit

Wer sich im deutschsprachigen³ Raum bezüglich Berufsausbildung umsieht, stellt fest, dass hier die Ausbildung mit mindestens zwei Lernorten eine wichtige Stellung einnimmt. Dies ist, wie weiter unten gezeigt wird, in anderen Gebieten nicht der Fall. Zum Einstieg werden in Kapitel 2 verschiedene Berufsbildungssysteme kurz vorgestellt.

Kapitel 3 beinhaltet die Definition *duales System* und deren Bedeutung im deutschsprachigen Raum.

In Kapitel 4 wird das Berufsbildungssystem in der Schweiz dargestellt. In einer kurzen historischen Skizze wird die Entwicklung der Berufsbildung von ihren Anfängen bis zur heutigen Ausprägung gezeigt. Dies erleichtert das Verständnis für die Zusammenhänge im aktuellen System. Anhand der in der vorliegenden Arbeit untersuchten Berufe wird die Umsetzung der Ausbildung in der Praxis konkretisiert. Im letzten Teil dieses Kapitels wird auf das eigentliche Thema dieser Arbeit

³ Unter deutschsprachigem Raum werden in dieser Arbeit die Länder Deutschland, Österreich und die Schweiz subsumiert. Dass es in anderen Ländern ebenfalls solche Gebiete gibt, wird ebenso vernachlässigt, wie der Fakt, dass es in der Schweiz weitere Sprachgebiete gibt.

fokussiert, nämlich die Lernortkooperation. Kapitel 5 beleuchtet die einzelnen Lernorte.

In Kapitel 6 wird das Projekt *Lernortkooperation LOK – Webportal für die berufliche Grundbildung* der Zentralschweizer Berufsbildungsämter-Konferenz näher vorgestellt.

Lernortkooperative Tätigkeiten können Kriterien geleitet kategorisiert werden. In Kapitel 7 werden wichtige Ansätze dargelegt. Für die empirische Untersuchung werden in diesem Kapitel wichtige Grundlagen herausgearbeitet.

Damit die genannten Ziele dieser Arbeit erreicht werden können, wurde im Kanton Luzern, in dem die Plattform SEPHIR bei gewissen Berufen eingeführt ist, und im als Vergleichskanton ausgewählten Kanton Aargau in fünf ausgewählten Berufen eine empirische Erhebung durchgeführt. In Kapitel 8 wird die Untersuchung vorgestellt und die Resultate werden dargestellt.

Kapitel 9 beinhaltet die Würdigung und Analyse der Ergebnisse sowie Handlungsempfehlungen. Kapitel 10 schliesst die Arbeit mit einem Ausblick ab.

2 Berufsbildung – Berufsbildungssysteme

Die Produktion von Waren und Dienstleistungen eines Landes hängt von den Produktionsfaktoren Arbeit, Kapital, Boden, Wissen etc. dieses Landes ab (vgl. Frey, 2002, S. 43). Die Berufsbildung des entsprechenden Landes stellt eine wichtige Komponente bei der Entwicklung des Produktionsfaktors Arbeit dar und schafft die Voraussetzungen für die jungen Menschen, sich in der Berufswelt zu integrieren und kann ein wichtiger Wettbewerbsvorteil einer Volkswirtschaft sein (vgl. Bau, 2004, S. 134). Gonon definiert Berufsbildung als „eine beruflich ausgerichtete Bildung, die im nachobligatorischen Schulbereich in der Regel eine dreijährige, in der Schweiz häufig auch vierjährige, Ausbildung für nicht-akademische Berufe umfasst“ (Gonon, 1998, S. 35). Die Berufsbildung ist auf der Sekundarstufe 2 angesiedelt, die auf die Primar- und Sekundarschule folgt. Ziel ist *Berufsfähigkeit* zu erlangen (vgl. Gonon, 1998, S. 36).

Global gibt es wohl viele („soviele (sic!) ... wie es auf der Erde Staaten gibt.“ (Greinert, 1988, S. 145)) verschiedene Formen von Berufsbildungssystemen, wobei Greinert den Begriff System sehr allgemein gehalten und sich an der Systemtheorie orientierend als „ein(en) Sinnzusammenhang von Handlungen – bzw. von Kommunikation – (...), der sich auf ein bestimmtes gesellschaftliches Problem bzw. spezifische Probleme hin aus anderen Sinnbezügen ausdifferenziert und von seiner Umwelt abgegrenzt hat“ definiert (Greinert, 1995a, S. 31).

Greinert wählte als Unterscheidungskriterium zur Kategorisierung der verschiedenen Berufsbildungssysteme ursprünglich das Merkmal „in welcher Weise der Staat im Prozeß der Berufsausbildung der Mehrheit seiner Staatsbürger seine Rolle definiert“ (Greinert, 1993, S. 22). Es ergeben sich die folgenden Grundmodelle (vgl. Greinert, 1988, S. 146 ff.):

- Marktmodell: Die Rolle des Staates spielt hier eine untergeordnete Rolle, allenfalls ist er in die Berufsbildung nicht involviert.

- Schulmodell: Es ist ausschliesslich der Staat, der die Berufsbildung plant, organisiert und kontrolliert.
- Duales Modell: Private Betriebe werden durch den Staat an der Berufsbildung beteiligt.

Anhand dieser Grundmodelle liessen sich gemäss Greinerts damaliger Ansicht alle existenten Berufsbildungssysteme beschreiben (vgl. Greinert, 1988, S. 151).

Später revidierte er seine Meinung über die Eignung dieses Kriteriums (vgl. Greinert, 1995a, S. 31), da dieses insbesondere die Identifizierung von traditionellen Elementen in modernen Systemen ausschliesst (vgl. Greinert, 1995a, S. 33) und ersetzte dieses durch das Kriterium, das der obenerwähnten Systemdefinition aus seiner Sicht gerechter wird: „...: wie wird erreicht, daß die Kommunikationspartner im sozialen Handlungssystem **berufliche Bildung** bestimmte Regelungen befolgen und etwa gleiche Interpretationsmuster ihres Handelns akzeptieren?“ (Greinert, 1995a, S. 31). Greinert identifiziert in Anlehnung an Max Webers Herrschaftssoziologie drei grundsätzliche Muster beruflicher Bildung, die einem Regelungsmuster folgen (Typen 1 bis 3, Abbildung 1). Diesen drei Typen von Berufsbildungssystemen stellt Greinert Systeme gegenüber, die von mindestens zwei Regelungsmustern bestimmt werden (Typ 4, Abbildung 1). Hier erwähnt er neben dem dualen Modell die Modelle *Formation en alternance*⁴ und *überbetriebliche Ausbildungsmodelle lateinamerikanischer Prägung*⁵ (vgl. Greinert, 1997, S. 23 f.).

Schelten stellt die daraus resultierenden Systeme (modifiziert) wie folgt dar:

⁴ Gemeint sind technische Schulen, die durch Praktika ergänzt werden (vgl. Greinert, 1997, S. 23).

⁵ Bei diesem System zahlen Betriebe in zentrale Fonds ein. Diese Mittel werden für den Aufbau von Berufsbildungsorganisationen verwendet (vgl. Greinert, 1997, S. 24).

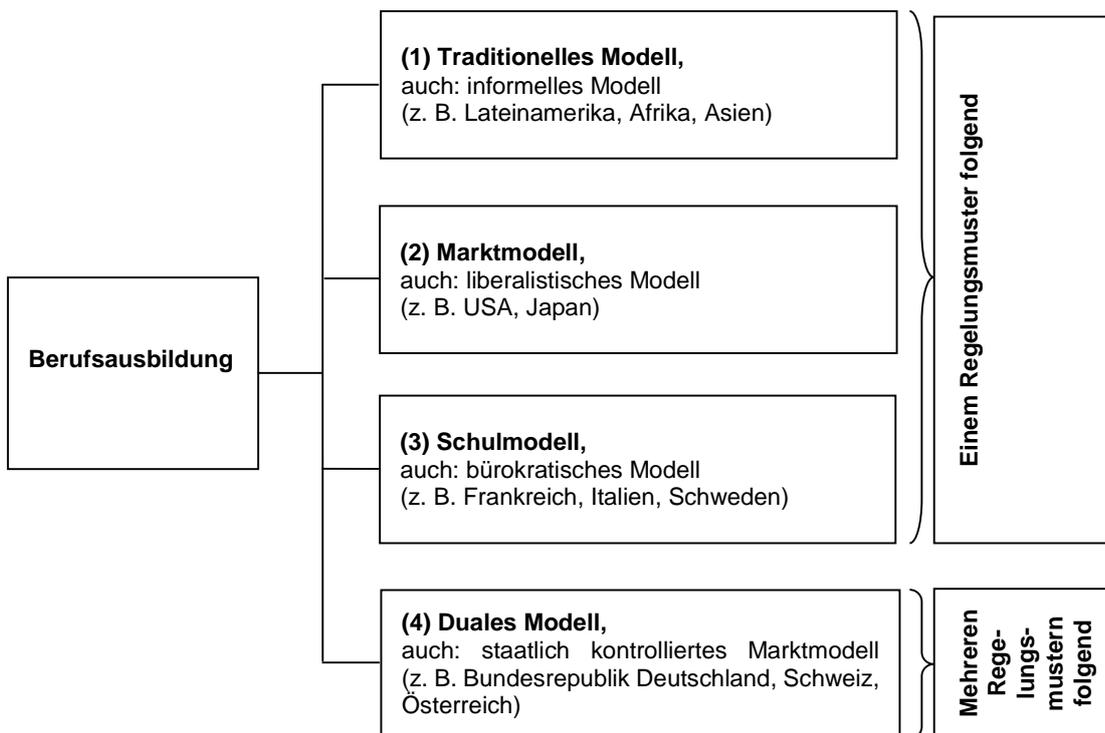


Abbildung 1: Modelle von Berufsausbildungen in Anlehnung an Schelten⁶ (vgl. Schelten, 2010, S. 85), eigene Ergänzungen

Das Unterscheidungsmerkmal von Greinert ist für die vorliegende Arbeit insofern interessant, als dieses die Problematik des Zusammentreffens von mindestens zwei unterschiedlichen Regelungsmustern beim dualen Modell fokussiert: „Eine Kombination von Marktregelung mit mehr oder weniger staatlicher (bzw. bürokratischer) Flankierung ...“ (Greinert, 1995a, S. 32). Die in dieser Arbeit im Fokus stehenden Berufe haben im Weiteren unterschiedliche Entstehungsgeschichten: sowohl traditionelle wie auch moderne Berufe. Bei traditionellen Berufen mit fest verankerten Berufsverbänden und klaren, über Jahrzehnte entwickelten Berufsbildern, sind ungeschriebene Gesetze eher zu erwarten, als bei denen, die sich erst in den letzten zwanzig Jahren etablierten. Zu klären ist, ob solche, das Sys-

⁶ Die exemplarische Zuordnung der Länder zu den Typen ist wegen der unvollständigen Darstellung der Berufsbildungssysteme in diesen Ländern von Lauterbach kritisiert worden. (vgl. Lauterbach, 2003, S. 266 f.)

tem konstituierende Elemente, Auswirkungen auf die lernortkooperativen Aktivitäten haben.

Berufsbildungssysteme werden häufig aufgrund der **Lernorte** (zum Begriff des Lernortes vgl. weiter unten) unterschieden (was Münk als problematisch erachtet (vgl. Münk, 2006, S. 551)). Dieser Ansatz fokussiert auf Fragen von Eigenheiten, die Systeme mit einem oder mehreren Lernorten haben. Dieser Ansatz eignet sich zur Analyse der institutionellen und formalisierten Strukturen eines Bildungssystems (vgl. Münk, 2006, S. 551) und beinhaltet neben dem Kriterium Lernortdifferenzierung auch die Frage der Steuerungslogik (Markt, Staat, gemischt) (vgl. Münk, 2006, S. 552). Diese Verzahnung der Steuerungslogik mit den unterschiedlichen Lernorten ist verwandt mit der oben dargestellten Systematik von Greinert.

Es können folgende Systeme unterschieden werden:

Reine Schulsysteme:

Die nachobligatorische Ausbildung auf der Sekundarstufe 2 konzentriert sich auf Vollzeitschulen mit Maturitätsabschluss. In der Schweiz zu unterscheiden sind berufsorientierte schulische Vollzeitausbildungen und gymnasiale Ausbildungen, wobei die erstgenannte eher eine untergeordnete Rolle einnimmt.

Reine Praktikersysteme

Die Berufsausbildung findet ausschliesslich im Betrieb statt, wo die lernende Person sich in einem Anlernverfahren die notwendigen beruflichen Wissensbestände und Fertigkeiten aneignet (vgl. Gonon, 1998, S. 35). Diese Ausbildung eignet sich als Ergänzung zu den reinen Schulsystemen. Hier finden Personen eine Ausbildungsmöglichkeit, die den hohen Anforderungen der Maturitätsschulen nicht genügen und keine dualen Systeme etabliert sind. Dieses System wird auch in Entwicklungs- und

Schwellenländern praktiziert und bedeutet Berufsausbildung auf niedrigem Niveau. Der Beruf wird durch Mitarbeit im Betrieb erlernt (vgl. Schelten, 2010, S. 85). Während in den beiden anderen Systemen der Berufsbildung der Staat eine wichtige Rolle einnimmt, kommt ihm bei diesem System eher eine marginale oder gar keine Rolle zu. Die Lernenden und die Betriebe selbst sind es, die die Ausbildung gestalten (vgl. Greinert, 1993, S. 22 f.)

Duale Systeme

Die Berufsausbildung findet an mehreren Lernorten gleichzeitig statt. Auf dieses System wird im nächsten Kapitel näher eingegangen. Die folgende Darstellung von Lipsmeier verdeutlicht die Kombination von *Arbeiten* und *Lernen* im dualen System

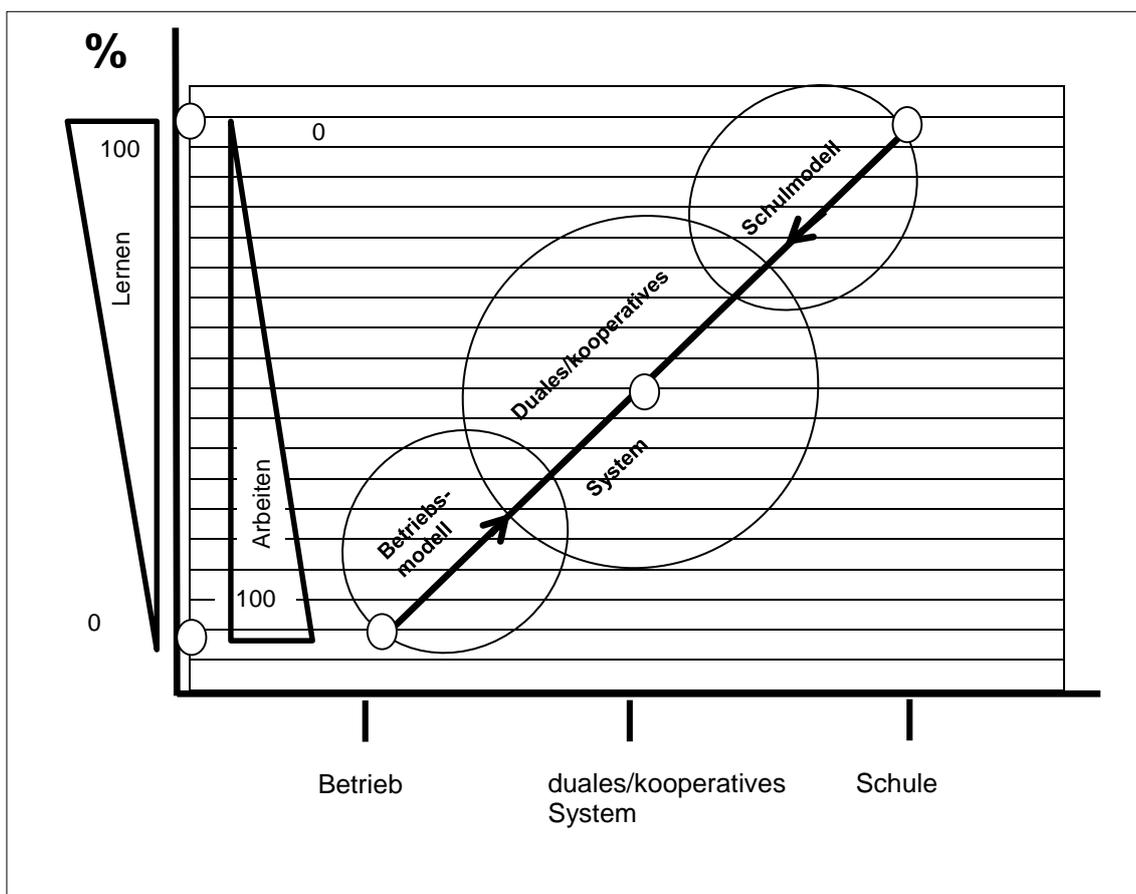


Abbildung 2: Drei Hauptmodelle in der Berufsausbildung nach Lipsmeier (vgl. Lipsmeier, 1996, S. 312), eigene Anpassungen

Hier soll und kann nicht evaluiert werden, welches System der Berufsbildung das Beste ist. Für die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz ist es trotzdem essentiell, wie das duale System von den direkt betroffenen Personen beurteilt wird. Für diese Arbeit wurde deshalb erhoben, was die Verantwortlichen für die Ausbildung vor Ort über dieses System denken. Es sind immerhin 97 % der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen, die der Aussage, das duale System mit den verschiedenen Lernorten habe sich (eher) bewährt, zustimmen. Zwischen den Berufen gibt es zwar Unterschiede (die befragten Personen der beiden traditionellen Berufe (diese werden später vorgestellt) stimmen mehr zu als die anderen)), diese sind allerdings nicht signifikant (AT_2). Von den 62 befragten Lehrpersonen sind es vier, die dies (eher) nicht finden, weitere vier können dies gar nicht beurteilen. Bei den Instruktoren/Instruktorinnen sind es zwei, die eher nicht zustimmen können, dass sich das System bewährt hat, eine(r) nahm keine Stellung. Bei den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen, Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen der in diese Untersuchung miteinbezogenen Berufe geniesst das System folglich grosse Zustimmung.

3 Das duale System der Berufsbildung

3.1 Einführung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit einem Teilbereich der dualen Berufsbildung. Deshalb wird im Folgenden auf verschiedene Definitionen dieses Systems und dessen Bedeutung in der Schweiz eingegangen.

Grundsätzlich unterscheidet sich das Berufsbildungssystem in der Schweiz von anderen Systemen dadurch, dass der Lernende während der Ausbildung mehrere (i. d. R. drei) Lernorte besucht. Während die überbetrieblichen Kurse phasenweise in ganzen Blöcken (à z. B. zwei Wochen) durchgeführt werden, ist die Ausbildung an den beiden anderen Lernorten wie folgt organisiert: Der Lernende arbeitet bspw. während vier Tagen im Lehrbetrieb und weilt einen Tag an der Berufsfachschule. Diese Sichtweise auf das Schweizer Berufsbildungssystem beruht auf dem weiter oben erwähnten Lernortansatz. Kombiniert man die Systematik zur Kategorisierung von Bildungssystem nach Greinert mit dem Lernortansatz, zeigen sich für die Schweiz die komplexen Zusammenhänge in der Berufsbildung, die systemimmanente Probleme mit sich bringen können: Einerseits greift der Staat mittels Gesetzgebung lenkend in den freien Markt durch Berufsbildungsgesetze, Verordnungen etc., ein, andererseits tritt er in der Schweiz auch als Anbieter eines Teils der Ausbildung (Vermittlung schulischer Teil) auf. Daneben wird den Unternehmen ein grosser Spielraum in der praktischen Ausbildung gewährt. Die überbetrieblichen Kurse in der Schweiz werden von den Verbänden organisiert.

3.2 Definition duales System

Der Begriff *duales System* geht gemäss Grüner auf den Professor für Berufspädagogik Heinrich Abel zurück (vgl. Grüner, 1984, S. 19 und 95).

Schelten definiert *duales System* als „das Zusammenwirken zweier institutionell und rechtlich getrennter Bildungsträger (Betrieb und Berufsschule) im Rahmen einer anerkannten Berufsausbildung, ohne dass eine weisungsgebende Steuerungseinheit über beiden steht“ (Schelten, 2010, S. 64). Der erste Teil der Definition ist wohl auf die Schweiz übertragbar (mit der Ausnahme, dass in der Schweiz drei Lernorte existent sind), der zweite Teil, nämlich die Aussage, dass keine weisungsgebende Steuerungseinheit über beiden steht, soll hier genauer betrachtet werden, allerdings beschränkt auf das in dieser Arbeit im Vordergrund stehende Thema *Lernortkooperation*. Immerhin sieht das Gesetz vor, dass die Lernorte miteinander zusammenarbeiten (Art. 16 Abs. 5 BBG). Das bedeutet, dass hier doch der Bund durch das Bundesgesetz weisungsgebend steuernd eingreift. Offen bleibt allerdings, wie die Zusammenarbeit ausgestaltet sein soll, wie die Einhaltung des Gesetzes überprüft wird und welche Massnahmen ergriffen werden, wenn die gewünschte Zusammenarbeit unterbleibt.

Euler sieht im Begriff *duales System* die Konnotation, dass „zwei Subsysteme im Interesse eines übergeordneten Ganzen zusammenwirken bzw. sich einem gemeinsamen Ganzen unterordnen“ (Euler, 1999, S. 44). Diese Erwartungshaltung gegenüber dem dualen System beinhaltet neben Zusammenarbeit, dass sich die beiden Subsysteme einem übergeordneten Ganzen unterordnen, was die Definition von Schelten nicht enthält. Die Überzeugung, dass die Ausbildung im System nur dann erfolgreich sein kann, wenn die drei Lernorte miteinander kooperieren, wird, wie gezeigt (vgl. Abschnitt 1.1), auch in der Botschaft zum Berufsbildungsgesetz BBG deutlich (wobei hier offen gelassen wird, was *erfolgreich* bedeutet, die Botschaft spricht von *echt*). Es scheint, als gäbe es eine nicht genau definierte Erwartung an die Vertreter der Lernorte, die eine Zusammenarbeit untereinander beinhaltet, die wohl dem Ziel dient, die Ausbildung erfolgreich zu gestalten.

Ob der Begriff *duales System* überhaupt zutreffend sei, ist nicht unbestritten. Mit Argumentationen aus systemtheoretischer Sicht stellt Zabeck fest, dass es sich beim deutschen System der Berufsausbildung mit den beiden Lernorten Lehrbetrieb und Berufsfachschule eher um Dualismus handle, der aus einer Zweiheit

bestehe. Seine Sicht nährt sich u. a. aus folgendem Argument (wobei dieses sich begrifflich hier auf die aktuelle Situation in der Schweiz bezieht): Trotz Vorgaben, in z. B. verbindlichen Bildungsplänen, ist der Handlungsspielraum vor Ort immens, es können Widersprüche und Doppelspurigkeiten nicht verhindert werden (vgl. Zabeck, 1996, S. 74).

Walden sieht in den beiden Lernorten Schule und Betrieb zwei eigenständige Systeme, die sich gegenseitig als Systemumgebung wahrnehmen, in ihrer Gesamtheit allerdings als duales System bezeichnet werden (vgl. Walden, 1999b, S. 147). Diese Erklärung, dass das Berufsbildungssystem mit mindestens zwei Lernorten als duales System bezeichnet wird, allerdings eigentlich gar keines ist, kommt wohl der Empirie am nächsten. In der vorliegenden Arbeit wird deshalb ebenfalls der Begriff *System* verwendet.

Obwohl sich in der Schweiz die drei Lernorte Lehrbetrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse etabliert haben und folglich der Begriff *trial*⁷ zutreffender wäre, hat sich die Bezeichnung *dual* durchgesetzt (vgl. Gonon, 2013a, S. 8) und wird auch in dieser Arbeit verwendet.

3.3 Die Bedeutung des Berufsbildungssystems mit mehreren Lernorten im deutschsprachigen Raum

In der Schweiz befinden sich rund 60 % der Personen, die sich auf dem Niveau Sekundarstufe 2 ausbilden lassen, im dualen System der Berufsausbildung (vgl. SKBF, 2010, S. 112). In Deutschland haben die vollzeitschulischen nicht-akademischen Ausbildungsgänge die dualen überholt (vgl. Greinert, 2009, S. 225). In Österreich liegt die Quote von Abgängern der Pflichtschule, die eine Berufsausbildung im dualen System besuchen, bei ca. 40 % (vgl. Krebs, 2008, S. 33).

Die folgende Tabelle gibt die Anzahl der in einem dualen Ausbildungsverhältnis

⁷ Gonon verwendet für die Berufsausbildung an verschiedenen Lernorten (Kombination Arbeit und Schule) die Begriffe *duales* und *triales* System (vgl. Gonon, 2007, S. 166), der Begriff *trial* (konkret *triale* Lehre) verwendete Wettstein bereits früher (vgl. Wettstein, 1994, S. 36).

stehenden Personen für die Länder Deutschland, Österreich und die Schweiz wieder, wobei jeweils in der ersten Spalte die Anzahl der Lehrverhältnisse angegeben ist und in der zweiten die relative Veränderung zum Vorjahr.

Jahr	Deutschland ⁸		Österreich ⁹		Schweiz ¹⁰	
2003	1'581'630		119'040		171'200	
2004	1'564'065	-1.11 %	119'071	0.03 %	172'379	0.69 %
2005	1'553'436	-0.68 %	122'378	2.78 %	174'814	1.41 %
2006	1'570'614	1.11 %	125'961	2.93 %	179'372	2.61 %
2007	1'594'773	1.54 %	129'823	3.07 %	189'078	5.41 %
2008	1'613'343	1.16 %	131'880	1.58 %	196'648	4.00 %
2009	1'571'457	-2.60 %	131'676	-0.15 %	198'500	0.94 %

Tabelle 1: Entwicklung der Anzahl Lernenden im dualen System in den Ländern Deutschland, Österreich und Schweiz

In Deutschland war die Anzahl der Lehrverhältnisse in den Jahren 2004, 2005 und 2009 rückläufig, in den drei anderen hat diese zugenommen. Insgesamt gibt es in Deutschland in der Betrachtungsperiode am Ende weniger Lehrverhältnisse als am Anfang. In Österreich war die Anzahl Lehrverhältnisse lediglich im Jahr 2009 leicht rückläufig (-0.15 %), in der Schweiz ist diese stetig gestiegen.

Davon ausgehend, dass vorwiegend Personen im Alter zwischen 15 und 19 Jahren in der Berufsausbildung stehen, soll als Vergleichsgrösse zur Beurteilung der Daten über die Lehrverhältnisse, die Bevölkerungsentwicklung dieser Personengruppe in der gleichen Periode herangezogen werden. Der Einfluss der anderen Altersgruppen auf die Anzahl der Lehrverhältnisse wird hier zwar ausgeblendet,

⁸ Datenquelle: Bundesinstitut für Berufsbildung Deutschland, Datenreport zum Bildungsbericht 2011, Informationen und Analysen zur Entwicklung der Beruflichen Bildung (http://datenreport.bibb.de/Datenreport_2011.pdf). Es sind dies die Lehrverhältnisse, die dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung unterstehen.

⁹ Datenquellen: Wirtschaftskammer Österreich (<http://wko.at/statistik/jahrbuch/Lehrling9.pdf>, <http://wko.at/statistik/jahrbuch/Folder-Lehrlinge2003.pdf>, <http://wko.at/statistik/jahrbuch/Folder-Lehrlinge2004.pdf>, <http://wko.at/statistik/jahrbuch/Folder-Lehrlinge2005.pdf>)

¹⁰ Datenquelle: Bundesamt für Statistik Schweiz (<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/lexikon/lex/0.Document.144291.pdf>). Für diesen Vergleich wurden lediglich die Lehrverhältnisse miteinbezogen, die mit einem eidg. Fähigkeitszeugnis abschliessen.

dennoch kann tendenziell herausgelesen werden, dass sich in Deutschland in den Jahren 2006 bis 2009 die Anzahl Lehrverhältnisse im Verhältnis zur Anzahl Personen im Alter von 15 bis 19 Jahren positiv entwickelt hat. Gleiches gilt für Österreich für die Jahre 2005 bis 2008 und für die Schweiz für die Jahre 2005 bis 2009.



Abbildung 3: Veränderung der Anzahl Lehrverhältnisse und der Bevölkerung im Alter zwischen 15 und 19 Jahren in Deutschland in den Jahren 2004 bis 2009¹¹



Abbildung 4: Veränderung der Anzahl Lehrverhältnisse und der Bevölkerung im Alter zwischen 15 und 19 Jahren in Österreich in den Jahren 2004 bis 2009¹²

¹¹ Datenquellen: Für die Bevölkerungsstatistik: Angaben des Statistischen Bundesamtes, Wiesbaden, Deutschland; für die Anzahl Lehrverhältnisse: Bundesinstitut für Berufsbildung Deutschland, Datenreport zum Bildungsbericht 2011, Informationen und Analysen zur Entwicklung der Beruflichen Bildung (http://datenreport.bibb.de/Datenreport_2011.pdf)

¹² Datenquellen: Für die Bevölkerungsentwicklung: Statistik Austria (http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_alter_geschlecht/index.html); für die Anzahl Lehrverhältnisse: Wirtschaftskammer Österreich (<http://wko.at/statistik/jahrbuch/Lehrling9.pdf>, <http://wko.at/statistik/jahrbuch/Folder-Lehrlinge2003.pdf>, <http://wko.at/statistik/jahrbuch/Folder-Lehrlinge2004.pdf>, http://wko.at/statistik/jahrbuch/Folder-Lehrlinge_2005.pdf)

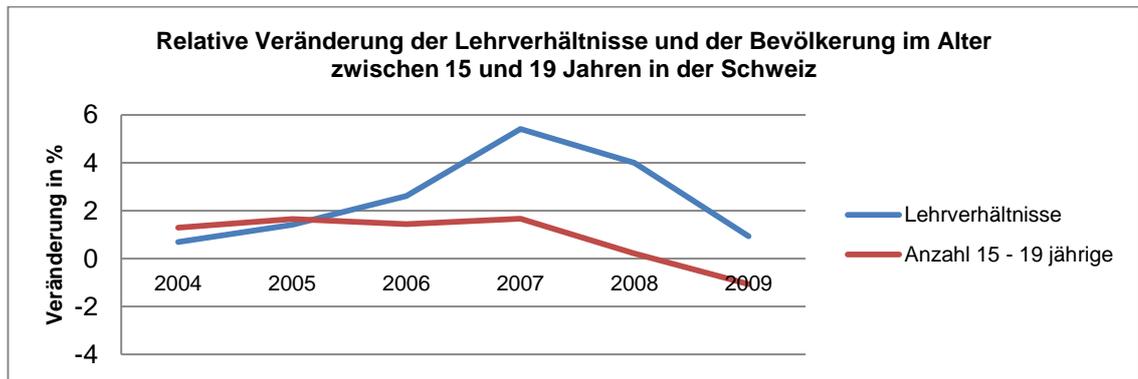


Abbildung 5: Veränderung der Anzahl Lehrverhältnisse und der Bevölkerung im Alter zwischen 15 und 19 Jahren in der Schweiz in den Jahren 2004 bis 2009¹³

Die folgende Abbildung zeigt, dass der Anteil der Lernenden im dualen System der Berufsausbildung in der Schweiz seit rund 20 Jahren relativ stabil ist. Von 1990 bis 2000 hat sich der Anteil zwar um rund 2.5 % verringert. Seit 2005 ist dieser kontinuierlich gestiegen und beträgt im Jahr 2009 61.26 %. Die gymnasiale Ausbildung hat ihren Anteil von 1990 bis 2000 von 18.36 % auf 21.42 % gesteigert.

¹³ Für die Bevölkerungsentwicklung: Bundesamt für Statistik (<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.html?publicationID=1356>); für die Anzahl Lehrverhältnisse: Bundesamt für Statistik Schweiz (<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/lexikon/lex/0.Document.144291.pdf>)

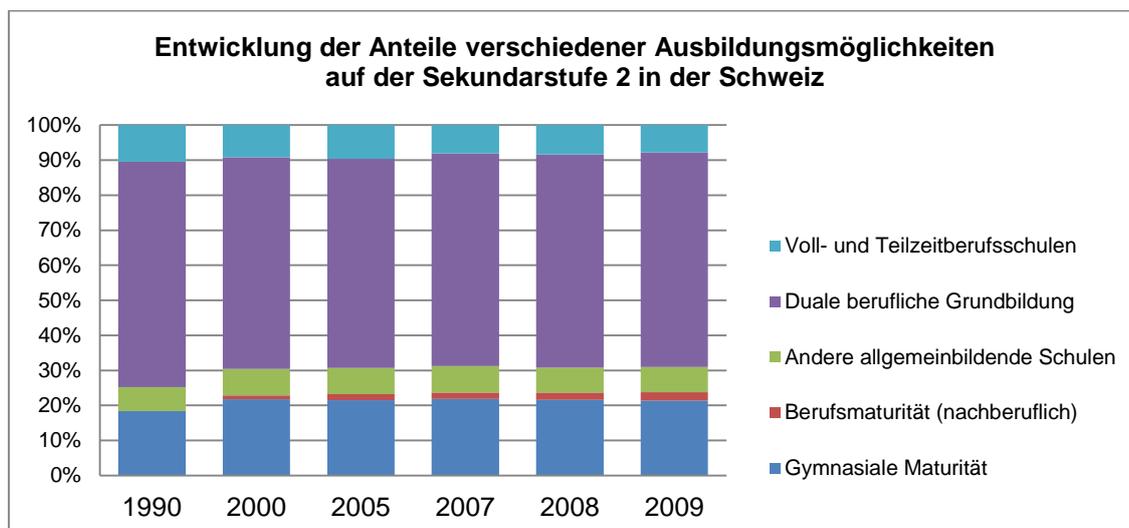


Abbildung 6: Entwicklung der Anteile verschiedener Ausbildungsmöglichkeiten auf der Sekundarstufe 2 in der Schweiz in den Jahren 1990 bis 2009¹⁴

¹⁴ Quelle: BFS (<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/04/00/blank/uebersicht.html>). Für diesen Vergleich wurden sämtliche Lehrverhältnisse miteinbezogen, also auch An- lehre und Vorlehre.

4 Das Berufsbildungssystem in der Schweiz

4.1 Historische Entwicklung der Schweizer Berufsbildung

Nach Gonon (vgl. Gonon, 2002, S. 15 ff.) hat die heutige Berufsbildung ihre Wurzeln im Ausbildungssystem der Zünfte des Mittelalters. In dieser Zeit wohnten die Lernenden in der Regel während der gewöhnlich drei bis vierjährigen Lehrzeit bei ihrem Meister und waren in der Familie integriert. Die Ausbildung in dieser Zeit umfasste nicht lediglich die Fachausbildung, im Mittelpunkt stand ebenfalls das Erlernen der Regeln der Zünfte. Die Integration der Lernenden in die Familie zog wohl auch die Erziehung in dieser Lebensphase nach sich. Später (17. Jahrhundert) wurde dieses System von weniger aufwendigen Formen der Ausbildung (Anlehre) ausserhalb der Zünfte ergänzt. Die Industriebetriebe des 19. Jahrhunderts verzichteten ganz auf eine Ausbildung. Erst die aufgrund mangelnder Qualität sich ergebenden Konkurrenz Nachteile brachten die Betriebe dazu, ihr Ausbildungskonzept zu reformieren. Internationale Impulse konnten an Landesausstellungen gewonnen werden (vgl. Gonon, 2009, S. 70).

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts setzte sich ein System der Berufsbildung durch, das neben fachlichen auch weitere, allgemeinbildende Kenntnisse miteinschloss. Diese Aufgabe konnte nun nicht mehr alleine von Lehrbetrieben übernommen werden. Eine frühe Form der heutigen Berufsfachschulen übernahm einen Teil der Ausbildung als Partner der Lehrbetriebe. Das duale System war geboren. Die Gesetzgebungen von 1930 (hier wurde erstmals ein gültiger Lehrvertrag und der Besuch der Berufsfachschule vorgeschrieben), 1963 und 1978 begründeten und entwickelten die gesetzlich verankerte Berufsausbildung weiter. Die letzte Gesetzesrevision wurde im Jahr 2002 vorgenommen, die unter anderem das duale System explizit erwähnt. Seit Inkrafttreten dieses Gesetzes auf den 1.1.2004 müssen die drei Lernorte auch miteinander kooperieren.

4.2 Aktuelle Berufsbildung

Die moderne Berufsbildung der Schweiz baut auf einem Dreisäulenkonzept und wird gemäss Berufsbildungsgesetz als gemeinsame Aufgabe von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt definiert (Art. 1 Abs. 1 BBG). Neben der beruflichen Grundbildung, die nach einer zweijährigen Ausbildung mit dem eidgenössischen Berufsattest und nach einer drei- oder vierjährigen Ausbildung mit dem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis abschliesst (Art. 17 Abs. 2 und 3 BBG), regelt dieses Gesetz u. a. die höhere Berufsausbildung und die berufsorientierte Weiterbildung, das Qualifikationsverfahren und die Bildung der Berufsbildungsverantwortlichen (Art. 2 Abs. 1 BBG). Die einzelnen Berufe sind in sogenannten Bildungsverordnungen reglementiert, die vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) i. d. R. auf Antrag der entsprechenden Organisation der Arbeitswelt (OdA) erlassen werden. Die Bildungsverordnungen regeln insbesondere (Art. 19 Abs. 2 BBG):

- „a. den Gegenstand und die Dauer der Grundbildung;
- b. die Ziele und Anforderungen der Bildung in beruflicher Praxis;
- c. die Ziele und Anforderungen der schulischen Bildung;
- d. den Umfang der Bildungsinhalte und die Anteile der Lernorte;
- e. die Qualifikationsverfahren, Ausweise und Titel.“

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit einem Teil der beruflichen Grundbildung, die in der Schweiz einphasig verläuft¹⁵, der Lernortkooperation.¹⁶

¹⁵ Einphasig bedeutet, dass die Ausbildung an den verschiedenen Lernorten integriert, d. h. parallel zum Ausbildungsziel führt. Dies ist die Regel bei der Berufsausbildung in der Schweiz. Akademische Ausbildung dagegen verläuft in zwei Phasen: Eine theoretische Ausbildung an der Universität, gefolgt von einer praktischen Einführung in den Beruf (vgl. Rauner, 2008, S. 303).

¹⁶ In Deutschland konzentriert sich die Lernortforschung auf die berufliche Grundausbildung und allenfalls auf die Weiterbildung. Ausgeklammert werden andere Ausbildungsformen wie z. B. ein akademisches Studium (vgl. Gonon, 2000, S. 137).

4.3 Lernortkooperation

Der Begriff *Lernortkooperation* setzt sich aus den Begriffen *Lernen*, *Ort* und *Kooperation* zusammen. Hier sollen die Begriffe im berufs- und wirtschaftspädagogischen Sinne definiert werden. Allerdings wird auf eine vertiefte Diskussion des Begriffs Lernen verzichtet. Vielmehr wird eine Arbeitsdefinition angenommen: Unter *Lernen* können alle Aktivitäten subsumiert werden, die zur Erweiterung und/oder zur Veränderung des Wissens oder der Fertigkeiten einer Person führen und eine entsprechende Veränderung der Kompetenzen nach sich ziehen (vgl. Mandel & Gruber, 2006, S. 344). Dem Begriff *Ort* im hier verstandenen Sinn liegt nicht ein geographisches, sondern vielmehr ein institutionelles Konzept zu Grunde (vgl. Achtenhagen, Bendorf & Weber, 2004, S. 77, siehe auch Landwehr, 2002, S. 43).

Die Kombination der Begriffe Lernen und Ort führen zum Begriff des Lernortes, der auf verschiedene Arten definiert wird. Im Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik determiniert Pätzold in Anlehnung an die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats Lernorte als Institutionen, die Lernangebote anbieten, unabhängig von der Trägerschaft (vgl. Pätzold, 2006, S. 354)¹⁷. Weiter führt er aus, wer als Lernort in Frage kommt, nämlich „Betriebe(n) der Wirtschaft, (in) vergleichbare(n) Einrichtungen ausserhalb der Wirtschaft, (in) berufsbildende(n) Schulen und sonstige(n) Berufsbildungseinrichtungen ausserhalb der schulischen und betrieblichen Berufsbildung“ (Pätzold, 2006, S. 355). Diese Einteilung kommt derjenigen im schweizerischen Berufsbildungsgesetz sehr nahe. Dehnbostel definiert den Begriff Lernorte als „zusammenhängende pädagogische und räumliche Einheiten (zu verstehen), in denen Lernprozesse geschehen, wobei es sich sowohl um formelle, didaktisch-intentionale als auch um informelle Lernprozesse handeln kann“ (Dehnbostel, 2009, S. 34). Dehnbostel lässt hier zwar offen, wer als Lernort in Frage kommt, führt allerdings aus,

¹⁷ Eine Kritik zu Begriff und Konzept *Lernort* unternimmt Beck, wobei er sich bei seinen Ausführungen auf die Verwendung des Begriffes durch den Deutschen Bildungsrat bezieht (vgl. Beck, 1984, S. 258 f.). Die Kritik konnte sich nicht durchsetzen (vgl. Münch, 1995, S. 95).

dass es sich sowohl um Institutionen des öffentlich-rechtlichen Bildungswesens wie auch betriebliche und privatwirtschaftliche Organisationen handeln kann (vgl. Dehnbostel, 2009, S. 34). Dies impliziert eine ähnliche Definition wie sie im schweizerischen Recht gemacht wird.

Achtenhagen, Bendorf & Weber benutzen den Begriff *Institutionen* beruflichen Lernens als Bezeichnung für die Lehrbetriebe, Berufsfachschulen und überbetrieblichen Kurse (vgl. Achtenhagen, Bendorf & Weber, 2004, S. 34).

In der vorliegenden Arbeit wird für die Institutionen Lehrbetrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse der Begriff *Lernort* verwendet.

Das schweizerische Berufsbildungsgesetz spricht von drei Lernorten (Art. 16 Abs. 2 BBG):

„Die Vermittlung der beruflichen Grundbildung findet in der Regel an folgenden Lernorten statt:

- a. im Lehrbetrieb, im Lehrbetriebsverbund, in Lehrwerkstätten, in Handelsmittelschulen oder in anderen zu diesem Zweck anerkannten Institutionen für die Bildung in beruflicher Praxis;
- b. in Berufsfachschulen für die allgemeine und die berufskundliche Bildung;
- c. in überbetrieblichen Kursen und vergleichbaren dritten Lernorten für Ergänzungen der beruflichen Praxis und der schulischen Bildung.“

In Art. 16 Abs. 5 BBG wird die Zusammenarbeit zwischen den drei Lernorten explizit reglementiert. Zugunsten einer einfacheren Lesbarkeit wird im Folgenden für alle unter a. genannten Institutionen der Begriff *Lehrbetrieb* verwendet, für die unter b. *Berufsfachschulen* und die unter c. *überbetriebliche Kurse*.

Die Lernorte können in primäre und sekundäre unterteilt werden. Während in primären Lernorten die Hauptaufgabe in der Ausbildung von Lernenden besteht, ist diese in sekundären lediglich eine Nebenaufgabe (vgl. Münch, 1985, S. 25 f.). Schulen und überbetriebliche Kurse sind somit primäre Lernorte, Lehrbetriebe sekundäre.

Herdt/Fust verstehen unter dem letzten Element des Begriffes Lernortkooperation, der *Kooperation*, im Rahmen der Zusammenarbeit der Lernorte, einen „vor Ort insbesondere und vornehmlich (als) einen regelmässigen, institutionalisierten Prozess der gemeinsamen Abstimmung und des Informationsaustausches“ (Herdt & Fust, 2004, S. 181). Buschfeld analysiert die Begriffe Koordination und Kooperation aus betriebswirtschaftlicher Sicht (vgl. Buschfeld, 1994, S. 118 ff.) und kommt zu folgendem Schluss: „Während das „personenbezogene Nebeneinander der Aufgaben“ die Koordination kennzeichnet, ist das typische Merkmal der Kooperation ein „aufgabebezogenes Miteinander der Personen“. Während bei der Koordination mehrere und unterschiedliche Aufgaben aufeinander abgestimmt, jedoch im Prinzip isoliert nebeneinander erfüllt werden, steht bei der Kooperation nur eine Aufgabe im Vordergrund, die gemeinsam mit anderen Personen gelöst wird“ (Buschfeld, 1994, S. 125). Er kommt zum Schluss, dass viele sogenannte Kooperationsformen eigentlich Koordination darstellen (vgl. Buschfeld, 1994, S. 126 f.). Wie Buschfeld richtig feststellt, ist die Unterscheidung zwischen Kooperation und Koordination letztlich auch wichtig, damit sich die an einem gemeinsamen Prozess beteiligten Personen nicht mit falschen Erwartungen konfrontiert sehen (vgl. Buschfeld, 1994, S. 127). In dieser Arbeit werden sämtliche Zusammenarbeitsformen und -bemühungen im Bereich der dualen Ausbildung unter dem Begriff der Kooperation subsumiert, dies mit der Gefahr, dass hier Tätigkeiten miteingeschlossen werden, die gemäss der Analyse von Buschfeld als Koordination betitelt werden müssten.

Die Kombination der Begriffe Lernen, Ort und Kooperation führt schliesslich zum Begriff der Lernortkooperation. Münch definiert Lernortkooperation als das Zusammenwirken von Lernorten mit unterschiedlichen Trägern (vgl. Münch, 1995, S. 100). Nach Euler ist Lernortkooperation „Im Rahmen einer *didaktischen Zielanbindung* ... als ein Mittel zur effektiven Gestaltung von handlungs- und transferorientierten Lehr-Lern-Prozessen“ in den drei Lernorten zu verstehen

(Euler, 2004, S. 20)¹⁸. Schwiedrzik setzt bei der Definierung den Lernenden ins Zentrum (vgl. Schwiedrzik, 1990, S. 17). Pätzold versteht unter Lernortkooperation „das technisch-organisatorische und (vor allem) das pädagogisch begründete Zusammenwirken des Lehr- und Ausbildungspersonals der an der beruflichen Bildung beteiligten Lernorte“ (Pätzold, 1997, S. 123). Die Ziele des Berufsbildungsgesetzes der Schweiz sind in Art. 3 BBG definiert. Die Lernortkooperation kann als Instrument zur Erreichung des in Art. 3 lit. a. BBG erwähnten Ziels der Berufsbildung „ein Berufsbildungssystem, das den Einzelnen die berufliche und persönliche Entfaltung und die Integration in die Gesellschaft, insbesondere in die Arbeitswelt, ermöglicht und das ihnen die Fähigkeit und die Bereitschaft vermittelt, beruflich flexibel zu sein und in der Arbeitswelt zu bestehen“ (Art. 3 lit. a. BBG) gesehen werden. Jeder der drei Lernorte hat spezifische Aufgaben (Art. 20 ff. BBG) in der beruflichen Grundbildung, seine eigenen Curricula und für den Lernort charakteristische methodisch-didaktische Konzepte. Und trotzdem, oder gerade als Folge dieser unterschiedlichen Voraussetzungen, ist eine gewisse Zusammenarbeit unabdingbar – der/die Lernende und sein(e) Ausbildung(erfolg) sind das konstituierende Element dieser Kooperation. Für die vorliegende Arbeit wird *Lernortkooperation als die ausbildungszielorientierte konstruktive Zusammenarbeit zwischen den an der Ausbildung beteiligten Personen in den in Art. 16 Abs. 2 BBG genannten Lernorten* verstanden. Damit sind alle Personen miteinbezogen, die direkt oder indirekt mit der Ausbildung von Lernenden zu tun haben, unabhängig von Funktion und hierarchischer Stellung. Walzik identifiziert bei Heranziehen von verschiedenen Autoren drei Ebenen, auf denen sich Lernortkooperation vollziehen kann: Eine Makroebene, die über den drei Lernorten zu finden ist. Eine Mesoebene, die als institutionelle Ebene mit seinen drei Lernorten bezeichnet werden kann und schliesslich die Mikroebene, die die Personen, die an den Lernorten arbeiten und die Kooperation schlussendlich vollziehen, beinhaltet (vgl. Walzik, 2004, S. 320). Die hier entwickelte Definition bezieht sich auf die

¹⁸ Euler spricht in diesem Zusammenhang von den zwei Lernorten Schule und Betrieb (vgl. Euler, 2004, S. 20).

Mikroebene, wobei die beiden anderen Ebenen auf diese Einfluss nehmen. Unter *ausbildungszielorientiert* können alle Tätigkeiten subsumiert werden, die den Ausbildungserfolg der Lernenden steigert. Dabei kann Erfolgssteigerung die Bedeutung haben, dass einerseits, z. B. bei Lernenden mit Problemen an einem Lernort, gemeinsam bessere Lösung erreicht werden können als alleine oder andererseits durch die Zusammenarbeit der Erfolg der Ausbildung an sich positiv verändert werden kann (Synergieeffekt). Es sind sowohl didaktisch-methodische wie auch pädagogische Inhalte der Kooperation denkbar und wünschbar. Konstruktiv im hier verstandenen Sinn bedeutet, dass die Kooperation bei einzelnen oder mehreren (ohne die anderen Lernenden durch diese Kooperation zu benachteiligen¹⁹), resp. allen Lernenden den Ausbildungserfolg steigern soll, ohne allerdings die Lehrbetriebe derart übermässig zu belasten, dass die Ausbildungsbereitschaft abnimmt.

Die Lernortkooperation hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Eine Schlüsselrolle nimmt diese bei der Modernisierung der Berufsbildung ein (vgl. Walden, 1999a, S. 79). Ein wichtiger Grund dafür dürfte, neben der expliziten Forderung nach Kooperation im Gesetz, die zunehmende Bedeutung des dritten Lernortes *überbetriebliche Kurse* sein. Bei der Reform der kaufmännischen Grundausbildung wurde beispielsweise neu dieser dritte Lernort flächendeckend eingeführt (vgl. Renold, 2001, S. 30 f.). Gleichzeitig wurden bei dieser Reform die Massnahmen zur Förderung der Kooperation definiert: Katalog der Ausbildungsziele, Ausbildungseinheiten und Standortbestimmung (vgl. Renold, 2001, S. 87 f.).

¹⁹ In der Ökonomie wird ein Zustand, bei dem durch zusätzliche Verhandlungen keine Besserstellung mindestens eines Teilnehmers an der Verhandlung erreicht werden kann, ohne einen anderen schlechter zu stellen, Pareto-Optimum genannt. Dieser Zustand muss allerdings nicht gerecht sein (vgl. Graß, 1996, S. 72).

5 Die Lernorte im Einzelnen

5.1 Der Lehrbetrieb

Nach Max Weber soll ein „Betrieb (...) ein kontinuierliches Zweckhandeln bestimmter Art, ... heißen“ (Weber, 1985, S. 28). Weber führt weiter aus, dass unter dem Begriff auch politische und hierurgische Geschäfte subsumiert werden sollen (vgl. Weber, 1985, S. 28). Diese soziologische Sichtweise erlaubt eine umfassende Berücksichtigung möglicher Anbieter von Ausbildungsplätzen und reduziert diese nicht auf nach betriebswirtschaftlichen Grundsätzen geführte Unternehmen. Ohne den Begriff *Betrieb* allzu fest zu strapazieren, ist doch eine ansehnliche Heterogenität denkbar, und in dieser Arbeit sollen unter dem Begriff *Lehrbetrieb* alle Anbieter von Lehrstellen subsumiert werden, dies unabhängig von Kriterien wie etwa Zweck, Trägerschaft etc.

Im Lehrbetrieb (und in Werkstätten oder Ateliers) verbringen die Lernenden die meiste ihrer Lehrzeit (vgl. Gonon, 2002, S. 15). Die Ausbildung findet vielfach in Unternehmen statt, die den Gesetzen der Marktwirtschaft unterstehen (vgl. Mühlemann, Wolter, Fuhrer & Wüest, 2007, S. 12) und die somit ökonomischen Zielen folgen (vgl. Walden, 1999, S. 115). Man könnte folgern, dass der Arbeitsplatz „ein Lernort eigentlich gar nicht ist“ (Severing, 1997, S. 310), immerhin bestimmen betriebswirtschaftliche Grundsätze und technologische Rahmenbedingungen die Arbeit und nicht berufspädagogische (vgl. Severing, 1997, S. 310 f.). Privatwirtschaftlich organisierte Unternehmen sehen sich den Ansprüchen der Stakeholder²⁰ gegenüber verpflichtet, müssen insbesondere den Shareholdern Rechenschaft ablegen und somit nicht zuletzt einen angemessenen Gewinn erwirtschaften²¹. Immerhin ist das Bild des Unternehmers in der heutigen Gesellschaft durchaus positiv: „Ähnlich wie die

²⁰ Zu den Begriffen Stakeholder und Shareholder vgl. z. B. das neue St. Galler Management-Konzept (vgl. Rüegg-Stürm, 2003, S. 23).

²¹ Eine Ausnahme bilden private Non-Profit-Organisationen

Lehrerpersönlichkeit in ihrem Unterricht auch den erziehenden Anspruch der Institution Schule repräsentiert und gleichzeitig auch ihre gesellschaftliche Stellung markiert, ist es das Tun und Lassen des Entrepreneurs, das beispielhaft Umsicht, Erneuerung und Erfolg für den Betrieb und die Gesellschaft vermittelt. Ein solches Modell strahlt auf alle gesellschaftlichen Bereiche aus.“ (Gonon, 2002a, S. 328). Öffentliche Unternehmen, i. d. R. nicht gewinnorientiert, sind gehalten, kostendeckend zu arbeiten. Non-Profit-Organisationen als Lehrbetriebe unterliegen ebenfalls dem Ziel, mit den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen möglichst haushälterisch umzugehen. Sie müssen eine Balance zwischen wirtschaftlichen und verbandspolitischen Anliegen finden (vgl. Tiebel, 2006, S. 12). Es kann folglich resümiert werden, dass die verschiedenen Anbieter von Ausbildungsplätzen unterschiedlichen Erfolgsergebniszielsetzungen²² ausgesetzt sind, jedoch alle dem Kostendruck unterliegen. Und es sind gerade die Kosten, die dazu führen, dass Unternehmen Lehrstellen „mit zunehmend mehr Zurückhaltung“ anbieten (Gonon, 2001, S. 69). Es drängt sich die Frage auf, ob die im Berufsbildungsgesetz neu explizit geforderte Lernortkooperation mindestens so viel Nutzen für den Lehrbetrieb bringt, wie diese kostet. Entsprechend ist eine unterschiedliche Ausgestaltung der lernortkooperativen Aktivitäten möglich – auch abhängig von der erwähnten Erfolgsergebniszielsetzung.

Es sei erwähnt, dass öffentliche Unternehmen nicht nur aus Kostengründen die Ausbildung ähnlich der Privatwirtschaft gestalten. Sinnvollerweise sollen Personen eine hohe Mobilität aufweisen und nach der abgeschlossenen Ausbildung sowohl in öffentlichen Unternehmen wie in der Privatwirtschaft einsetzbar sein. So wird bspw. beim österreichischen Heer auf einen „möglichst

²² Das Resultat einer Erfolgsrechnung kann als Erfolg (Gewinn oder Verlust) bezeichnet werden. Erfolgsergebnis bezeichnet das (positive oder negative) Ergebnis der Erfolgsrechnung. Erfolgsergebniszielsetzung bedeutet die Vorgabe für das Ergebnis der Erfolgsrechnung.

hohen, privatwirtschaftsnahen Standard“ bei der Ausbildung geachtet (Lettner, 2009, S. 84).

Die Ergebnisorientierung ist lediglich ein Unterscheidungsmerkmal zwischen den verschiedenen Lehrbetrieben in Bezug auf die Lernortkooperation (vgl. Münch, 1995, S. 97 f.). Beispielsweise arbeiten im Lehrbetrieb *Schule*²³ oft Pädagogen als Berufsbildner/Berufsbildnerinnen. Weiter ist es möglich, dass die Verantwortung für die Lernenden pädagogisch geschulten Personen im Betrieb übertragen wird (z. B. an ehemalige Lehrpersonen), welche eine grössere Affinität zur Lernortkooperation haben, da sie den anderen Lernort aus eigener Erfahrung kennen.

In kleineren und mittleren Unternehmen wird die Ausbildung in der Regel nicht von nur für diese Aufgabe angestellten Mitarbeitenden übernommen, sondern ist eine Nebentätigkeit. In Grossbetrieben lohnen sich eventuell Lehrwerkstätten, die die Ausbildung übernehmen. Es lassen sich folglich unter qualitativer Perspektive zwei Kategorien von Lehrbetrieben unterscheiden: Lehrbetriebe, die produktionsnah und somit weniger kostenintensiv ausbilden und solche, die die Ausbildung in eigene Lehrwerkstätten ausgliedern. Bei der ersten Kategorie besteht die Gefahr, dass die Lernenden als billige Arbeitskräfte ausgenutzt werden, die zweite verspricht eine hohe Ausbildungsqualität, allerdings mit entsprechenden Kosten (vgl. Greinert, 1995, S. 38).

Die Ausbildung im Lehrbetrieb unterscheidet sich vom Lernort Berufsfachschule bezüglich Lernumgebung. Die vorhandene Infrastruktur ist berufsnah, beispielsweise sind, je nach zu lernendem Beruf, Maschinen und Einrichtungen vorhanden (vgl. Bremer, 1998, S. 331), die entsprechend eingesetzt werden. Lernen ist insbesondere in Klein- und Mittelbetrieben geprägt durch Erfahrung und Intuition

²³ Das Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik des Kantons Luzern beschäftigte beispielsweise im Jahr 2009 (Stand 1.1.) 9 Lernende in den Bereichen Mediamatik, Elektronik, Informatik und Betriebsunterhalt. In verschiedenen Fällen sind vollamtliche oder nebenamtliche Lehrpersonen die verantwortlichen Ausbilder.

und erfolgt unter den Rahmenbedingungen von Arbeits- und Produktionsstrukturen (vgl. Pätzold, 2001, S. 116).

In der vorliegenden Untersuchung werden diejenigen Personen in den Lehrbetrieben befragt, die für die Ausbildung der Lernenden im entsprechenden Beruf verantwortlich oder zuständig sind. Abhängig von Branche, Unternehmensgrösse und nicht zuletzt der eigenen hierarchischen Stellung im Unternehmen ist diese Aufgabe ein zeitlich für diese Person mehr oder minder essentieller Teil des Aufgabenspektrums. Der Einfachheit halber werden die Personen, die die Umfrage beantwortet haben, als Berufsbildner/Berufsbildnerin bezeichnet (vgl. dazu auch Walden, 1999, S. 116).

5.2 Die Berufsfachschule

Die Berufsfachschulen in der Schweiz haben i. d. R. eine öffentlich-rechtliche Trägerschaft, in wenigen Fällen übernehmen auch Verbände oder Vereine diese Funktion (vgl. Wettstein & Gonon, 2009, S. 162). Dies bedeutet, dass diese nicht gewinnorientiert sind und folglich von entsprechenden Zwängen befreit sind (vgl. Pätzold, 1999a, S. 38). Im Vergleich zu anderen Schultypen auf der Sekundarstufe II (z. B. Gymnasien) können die Berufsfachschulen nicht selbst Aufnahmekriterien formulieren und ihre Lernenden selektionieren. Der Lehrbetrieb wählt den Lernenden/die Lernende aus, unterzeichnet den Lehrvertrag und der/die Lernende besucht die Berufsfachschule. Dies hat für Lernende, die auf eine weniger gute Schulbiographie zurückschauen, den Vorteil, dass quasi ein Neuanfang möglich ist (vgl. Biermann, 2011, S. 172). Das Angebot an Berufsfachschulen muss von den Kantonen sichergestellt werden (Art. 22 Abs. 1 BBG). Private Anbieter sind möglich (Art. 11 Abs. 1 BBG).

Der Unterricht an der Berufsfachschule umfasst den beruflichen und den allgemeinbildenden Unterricht (Art. 21 Abs. 1 BBG; in dieser Arbeit wird für den beruflichen Unterricht der Begriff *Fachkundeunterricht* verwendet). I. d. R. ist die Un-

terscheidung zwischen den beiden Unterrichtsinhalten einfach und für die Lehrpersonen ist klar, ob sie allgemein bildenden Unterricht oder Fachunterricht erteilen. Die Lehrpersonen aus den Kantonen Aargau und Luzern unterrichten im Bereich Mediamatik in einem sogenannten integrativen Modell: Der allgemein bildende Unterricht bildet einen integrativen Bestandteil des Fachkundeunterrichts, in der Stundentafel ist keine entsprechende Differenzierung sichtbar (Quelle Aargau: Stundentafel des angesprochenen schulischen Anbieters: <http://www.hkvaarau.ch/836-studentafel>; Quelle Luzern: Angaben der zuständigen Fachbereichsleitung). Die Grenzen zwischen den beiden Unterrichtsinhalten sind fließend.

Die sich aus den Fortbildungsschulen entwickelten Berufsfachschulen sind im Gegensatz zu den Gymnasien, die wissenschaftspropädeutisch orientiert sind, eher berufspropädeutisch ausgerichtet (vgl. Gonon, 1994, S. 392). Lernende haben allerdings seit 1993 die Möglichkeit, lehrbegleitend die Berufsmaturitätsausbildung zu absolvieren (vgl. Gonon, 1994, S. 398 f.) und somit den prüfungsfreien Zugang zur Fachhochschule zu erlangen²⁴ (Art. 3 Abs. 1 lit. a Verordnung über die Berufsmaturität BMV).

Im Jahr 2009 schlossen insgesamt 11'417 Personen die Berufsmaturitätsausbildung ab, davon waren 5'053 Frauen und 6'364 Männer (vgl. Bundesamt für Statistik, 2010, S. 37). 57 % der Personen, die diesen Abschluss erworben haben, besuchten den vorbereitenden Unterricht während der Lehrzeit (vgl. Bundesamt für Statistik, 2010, S. 35). Die Entwicklung seit der Einführung ist bemerkenswert, schlossen doch 1994 bei der ersten Durchführung der Berufsmaturitätsprüfungen 242 Personen diese Ausbildung ab (226 Männer und 16 Frauen, 164 lehrbegleitend und 78 nach der Ausbildung) (vgl. Bundesamt für Statistik, 2004, S. 4). Der Fächerkanon wird im Gegensatz zur Regelausbildung

²⁴ In der Schweiz gibt es zwei weitere Möglichkeiten, die Berufsmaturitätsausbildung zu absolvieren nach Abschluss der beruflichen Grundbildung, sei es berufsbegleitend oder als Vollzeitangebot (Art. 13 Abs. 1 lit. b BMV)

breiter: Das Fach Allgemeinbildung entfällt, die Berufsmaturitätsfächer (Grundlagenbereich, fachrichtungsunabhängig: erste und zweite Landessprache, dritte Sprache, Mathematik (Art. 8 BMV); Schwerpunktbereich im Hinblick auf das zu absolvierende Studium (Art. 9 BMV), Ergänzungsbereich (Geschichte und Politik, Technik und Umwelt, Wirtschaft und Recht (Art. 10 Abs. 2 BMV) müssen von den Lernenden absolviert werden und sind somit Bestandteil der Ausbildung an der Berufsfachschule. Der lehrbegleitende Besuch der Berufsmaturitätsausbildung bedeutet einerseits weniger Präsenz im Lehrbetrieb und kann durch den für die Fachhochschule vorbereitenden Stoff, der den Fächerkanon verbreitert, andererseits zu einer Entfremdung zum Lehrbetrieb führen (vgl. Bremer, 1998, S. 331). Es kann festgestellt werden, dass die Berufsmaturität in der Bildungspolitik schnell Anerkennung erfahren hat, Betriebe und Fachhochschulen sind eher zurückhaltend. Die Kernfrage für die Zukunft ist die Expansionsfähigkeit, die immanent auch die Frage der Qualität beinhaltet (vgl. Gonon, 2013, S. 142).

Abschliessend bei der Betrachtung der Berufsfachschule sei bemerkt, dass das geltende Berufsbildungsgesetz in Art. 21 Abs. 6 vorsieht, dass die Berufsfachschulen bei der Lernortkooperation eine Koordinationsfunktion übernehmen können.

5.3 Die überbetrieblichen Kurse

„Der *dritte Lernort* ist ein Reformprojekt, das zwischen informellem Lernen, vornehmlich im Betrieb, und formalem Lernen in der Schule vermitteln soll. Der dritte Lernort bestimmt sich also einerseits negativ aus den Defiziten von Schule und Produktion. Andererseits, positiv gewendet, versucht er, die Vorteile des Lernens am Arbeitsplatz mit den Vorteilen des systematischen Lernens im Unterricht zu kombinieren. Dies beinhaltet eine organisatorische, curriculare und didaktisch-methodische Komponente“ (Gonon, 2002b, S. 34). Gonon entwickelte diese Definition aus einer historischen Analyse von Mängeln der beiden anderen Lernorte

Lehrbetrieb und *Berufsfachschule*. Gonon führt weiter aus, dass in dritten Lernorten, fern der realen Produktionswelt der Lehrbetriebe, die Möglichkeit gegeben ist, komplexe Arbeiten unter Bedingungen mit hoher Fehlertoleranz durchzuführen, die reflexive Überlegungen ermöglichen (vgl. Gonon, 2002b, S. 34). Andere Autoren legen dar, dass der *dritte Lernort* den Transfer zwischen Theorie und Praxis verbessern soll (vgl. Landolt, 2002, S. 11) und geeignet ist, Ausbildungsinhalte zu thematisieren, die aus zeitlichen Gründen nicht im Lehrbetrieb und wegen fehlendem Praxisbezug der Berufsfachschule nicht in dieser vermittelt werden können (vgl. Landwehr, 2002, S. 41). Folglich kommt diesem eine spezielle „Theorie-Praxis- und die Praxis-Theorie-verbindende Funktion“ zu „die von den beiden anderen Lernorten tendenziell vernachlässigt wird“ (Landwehr, 2002, S. 42). Landwehr sieht im dritten Lernort die Institution, die aufgrund dieser Funktionen das Ziel verfolgt, eine Integration von Theorie und Praxis im Rahmen der Ausbildung sicherzustellen. Im Fokus steht ein didaktisches Zusammenführen des an den beiden anderen Lernorten Gelernten zu einem *sinnvollen Ganzen* (vgl. Landwehr, 2002, S. 43). Landolt und Landwehr beschreiben so eine mögliche Umsetzung der im Gesetz (Art. 16 Abs. 1 lit. c und 2 lit. c BBG) erwähnten Aufgabe der überbetrieblichen Kurse, die Bildung an den beiden anderen Lernorten zu ergänzen, die Wettstein/Gonon als noch offen betrachten (vgl. Wettstein & Gonon, 2009, S. 176).

Zusammenfassend können aus diesen verschiedenen Perspektiven drei wesentliche Aufgaben der überbetrieblichen Kurse herausgearbeitet werden: Erstens Auffangen von Defiziten der beiden anderen Lernorte, zweitens Ermöglichen von praktischem Lernen ohne Ernstfallcharakter und drittens Transferfunktion zwischen Lehrbetrieb und Berufsfachschule.

Es wäre zu prüfen, ob der dritte Lernort aus Sicht der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen, Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen aktuell tatsächlich eine so zentrale Rolle im schweizerischen Bildungssystem einnimmt. Zumindest in Deutschland können die beiden anderen Lernorte als die zentralen bezeichnet werden (vgl. Buschfeld, 1998, S. 356).

Die Kosten der überbetrieblichen Kurse werden von den Lehrbetrieben getragen. Art. 23 Abs. 4 BBG bestimmt, dass die Anbieter von überbetrieblichen Kursen von den Lehrbetrieben eine *angemessene Beteiligung* an den Kosten verlangen kann und die Verordnung über die Berufsbildung Art. 21 Abs. 3 BBV präzisiert, dass der Lehrbetrieb *die Kosten* die aus dem Besuch entsprechender Kurse entstehen, trägt. Der Lehrbetrieb wird allerdings nicht mit den Vollkosten belastet, die Kurse sind von Bund und Kantonen subventioniert.²⁵

5.4 Die Bedeutung der Lernorte im dualen System

Ob ein Lernort eine wichtigere Stellung einnimmt als ein anderer, ist nicht einfach zu beurteilen. Die erste Frage ist, für wen ein Lernort wichtig oder unwichtig ist. Eine zweite, welche Gründe zur unterschiedlichen Beurteilung führen. Hier soll aufgrund von folgenden Kriterien für die in diese Untersuchung einbezogenen Berufe beurteilt werden, ob den Lernorten unterschiedliche Bedeutung zukommt, und zwar aus Sicht der jeweiligen anderen Lernorte. Eine Kriterien geleitete Beurteilung soll eruieren, ob eine Basis für eine differente Wahrnehmung der Bedeutung der Lernorte untereinander existent ist. Die Analyse erfolgt aufgrund von drei Kriterien, deren Auswahl jeweils kurz begründet wird. Die Auswahl ist nicht theoretisch abgestützt, sondern explorativ. Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

Kriterium 1: Auswahl des Lernenden/der Lernenden. Den Kern der Berufsbildung bildet der Lernende/die Lernende. Wer bestimmt, welche Jugendlichen eine Lehrstelle bekommen und folglich die Ausbildung beginnen können? Entscheidet ein Lernort autonom, müssen die beiden anderen Lernorte diesen Entschluss mittragen.

Kriterium 2: Einbezug im Qualifikationsverfahren. Wie auch immer der Ausbil-

²⁵ Details hierzu: Subventionierung von überbetrieblichen Kursen (ÜK), Vollzugspapier für Anbieter und OdAs, Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz SBBK

derungserfolg definiert wird, die erfolgreiche Absolvierung des Qualifikationsverfahrens ist ein zentrales Ziel der gesamten Ausbildung.

Kriterium 3: Anteil an der Ausbildungszeit, die ein Lernender/eine Lernende an einem Lernort verbringt.

Zu Kriterium 1: Der Lehrbetrieb ist Vertragspartner der Lernenden, exemplarisch im Kanton Luzern Art. 13 Abs. 1 Gesetz über die Berufsbildung und die Weiterbildung BWG: Die Berufsfachschule kann nur mit einem gültigen Lehrvertrag besucht werden. Die überbetrieblichen Kurse werden von Lernenden aufgrund der entsprechenden Bildungsverordnungen besucht. Die beiden anderen Lernorte sind also darauf angewiesen, dass Unternehmen Lehrverträge abschliessen, sie sind grundsätzlich nicht direkt in den Evaluationsprozess neuer Lernender mit einbezogen. Diese Tatsache impliziert ein gewisses Anbieter-Kunden-Verhältnis aus Sicht der Berufsfachschule und der überbetrieblichen Kurse. Da der Lehrbetrieb quasi die Stellung des Kunden für die beiden anderen Lernorte einnimmt, kommt ihm eine spezielle Stellung zu: Kundenkontakte werden entsprechend gepflegt, evtl. sollen neue Kunden dazugewonnen werden. Wie für die meisten anderen Märkte gilt dies auch für den Lehrstellenmarkt: Die Knappheit eines Gutes steigert dessen Wert. Insbesondere wenn Lehrstellenmangel herrscht, steht der Kunde *Lehrbetrieb* im Zentrum des Interesses nicht zuletzt auch der Berufsfachschulen und der überbetrieblichen Kurse. Immerhin hängt ihre Existenz direkt von den Anbietern von Lehrstellen ab.

Zu Kriterium 2: Die Berufsfachschule nährt ihre Bedeutung aus der Tatsache, dass die von den Lehrpersonen vergebenen Noten, wie die Leistungen aus der Praxis, im Qualifikationsverfahren als Erfahrungsnoten Berücksichtigung finden (Art. 30 Abs. 1 lit. b BBV). Teil des Qualifikationsverfahrens ist ebenfalls der allgemeinbildende Unterricht, was der Berufsfachschule ebenfalls eine entsprechende Wichtigkeit zukommen lässt (vgl. Gonon, 2001, S. 65). Neben diesen zwingenden Vorschriften ist ein weitergehender Einbezug der schulischen Leistungen im Qualifikationsverfahren möglich.

Ob und wie die überbetrieblichen Kurse Teil des Qualifikationsverfahrens sind, ist nicht im Gesetz geregelt und ist folglich berufsabhängig und in der entsprechenden Bildungsverordnung normiert.

Zu Kriterium 3: Für die Schweiz unterscheiden Wettstein/Gonon die folgenden Formen der dual organisierten Berufslehre (vgl. Wettstein & Gonon, 2009, S. 121 ff.): Klassische handwerkliche Berufslehre, moderne handwerkliche Berufslehre, industriell geprägte Berufslehre, Berufslehren mit Basisjahr, Berufslehren mit degressivem Berufsfachschulunterricht, Lehrbetriebsverbände. Die verschiedenen Formen sind in den Abbildung 7 bis Abbildung 10 dargestellt.

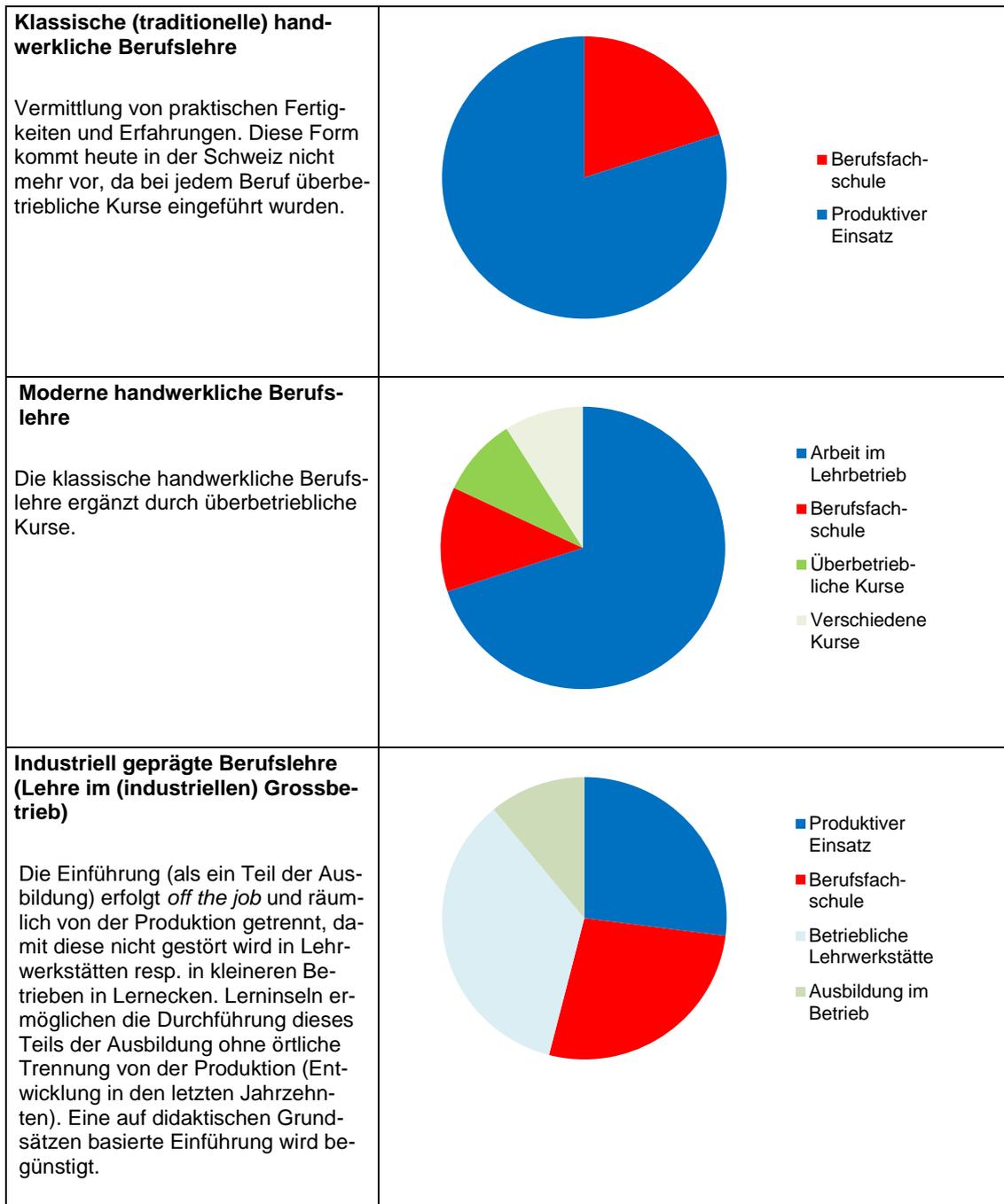


Abbildung 7: Handwerkliche und industrielle Berufslehren in Anlehnung an Wettstein/Gonon (vgl. Wettstein & Gonon, 2009, S. 121 f.), eigene Ergänzungen

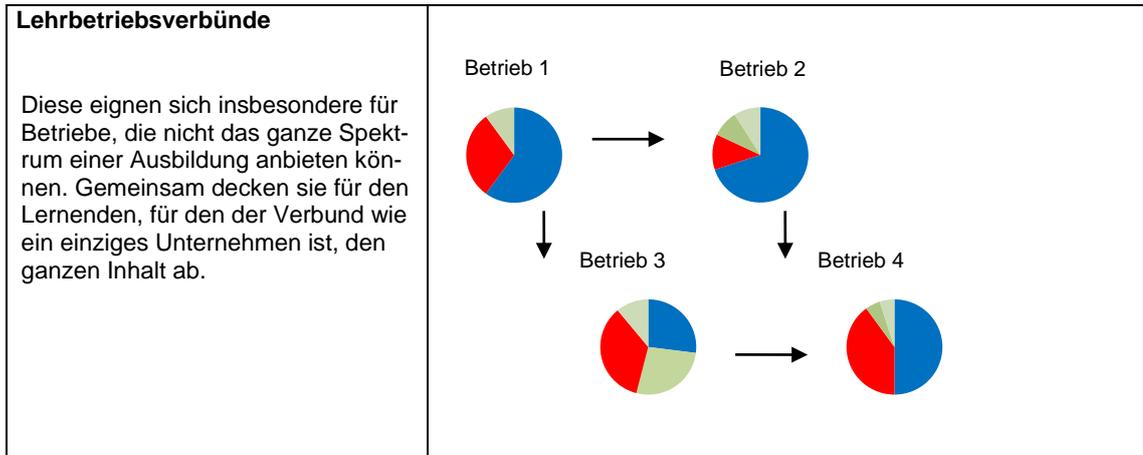


Abbildung 8: Lehrbetriebsverbünde in Anlehnung an Wettstein/Gonon (vgl. Wettstein & Gonon, 2009, S. 122 und 125), eigene Ergänzungen

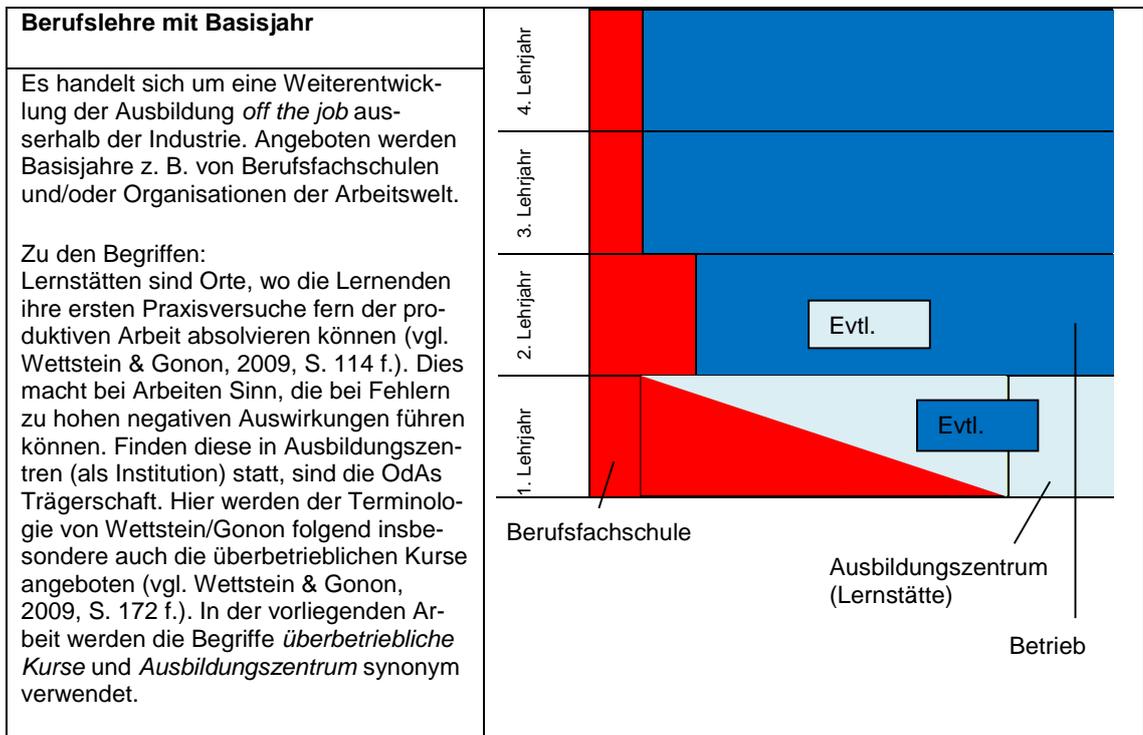


Abbildung 9: Berufslehre mit Basisjahr in Anlehnung an Wettstein/Gonon (vgl. Wettstein & Gonon, 2009, S. 122 und 124), eigene Ergänzungen

Berufslehren mit degressivem Berufsfachschulunterricht.		1.Tag	2.Tag	3.Tag	4.Tag	5.Tag
<p>In Berufen, in denen der Anteil der schulischen Ausbildung hoch ist, kann die Ausbildung so konzipiert werden, dass am Anfang der Anteil im Betrieb klein gehalten wird. Dies ermöglicht gegen Ende der Lehre eine kontinuierliche Ausbildung im Lehrbetrieb (vgl. Wettstein & Gonon, 2009, S. 122).</p>	4. Lehrjahr					
	3. Lehrjahr					Evtl.
	2. Lehrjahr					
	1. Lehrjahr					Evtl.
		Berufsfachschule	Betrieb	Ausbildungszentrum		

Abbildung 10: Berufslehren mit degressivem Berufsfachschulunterricht in Anlehnung an Wettstein/Gonon (vgl. Wettstein & Gonon, 2009, S. 122 und 124), eigene Ergänzungen

Im Folgenden werden die im Zentrum der Untersuchung stehenden Berufe in Bezug auf die Kriterien *Anwesenheit im Lehrbetrieb*²⁶ und *Verteilung der Schultage auf die Lehrjahre* in den Kantonen Aargau und Luzern analysiert.

²⁶ Die Quellen der Daten sind in den Fussnoten der nächsten Seite festgehalten. Kleine Abweichungen von den effektiven Zahlen sind möglich, wenn z. B. ÜK-Tage auf Schultage fallen. Vernachlässigt werden Abwesenheit infolge Qualifikationsverfahren und ähnliches.

Beruf	Jahresarbeitszeit		Ausbildung Total in Std.	Davon Schule		Davon ÜK		Davon Lehrbetrieb Arbeitszeit in Std.
	Total in Std.	Pro Tag in Std.		Schultage Total	In Arbeitszeit umgerechnet (in Std.)	ÜK-Tage Total	In Arbeitszeit umgerechnet (in Std.)	
MAU	2'112 ²⁷	8.1	6'336	114 ²⁸	923.4	75 ²⁹	607.5	4'805.1
SAN	2'080 ³⁰	8	6'240	114 ³¹	912	32 ³²	256	5'072
FAGE	2'184 ³³	8.4	6'552	190 ³⁴	1596	34 ³⁵	285.6	4'670.4
INF Aargau	2'184 ³⁶	8.4	8'736	247 ³⁷	2'074.8	40 ³⁸	336	6'325.2
INF Aargau mit Basislehrjahr	2'184 ³⁹	8.4	8'736	431 ⁴⁰	3'620.4	40	336	4'779.6
INF Luzern	2'184 ⁴¹	8.4	8'736	267 ⁴²	1'915.2	36 ⁴³	302.4	6'518.4
MMA Aargau	2'184 ⁴⁴	8.4	8'736	239 ⁴⁵	2'007.6	27 ⁴⁶	226.8	6'501.6
MMA Luzern	2'184 ⁴⁷	8.4	8'736	261 ⁴⁸	2'192.4	27	226.8	6'316.8

Tabelle 2: Datengrundlagen für Berufsvergleiche *Anwesenheit an den drei Lernorten*

²⁷ Gemäss Landesmantelvertrag Bauhauptgewerbe Art. 24 Abs. 2

²⁸ Maurer/Maurerin A Reglement über die Ausbildung und Lehrabschlussprüfung B Lehrplan für den Unterricht, 2 Studentafel

²⁹ MLS Maurerlehrhallen Sursee, überbetriebliche Kurse (<http://www.mls.ch>)

³⁰ Gemäss Landesmantelvertrag Haustechnik Art. 25 Abs. 2. Die Lernenden unterstehen zwar nicht dem Landesmantelvertrag, gemäss Auskunft des Rechtsdienstes der Suissetec stimmt in der Regel die Jahresarbeitszeit der Lernenden mit derjenigen der Mitarbeiter, die dem Landesmantelvertrag unterstehen, überein.

³¹ Bildungsplan für den Beruf Sanitärinstallateurin/Sanitärinstallateur, Teil B Lektionen Berufsfachschule

³² Bildungsplan für den Beruf Sanitärinstallateurin/Sanitärinstallateur, Teil C Organisation, Aufteilung und Dauer der überbetrieblichen Kurse

³³ Grundlage bilden die Arbeitsbedingungen des Luzerner Spitals S. 13

³⁴ Gemäss Bildungsplan Fachfrau/Fachmann Gesundheit, Teil C Curricularer Aufbau

³⁵ Gemäss Bildungsplan Fachfrau/Fachmann Gesundheit, Teil E Organisation, Aufteilung und Dauer der überbetrieblichen Kurse

³⁶ Annahme

³⁷ Schullehrplan Informatik an der BBB IT-School

³⁸ Gemäss ag-ict (<http://www.ag-ict.ch/index.cfm?&content=50>)

³⁹ Annahme

⁴⁰ Schullehrplan Informatik an der BBB IT-School

⁴¹ Annahme

⁴² Gemäss Angaben des Berufsbildungszentrums Wirtschaft, Informatik und Technik, Sursee

⁴³ Überbetriebliche Kurse im Kanton Luzern gemäss Verein zur Förderung der ICT Berufsbildung (<http://www.vfi.ch/index.cfm?sID=88&sprache=1>)

⁴⁴ Annahme

⁴⁵ Gemäss Handelsschule KV Aarau (<http://www.hkvaarau.ch/836-studentafel>)

⁴⁶ Die überbetrieblichen Kurse für den Kanton Aargau werden vom Verein zur Förderung der ICT Berufsbildung in Adligenswil durchgeführt (<http://www.vfi.ch/index.cfm?subID=48&sprache=1&>)

⁴⁷ Annahme

⁴⁸ Gemäss Angaben des Berufsbildungszentrums Wirtschaft, Informatik und Technik, Sursee

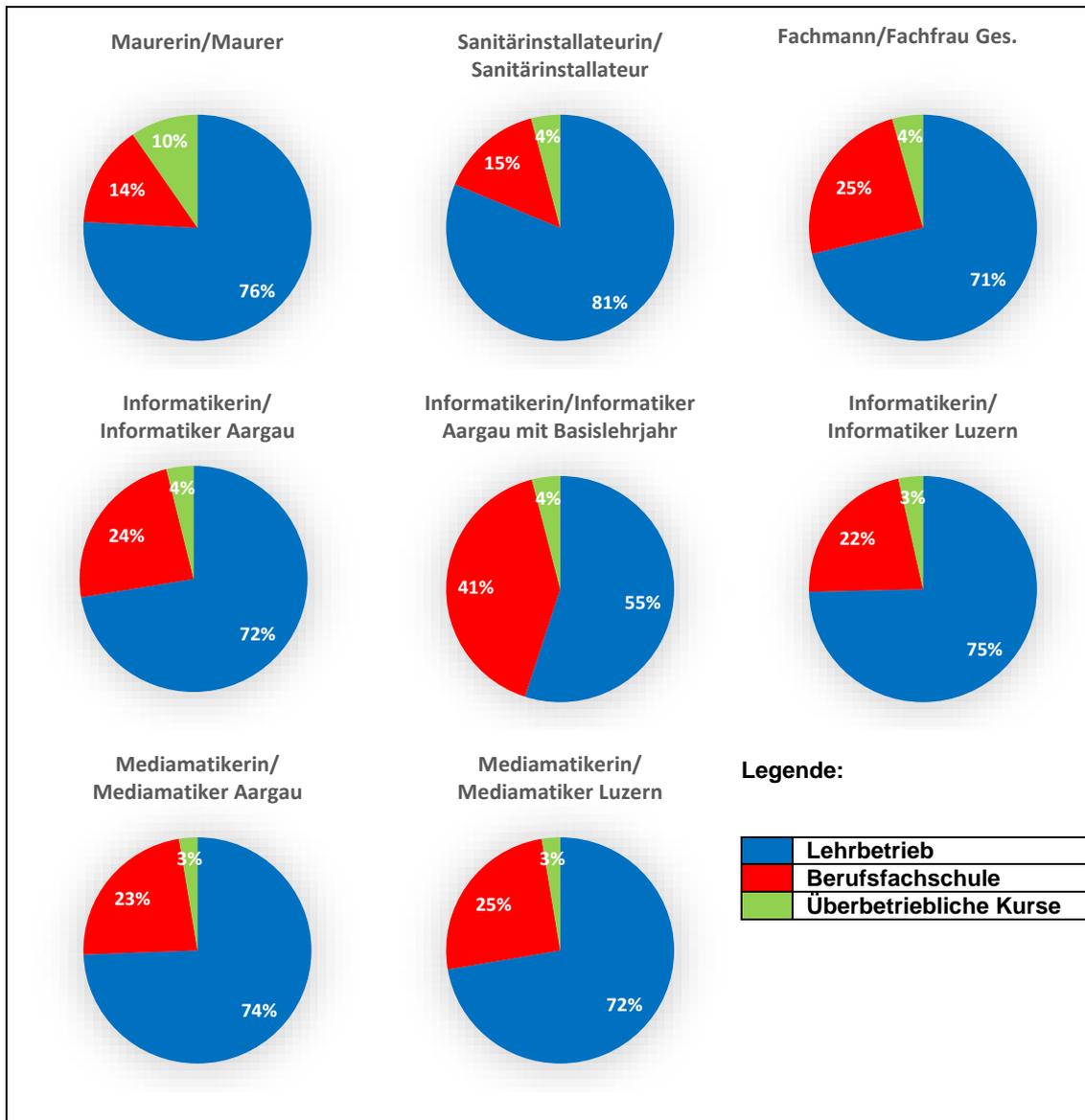


Abbildung 11: Anteilsmässige Anwesenheit der Lernenden an den drei Lernorten

Die Berechnungsgrundlagen in Abbildung 10 müssen wie folgt interpretiert werden: Ausgehend von Jahresarbeitszeiten der entsprechenden Branchen oder, wenn diese fehlen, von Annahmen, werden die Abwesenheit im Lehrbetrieb, verursacht durch Schulbesuch oder Teilnahme an überbetrieblichen Kursen, in Arbeitszeiten angegeben. Wenn ein Lernender/eine Lernende bspw. 8.4 Std. pro Tag arbeitet, wird ein Schultag ebenfalls mit 8.4 Std. bewertet. Aus diesen Berechnungen kann man also nicht auf Lektionenzahlen schliessen. Diese Berech-

nungen erlauben es, die Verteilung der Anwesenheit der Lernenden an den verschiedenen Lernorten zu visualisieren.

Abbildung 11 macht deutlich, dass im dualen System der Berufsausbildung der Lernort Lehrbetrieb bezüglich Ausbildungszeit den grössten Anteil hat. Lernende in den beiden traditionellen Berufen verbringen verhältnismässig am meisten Zeit im Lehrbetrieb. Bei der Ausbildung zum Fachmann/zur Fachfrau Gesundheit ist die Anwesenheit im Lehrbetrieb mit 71 % eher an der unteren Grenze dieses Vergleiches. Aufgrund der Quellenauswertung hat sich ergeben, dass die Ausbildungen in den Bereichen Informatik und Mediamatik in den beiden Vergleichskantonen Aargau und Luzern, anders als in den drei anderen untersuchten Bereichen, bezüglich Anwesenheit der Lernenden an den Lernorten unterschiedlich sind, jedoch nur unwesentlich. Ausnahme: Die Ausbildung in Informatik kann im Kanton Aargau mit oder ohne Basislehrjahr an der Schule absolviert werden. Gemäss Angaben der Berufsfachschule wählen 40 bis 45 % der Lernenden die Ausbildung mit Basislehrjahr an der Berufsfachschule. Bei dieser Ausbildungsvariante ist der Anteil der Berufsfachschule von über 40 % an der Ausbildungsdauer erheblich grösser als bei den Modellen ohne Basislehrjahr, wo sich der Anteil in einer Breite von 22 % und 24 % bewegt. Der Anteil der überbetrieblichen Kurse an der gesamten Ausbildungsdauer bewegt sich zwischen 3 % und 4 % (mit Ausnahme der Ausbildung zum Maurer, diese ist mit 10 % überdurchschnittlich hoch).

Anders sieht es bei der *Verteilung der Schultage auf die Lehrjahre* aus. Die Lernenden der beiden traditionellen Berufe besuchen während der ganzen Lehrzeit pro Woche einen Tag den Berufsfachschulunterricht. Von den anderen Ausbildungen ohne Basislehrjahr an der Berufsfachschule ist die Ausbildung Mediamatik im Kanton Aargau am meisten degressiv ausgestaltet. Auffällig ist, dass die Mediamatiker/Mediamatikerinnen im Kanton Luzern im letzten Lehrjahr vor allem im Lehrbetrieb sind. Die Berufsfachschule besuchen die Lernenden nur ausnahmsweise. Informatiklernende im Kanton Luzern haben insgesamt einen hal-

ben Tag weniger Unterricht pro Jahr als im Kanton Aargau, dies wird durch zusätzliche Blockwochen ausgeglichen.⁴⁹

MAU⁵⁰ und SAN⁵¹

FAGE⁵²

Lehrjahr	1 .Tag	2 .Tag	3 .Tag	4 .Tag	5 .Tag
3	Berufsfachschule	Lehrbetrieb	Lehrbetrieb	Lehrbetrieb	Lehrbetrieb
2	Berufsfachschule	Lehrbetrieb	Lehrbetrieb	Lehrbetrieb	Lehrbetrieb
1	Berufsfachschule	Lehrbetrieb	Lehrbetrieb	Lehrbetrieb	Lehrbetrieb

Lehrjahr	1 .Tag	2 .Tag	3 .Tag	4 .Tag	5 .Tag
3	Berufsfachschule	Lehrbetrieb	Lehrbetrieb	Lehrbetrieb	Lehrbetrieb
2	Berufsfachschule	Berufsfachschule	Lehrbetrieb	Lehrbetrieb	Lehrbetrieb
1	Berufsfachschule	Berufsfachschule	Lehrbetrieb	Lehrbetrieb	Lehrbetrieb

Legende: Berufsfachschule
 Lehrbetrieb

Abbildung 12: Ausbildungsverlauf Lehrbetrieb und Berufsfachschule 3-jährige Ausbildungen)

⁴⁹ Gemäss Angaben Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik, Sursee

⁵⁰ Gemäss [berufsberatung.ch \(http://www.berufsberatung.ch/dyn/1199.aspx?data=education&id=2931&searchabc=M\)](http://www.berufsberatung.ch/dyn/1199.aspx?data=education&id=2931&searchabc=M)

⁵¹ Gemäss [berufsberatung.ch \(http://www.berufsberatung.ch/dyn/1199.aspx?data=education&id=2914&searchabc=S\)](http://www.berufsberatung.ch/dyn/1199.aspx?data=education&id=2914&searchabc=S)

⁵² Gemäss [berufsberatung.ch \(http://www.berufsberatung.ch/dyn/1199.aspx?data=education&id=3270&searchabc=F\)](http://www.berufsberatung.ch/dyn/1199.aspx?data=education&id=3270&searchabc=F)

INF Aargau ohne Basislehrjahr⁵³

Lehrjahr	1 .Tag	2 .Tag	3 .Tag	4 .Tag	5 .Tag
4	Grüne	Grüne	Blau	Blau	Blau
3	Grüne	Grüne	Blau	Blau	Blau
2	Grüne	Grüne	Blau	Blau	Blau
1	Grüne	Grüne	Blau	Blau	Blau

INF Luzern⁵⁴

Lehrjahr	1 .Tag	2 .Tag	3 .Tag	4 .Tag	5 .Tag
4	Grüne	Blau	Blau	Blau	Blau
3	Grüne	Blau	Blau	Blau	Blau
2	Grüne	Grüne	Blau	Blau	Blau
1	Grüne	Grüne	Blau	Blau	Blau

MMA Aargau⁵⁵

Lehrjahr	1 .Tag	2 .Tag	3 .Tag	4 .Tag	5 .Tag
4	Grüne	Blau	Blau	Blau	Blau
3	Grüne	Grüne	Blau	Blau	Blau
2	Grüne	Grüne	Blau	Blau	Blau
1	Grüne	Grüne	Blau	Blau	Blau

MMA Luzern⁵⁶

Lehrjahr	1 .Tag	2 .Tag	3 .Tag	4 .Tag	5 .Tag
4	Blau	Blau	Blau	Blau	Blau
3	Grüne	Grüne	Blau	Blau	Blau
2	Grüne	Grüne	Blau	Blau	Blau
2	Grüne	Grüne	Blau	Blau	Blau

Legende: Berufsfachschule
 Lehrbetrieb

Abbildung 13: Ausbildungsverlauf Lehrbetrieb und Berufsfachschule (4-jährige Ausbildungen ohne Basislehrjahr)

⁵³ Schullehrplan Informatik der BBB IT-School

⁵⁴ Gemäss Auskunft des Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik Sursee.

⁵⁵ Gemäss Handelsschule KV Aarau (<http://www.hkvaarau.ch/836-studentafel> und <http://www.hkvaarau.ch/835-ausbildung-kosten>). Zusätzlich besuchen die Lernenden in den ersten sieben Wochen zusätzlich einen Schultag pro Woche und im 2. Semester zusätzlich 4 Schultage.

⁵⁶ Gemäss Auskunft des Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik Sursee. Zusätzlich besuchen die Lernenden drei Schulblöcke mit insgesamt 24 Schultagen. Im vierten Lehrjahr findet kein regelmässiger Unterricht statt, die Lernenden besuchen an insgesamt 9 Tagen die Berufsfachschule.

INF Aargau mit Basislehrjahr⁵⁷

Lehrjahr	1.Tag	2.Tag	3.Tag	4.Tag	5.Tag
4					
3					
2					
1					

Legende: Berufsfachschule
 Lehrbetrieb

Abbildung 14: Ausbildungsverlauf Informatiker/Informatikerin mit Basislehrjahr

Die überbetrieblichen Kurse werden blockweise besucht. Die organisatorische Ausgestaltung ist berufsabhängig.

Aufgrund der vorformulierten Kriterien ergibt sich klar, dass die überbetrieblichen Kurse weniger Bedeutung als die beiden anderen Lernorte geniessen: Eine verbindliche Berücksichtigung im Qualifikationsverfahren ist inexistent, der zeitliche Anteil an der Ausbildung ist geringer als beim Lehrbetrieb und der Berufsfachschule. Die Berufsfachschule ist in jedem Fall mindestens durch die Lieferung von Erfahrungsnoten Teil des Qualifikationsverfahrens und der Anteil an der Ausbildung ist grösser als der der überbetrieblichen Kurse. Die grösste Bedeutung hat allerdings der Lehrbetrieb: Er wählt die Lernenden aus und schliesst mit diesen den Lehrvertrag ab. Weiter verbringen die Lernenden die meiste Zeit ihrer Ausbildung im Lehrbetrieb.

Stellt die Zusammenarbeit der drei Lernorte als gleichwertige Partner in der Berufsausbildung ein Desiderat dar, könnte die aktuelle Ausgestaltung der Ausbildung, insbesondere der überbetrieblichen Kurse, eine Barriere darstellen und

⁵⁷ Schullehrplan Informatik an der BBB IT-School. Zusätzlich besuchen die Lernenden im 4. Semester einen vierwöchigen Sprachaufenthalt in England (wovon 2 Wochen in den Ferien). Im 1. und 2. Semester absolvieren die Lernenden ein Betriebspraktikum von 6 Wochen.

dies in zweierlei Hinsicht: Einerseits könnte die geringere Relevanz der überbetrieblichen Kurse die beiden anderen Lernorte dazu verleiten, diese weniger in die Kooperation einzubinden, und andererseits zu einer Abschottung der überbetrieblichen Kurse führen. Nicht zu unterschätzen ist auch der Einfluss dieser Situation auf die Lernenden selbst: Ohne prüfungsrelevante Benotung fehlt ein für die Lernenden wichtiges Motivationselement, was die Bedeutung der überbetrieblichen Kurse schwächt.

6 Projekt Lernortkooperation LOK – Webportal für die berufliche Grundbildung

6.1 SEPHIR in der Untersuchung

Wie bereits in Abschnitt 4.3 erwähnt, wird die Lernortkooperation im schweizerischen Berufsbildungsgesetz gefordert. Die Zentralschweizer Berufsbildungsämter-Konferenz ZBK unterstützt die Lernortkooperation durch das Webportal SEPHIR. Bei diesem Programm handelt es sich um „eine webbasierte Arbeits- und Kommunikationsplattform für die berufliche Grundbildung“ (http://www.login-network.ch/index.cfm?name=sephir_skillport). Für das Projekt stehen die folgenden Ziele im Vordergrund (http://www.beruf-z.ch/website_zbk.cfm?sID=99#FAQ2):

- *„Den Informationsaustausch und die Koordination der Bildungsinhalte an den drei Lernorten optimieren und so die Bildungsqualität steigern.*
- *Die Effizienz der Zusammenarbeit steigern und somit die Wertschöpfung bei gleichbleibenden Ressourcen verbessern.*
- *Die Planung der Ausbildung optimieren, indem alle drei Lernorte zeit- und ortsunabhängig Zugriff auf bildungsrelevante Informationen haben und somit jederzeit wissen, was wann wo abläuft.*
- *Die Eigenverantwortung der Lernenden stärken, indem sie die Plattform als Arbeitsinstrument nutzen können und damit jederzeit einen aktuellen Überblick über den Stand ihrer Bildung haben, Lücken selbst erkennen und eigenverantwortlich handeln können.*
- *Insbesondere Verbände und Lehrbetriebe darin unterstützen, ein bedarfsgerechtes, auf den Beruf und die Branche angepasstes Kooperationsinstrument nutzen zu können.“*

Die folgende Tabelle soll die Ziele in *Instrument/Massnahme* und die *erhoffte*

Wirkung auf die Ausbildung der Lernenden darstellen. Dabei ist es nicht einfach, zwischen Instrument/Massnahme und der dadurch erwarteten Wirkung zu unterscheiden. Bspw. kann die Steigerung der Effizienz als Ziel gelten oder, wie dies hier betrachtet wird, als Instrument, da die Effizienzsteigerung an sich lediglich ein Mittel ist, um ein anderes Ziel, z. B. Gewinnsteigerung, zu erreichen. Weiter muss unterschieden werden, ob die erhoffte Wirkung eine Änderung der Ausbildung nach sich ziehen soll oder ob lediglich, bei gleichbleibender Ausbildung, die Ressourcen geschont werden können.

Instrument/Massnahme	Erhoffte Wirkung auf die Ausbildung
Informationsaustausch und die Koordination der Bildungsinhalte an den drei Lernorten optimieren.	Bildungsqualität steigern ⇒ Ziel: Verbesserung der Ausbildung
Effizienz der Zusammenarbeit steigern.	Die Wertschöpfung bei gleichbleibenden Ressourcen verbessern ⇒ Ziel: Verbesserung der Ausbildung
Alle drei Lernorte haben zeit- und ortsunabhängig Zugriff auf bildungsrelevante Informationen und wissen somit jederzeit, was wann wo abläuft.	Planung der Ausbildung optimieren ⇒ Ziel: Ressourcen schonen
Die Lernenden nutzen die Plattform als Arbeitsinstrument und <ul style="list-style-type: none"> • haben jederzeit einen aktuellen Überblick über den Stand ihrer Bildung, • erkennen Lücken selbst. 	Die Eigenverantwortung und damit das eigenverantwortliche Handeln der Lernenden stärken ⇒ Ziel: Verbesserung der Ausbildung
Verbände und Lehrbetriebe darin unterstützen, ein bedarfsgerechtes, auf den Beruf und die Branche angepasstes Kooperationsinstrument nutzen zu können.	Hier wird keine spezielle Wirkung erwähnt ⇒ Ziel: Ressourcen schonen

Abbildung 15: Instrumente/Massnahmen und erhoffte Wirkungen aus dem Projekt *Lernortkooperation LOK – Webportal für die berufliche Grundbildung*

In der vorliegenden Arbeit werden konkret die folgenden Wirkungen bei den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen des Webportals überprüft:

- Beeinflusst der Einsatz der Plattform die Kontakthäufigkeit?

- Findet eine vermehrte Koordination der zeitlichen Stoffvermittlung zwischen den Lernorten statt?
- Wird die Effizienz der Ausbildung gesteigert?
- Gibt es weitere Wirkungen, die nicht in den Zielformulierungen enthalten sind (Erreichbarkeit von Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen, Probleme mit Lernenden können früher erkannt werden)?

Bei näherer Betrachtung der Wirkungen, die hier untersucht werden sollen, fällt auf, dass nicht die im Projektbeschrieb erhofften Wirkungen im Zentrum stehen. Dies hat die folgenden Gründe: Wenn als erhoffte Wirkung die Bildungsqualität im Zentrum steht, muss zuerst definiert werden, was unter Qualität konkret zu verstehen ist. Der Begriff Qualität, wie er i. d. R. normativ verwendet wird, bezeichnet die Güte eines Gegenstandes oder Phänomens (vgl. Nickolaus, 2009, S. 13). Wird der Qualitätsbegriff so verwendet, braucht es zur Beurteilung der Qualität eine Vergleichsgrösse (vgl. Mirchbach, 2009, S. 62), z. B. bezüglich Berufsbildung: Wie sieht der optimal ausgebildete Berufseinsteiger aus? Eine solche Untersuchung ist nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Ähnliche Überlegungen gelten für den Begriff Wertschöpfung und insbesondere für die Messung einer allfälligen Verbesserung.

Ganz weggelassen wird der evidente Punkt, dass die Verantwortlichen vor Ort flexiblen Zugang zu notwendigen Daten der Untersuchung haben. Verschiedene erhoffte Wirkungen auf die Ausbildung müssten bei den Lernenden selbst oder den Verbänden untersucht werden. Diese Aspekte sind ebenfalls nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

6.2 SEPHIR in der Praxis

Die Umsetzung im Tool erlaubt den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen, Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen selektiv und passwortgeschützt den Zugang zu Informationen der jeweils anderen Lernorte. Im Zentrum stehen Kontaktdaten, Informationen rund um die Ausbildung und die Leistungen der Lernenden.

Exemplarisch soll kurz das Noten- und Abszumentool aus Sicht des Lehrbetriebes dargestellt werden:

Prüfung:

Die Ansage von Prüfungen erfolgt auf der Plattform SEPHIR. Die Lehrperson nennt Datum, Fach und Inhalt der Prüfung. Unmittelbar nach der Erfassung und Freigabe durch die Lehrperson sehen sowohl die Lernenden wie auch die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen die Angaben über die bevorstehende Prüfung. Die Lehrperson führt die Prüfung durch, korrigiert und bewertet diese. Die Noten werden im SEPHIR erfasst und sind für die Lernenden und die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen ersichtlich.

Absenz:

Fehlt ein Lernender/eine Lernende im Unterricht, wird die Absenz von der Lehrperson erfasst. Der Lehrbetrieb ist also informiert, ob der Lernende/die Lernende tatsächlich in der Berufsfachschule ist. Das Tool zeigt dem Lehrbetrieb weiter an, ob in der Lektion, in der der Lernende/die Lernende gefehlt hat, eine Prüfung durchgeführt wurde.

Zentral für die Lehrbetriebe ist die Möglichkeit der Ausbildungsplanung über die Lehrjahre mit allen Informationen, welche Unterrichtsinhalte an den anderen Lernorten wann thematisiert sind. Weiter können bspw. über dieses Tool Ergebnisse des Qualifikationsverfahrens erfasst werden, hier haben zusätzlich Experten des Qualifikationsverfahrens Zugang. Das Tool verfügt über weitere unterstützende Komponenten (z. B. Arbeitsjournalführung der Lernenden mit der Möglichkeit von Zuweisung von Handlungskompetenzen oder Unterstützung von Projektmanagement).

Im Folgenden soll jedoch lediglich auf die Elemente des Tools fokussiert werden, die für die in dieser Arbeit überprüften Wirkungen wesentlich sind. Die folgenden wurden selektiert: Verfügen die Lernorte über die Kontaktdaten und weitere Informationen (einzelne Prüfungsnoten, Absenzen, angesagte Prüfungen) der beiden anderen Lernorte? Aus Tabelle 3 ist ersichtlich, welche dieser Daten für die

Personen in den befragten Berufen zugänglich sind. Teile, die im April 2011 eingeführt wurden, werden aufgrund des Umfragezeitpunkts (Mai 2011) als nicht relevant betrachtet (Quelle: Angaben ZBK).

Online Informationen für die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen

	Kontaktdaten Schule		Kontaktdaten zuständige Lehrpersonen		Angesagte Prüfungen und einzelne Prüfungsnoten der Schule		Aktuelle Absenzen der Schule		Bildungsplan online	
	Ja, ab (Monat/Jahr)	Nein	Ja, ab (Monat/Jahr)	Nein	Ja, ab (Monat/Jahr)	Nein	Ja, ab (Monat/Jahr)	Nein	Ja, ab (Monat/Jahr)	Nein
MAU	Apr 11		Apr 11		Apr 11		Apr 11			•
SAN	Aug 11		Aug 11		Aug 11		Aug 11		vor Aug 09	
FAGE	Aug 10		Aug 10		Aug 10		Aug 10			•
INF	Aug 09		Aug 09		Aug 09		Aug 09		vor Aug 09	
MMA	Aug 09		Aug 09		Aug 09		Aug 09		vor Aug 09	

	Kontaktdaten überbetriebliche Kurse		Kontaktdaten zuständige ÜK-InstruktorInnen		Einzelne Prüfungsnoten der ÜK		Aktuelle Absenzen der ÜK	
	Ja, ab (Monat/Jahr)	Nein	Ja, ab (Monat/Jahr)	Nein	Ja, ab (Monat/Jahr)	Nein	Ja, ab (Monat/Jahr)	Nein
MAU		•		•		•		•
SAN	Apr 11		Apr 11		Apr 11			•
FAGE		•		•		•		•
INF	Aug 11		Aug 11		Aug 11			•
MMA	Aug 11		Aug 11		Aug 11			•

Online Informationen für die Lehrpersonen

	Kontaktdaten Lehrbetrieb		Kontaktdaten zuständiger Berufsbildner/Berufsbildnerin		Kontaktdaten überbetriebliche Kurse		Kontaktdaten zuständige InstruktorInnen	
	Ja, ab (Monat/Jahr)	Nein	Ja, ab (Monat/Jahr)	Nein	Ja, ab (Monat/Jahr)	Nein	Ja, ab (Monat/Jahr)	Nein
MAU	Apr 11		Apr 11			•		•
SAN	Aug 11		Aug 11			•		•
FAGE	Aug 10		Aug 10			•		•
INF	Aug 09		Aug 09			•		•
MMA	Aug 09		Aug 09			•		•

Online Informationen für die InstruktorInnen/Instruktorinnen

	Kontaktdaten Lehrbetrieb		Kontaktdaten zuständiger Berufsbildner/Berufsbildnerin		Kontaktdaten Schule		Kontaktdaten zuständige Lehrpersonen	
	Ja, ab (Monat/Jahr)	Nein	Ja, ab (Monat/Jahr)	Nein	Ja, ab (Monat/Jahr)	Nein	Ja, ab (Monat/Jahr)	Nein
MAU		•		•		•		•
SAN	Apr 11		Apr 11		Apr 11			•
FAGE		•		•		•		•
INF	Aug 11		Aug 11		Aug 11			•
MMA	Aug 11		Aug 11		Aug 11			•

Tabelle 3: Online Informationen Plattform SEPHIR

6.3 Resultate einer externen Evaluation

Das beschriebene Projekt wurde vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (heute: SBFI) unterstützt. Eine externe Evaluation ist im Jahr 2011 durchgeführt worden. Ziel der Evaluation war, die Erreichung der Ziele zu überprüfen und die Feststellung von Weiterentwicklungs- und Anpassungsbedürfnissen. Das methodische Vorgehen gestaltete sich wie folgt: Dokumentenanalyse, Experteninterviews, Gruppeninterviews mit Nutzern, Befragung weiterer Personen. (vgl. Feller & Bucher, 2011, S. 3 ff.). Die für die vorliegende Arbeit relevanten Resultate lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Aus Sicht der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen

- Das Noten- und Absenzttool erlaubt den Berufsbildner/Berufsbildnerinnen, sich laufend auf dem aktuellen Stand der Leistungen der Lernenden zu halten (vgl. Feller & Bucher, 2011, S. 17). Lehrbetriebe können so schneller auf Leistungsprobleme reagieren (vgl. Feller & Bucher, 2011, S. 21). Da die relevanten Inhalte für angesagte Prüfungen den Berufsbildner/Berufsbildnerinnen zugänglich gemacht werden, besteht für diese die Möglichkeit, die Lernenden bei der Vorbereitung zu unterstützen (vgl. Feller & Bucher, 2011, S. 23).
- Berufsbildner/Berufsbildnerinnen, deren primäre Tätigkeit nicht am Computer stattfindet, empfinden den Umgang mit der Online-Plattform als eher kompliziert (vgl. Feller & Bucher, 2011, S. 18).
- Die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen verfügen dank den Online-Informationen über umfassendere Informationen über den Stand der schulischen Ausbildung, was die Basis für Gespräche mit den Lehrpersonen verbreitert (vgl. Feller & Bucher, 2011, S. 21).
- Eine Anmerkung im Bericht ist besonders interessant: „Hierbei gelte es jedoch zu beachten, dass SEPHIR zwar die Transparenz hinsichtlich der Lerninhalte der Berufsbildungspartner steigere, die Bildungspläne der drei

Verbundpartner jedoch nicht immer kompatibel seien. So werden zum Beispiel im Betrieb im ersten Semester Inhalte vermittelt, die in der Schule erst im dritten Semester auf dem Lehrplan stehen, oder im überbetrieblichen Kurs werden Bildungsziele umgesetzt, die im Betrieb noch nicht thematisiert worden sind. Auch wenn die Transparenz gesteigert werden konnte, sei es nach wie vor nicht immer möglich, die Ausbildungsinhalte aller drei Lernorte aufeinander abzustimmen“ (Feller & Bucher, 2011, S. 23). Die folgende Schlussfolgerung stammt nicht aus dem Bericht: Ganz offensichtlich hat hier das Tool bereits eine wichtige Funktion übernommen und fehlende Übereinstimmungen im Curriculum involvierter Berufe aufgedeckt!

Aus Sicht der Berufsfachschule

- Die Kontaktdaten der Lehrbetriebe sind hilfreich (vgl. Feller & Bucher, 2011, S. 17).

Aus der Sicht von Lehrbetrieb und Berufsfachschule

- SEPHIR ersetzt den persönlichen Kontakt nicht. Die Kontakte finden immer noch in den Formen statt, die vor der Einführung von SEPHIR üblich waren (vgl. Feller & Bucher, 2011, S. 21).
- Interessant ist die Feststellung, dass eine Kontaktaufnahme „vor allem in kritischen Situationen, beispielsweise wenn ein/-e Lernende/-r regelmäßig schwache Schulleistungen erbringe oder im überbetrieblichen Kurs praktische Mängel auftreten würden“, erfolgt (Feller & Bucher, 2011, S. 21).
- Einige Lehrer, die ihre Noten in bspw. Excel-Tabellen erfassen, da diese dem Tool aus Datensicherungsgründen nicht vertrauen, empfinden die Aufnahme der Daten im SEPHIR als Zusatzaufwand (vgl. Feller & Bucher, 2011, S. 19).

- Vereinzelt wird berichtet: Absenzen von Lernenden an der Berufsfachschule sind zurückgegangen, dies betrifft insbesondere auch unentschuldigtes Fernbleiben vom Unterricht (vgl. Feller & Bucher, 2011, S. 25).

Alle Berufsbildungspartner (Lehrbetriebe, Berufsverbände und Berufsfachschule (vgl. Feller & Bucher, 2011, S. 9))

- Die Anzahl der Kontakte hat sich nicht verändert.
- Berufsbildungspartner (Definition siehe oben), die vor der Einführung des Tools SEPHIR bereits Anstrengungen in Richtung Lernortkooperation unternommen haben, bewerten das Tool eher positiv.
- Die einseitige Informationslage über die zeitliche Verteilung der Ausbildungsinhalte (Lehrbetriebe sind über die beiden anderen Lernorte informiert, die Informationen über den Ablauf im Lehrbetrieb ist für die beiden anderen Lernorte nicht einsehbar) führt dazu, dass der Lehrbetrieb die Verantwortung für die Lernortkooperation übernehmen muss, statt alle drei Partner.

Allgemeine Feststellung der in der Evaluation Interviewten Personen

- Das Online-Tool ersetzt die Lernortkooperation nicht. Der persönliche Kontakt kann nicht ersetzt werden (vgl. Feller & Bucher, 2011, S. 28 f.).

Die Lernenden selbst sind in die vorliegende Arbeit nicht miteinbezogen worden. Entsprechend werden ihre Meinungen, die im Bericht erwähnt werden, nicht gewürdigt. Ein Hinweis auf Gefahren durch die Kontrolle durch den Lehrbetrieb ist allerdings angebracht: „Die absolute Kontrolle durch die/den Lehrmeister/-in wird jedoch kritisch bewertet. So berichten Lernende davon, dass trotz eines insgesamt hohen Notendurchschnitts bereits bei einer ungenügenden Note seitens des Betriebes das Gespräch gesucht wird“ (Feller & Bucher, 2011, S. 24).

7 Grundlagen der Untersuchung

7.1 Allgemeines

In diesem Kapitel werden aufgrund von theoretischen und empirischen Quellen die Grundlagen, die als Fundament für die Ausarbeitung der Fragebögen dienten, für die Untersuchung, die im nächsten Kapitel beschrieben ist, gelegt.

Kooperationsaktivitäten können auf verschiedene Arten kategorisiert werden. Für die vorliegende Arbeit wird auf die Fragen *wie wird kooperiert* und *warum wird kooperiert* fokussiert. Unter dem *Wie* wird subsumiert, in welcher Form (z. B. telefonisch), in welchem Ausmass (z. B. drei Mal pro Jahr) und in welcher Ausprägung (z. B. gemeinsam Projekte durchführen) die Kooperation stattfindet. Das *Warum* beschreibt die Gründe, die den Kooperationsanstrengungen zugrunde liegen. Die Aktivitäten sollen jedoch nicht einfach unsystematisch beschrieben werden, sondern aufgrund von existenten Ansätzen unterteilt dargestellt und beurteilt werden. Dazu werden im Folgenden zuerst drei Ansätze, die von verschiedenen Autoren zur Kategorisierung von Kooperationsaktivitäten entwickelt wurden, vorgestellt. Ein Ansatz wird in dieser Arbeit weiter vertieft verfolgt. Danach werden die Ergebnisse von fünf Interviews, die mit Bildungsexperten aus der Praxis durchgeführt wurden, wiedergegeben. Diese beiden Informationsquellen bilden die Basis für die Entwicklung der Umfrageinhalte. Mittels der Untersuchung werden die Kooperationsaktivitäten erhoben und die diesen zugrunde liegenden Einstellungen der Befragten zur Lernortkooperation herausgefiltert. Einerseits dienen dazu die Daten über die Kooperationsaktivitäten der Befragten und andererseits verschiedene Aussagen, die den Befragten zur Beurteilung vorgelegt werden. Im Abschnitt 7.4 werden diese Aussagen vorgestellt. Dieses Vorgehen birgt verschiedene Gefahren, insbesondere müssen die Befragungsinhalte die Modelle des Autors wiedergeben und die Befragten können die ihnen vorgelegten Aussagen divergent interpretieren. Diese Faktoren können zu Messfehlern führen. Dies soll bei der Betrachtung der Resultate kritisch berücksichtigt

werden.

7.2 Kategorisierungsansätze

7.2.1 Kooperationsverständnisse

Pätzold (vgl. Pätzold, 1991, S. 40 ff. und Pätzold, Drees & Thiele, 1998, S. 151 ff.) entwickelte vier Kooperationsverständnisse, die die Grundhaltung der Kooperationspartner⁵⁸ widerspiegelt, mit der sich diese gegenüber treten. Die Kategorisierung der Kooperationspartner erfolgt aufgrund ihrer Haltungen, die sich durch die jeweilige Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen gebildet haben und des daraus resultierenden Ausbildungs- und Erziehungsverhaltens. Das Verhalten der einzelnen Person entscheidet schlussendlich darüber, ob zusammengearbeitet wird und wenn ja, Art, Dimension und Güte der Kooperation.

Die ursprünglich als vorläufig titulierten Kategorien wurden später zwar nicht verändert, ihnen wurde jedoch nicht nur deskriptiver, sondern vielmehr auch normativer Charakter zugesprochen (vgl. Pätzold, Drees & Thiele, 1998, S. 155 und Pätzold, 1999a, S. 61, siehe auch Euler, 2004, S. 15, Fussnote 4). Es lassen sich die folgenden vier Kooperationsverständnisse unterscheiden:

Pragmatisch-formales Kooperationsverständnis

Die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten aufgrund dieses Verständnisses ist eher konzeptlos und unverbindlich. Lernortkooperationsaktivitäten sind nicht Ergebnisse einer gemeinsamen Strategieentwicklung mit dem Ziel des erfolgreichen Ausbildungsabschlusses des Lernenden/der Lernenden. Eine gemeinsame bildungstheoretische bzw. berufspädagogische Grundlage für die Interaktionen fehlt. Die Kooperation steht nicht in Zusammenhang mit der Ausbildung oder den

⁵⁸ Unter Kooperationspartner werden für diese Arbeit die Personen an den in der Schweiz etablierten drei Lernorten Lehrbetrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse subsumiert.

Ausbildungsinhalten und führt nicht zu einer Ausbildung, die aus den drei Lernorten bezüglich Ausbildungsqualität und Ausbildungszielerreichung ein sinnvolles Ganzes entstehen lässt. Im Extremfall kooperiert eine Person mit anderen, ohne dass sie sich davon inhaltlich ein Resultat verspricht.

Die Ausbildung unter diesem Kooperationsverständnis ist dadurch geprägt, dass sie möglichst ökonomisch ablaufen soll. Kontakte mit anderen Lernorten werden minimiert und nur aufgrund von (z. B.) rechtlichen Vorgaben, Vereinbarungen auf der ausbildungspolitischen Ebene, traditioneller inner- und interinstitutioneller Praxis oder der Initiative vorgeordneter Instanzen bzw. möglicher Kooperationspartner vorgenommen. Dies bedeutet, dass lediglich kooperiert wird, wenn dies vorgeschrieben ist, andere Verpflichtungen eingehalten werden müssen oder es die duale Struktur der Ausbildung erfordert. Daneben wird durch die Kooperation lediglich das Ziel verfolgt, sich über die relevanten Inhalte des Qualifikationsverfahrens zu informieren.

Dieses Kooperationsverständnis führt u. a. zu folgendem Kooperationsverhalten:

- Reduktion der Kooperation auf Anwesenheit bei Berufsbildner/Berufsbildnerinnen-Abenden an der Schule, an Fachkonferenzen etc.
- Ausnutzen dieser Anwesenheit, um bestehende Ausbildungsabläufe zu bestätigen. Änderungen werden nur vorgenommen, wenn formale Vorgaben dies erfordern.
- Suchen der aus ökonomischer Sicht sinnvollsten Art der Kooperation, sofern möglich, Delegation.
- Man steht für die Personen an den anderen Lernorten situativ zur Verfügung, wenn dies erforderlich ist, jedoch nur so lange wie nötig.

Pragmatisch-utilitaristisches Kooperationsverständnis

Bei diesem Kooperationsverständnis ist Kooperation nicht allein durch Vorgaben

erzwungen, die Kooperationspartner sehen in der Kooperation einen persönlichen Nutzen bezüglich ihrer Arbeit. Kooperation findet als Reaktion insbesondere bei Veränderungsprozessen, die das persönliche Tätigkeitsumfeld betreffen und dem man sich ohne entsprechendes Wissen oder Werkzeug gegenüber sieht, statt. Sie versprechen sich aus der Zusammenarbeit mit den Ausbildungspartnern Vorteile in rationeller und ökonomischer Hinsicht betreffend ihrer eigenen Aufgabenerfüllung. Kooperation hängt also ab von der zu bewältigenden Aufgabe, eine aufgrund von berufspädagogischen Grundsätzen motivierte Kooperation findet nicht statt. Der andere Lernort wird für die eigenen Interessen instrumentalisiert: Man möchte sich das Wissen der anderen Lernorte zu Nutzen machen und im eigenen Interesse Einfluss auf die anderen Lernorte nehmen. Die zu erwartenden Vorteile bringen die Kooperationspartner dazu, falls nötig, eine entsprechende Gegenleistung anzubieten oder zumindest für die Kooperation zu werben.

Didaktisch-methodisch begründetes Kooperationsverständnis

Während bei den beiden oben dargestellten Kooperationsverständnissen entweder formale Vorgaben oder eigennützige Motive die Kooperation initiieren, liegen dem didaktisch-methodisch begründeten Verständnis „Begründungszusammenhänge(n) berufsbezogenen Lernens – ggf. bis hin zu anthropologischen, lernpsychologischen und sozialen Grundbestimmungen – sowie auf Kriterien geleiteten Entscheidungen über die der eigenen Praxis vorzugebenen didaktisch-methodischen Grundlinien“ (Pätzold, Drees & Thiele, 1998, S. 155) zugrunde.

Kooperationsaktivitäten, die diesem Verständnis zuzuordnen sind, sind situationsunabhängig, proaktiv und werden aufgrund einer Gesamtbetrachtung der Ausbildung der Lernenden mit Bezug auf didaktisch-methodische Konzepte des beruflichen Lernens verstanden und entsprechend gewürdigt. Diese Aktivitäten werden, da diese nicht unmittelbar mit der eigentlichen Unternehmensaufgabe oder Vorgaben in Zusammenhang stehen und Kosten verursachen, oft von den

entsprechenden Institutionen wenig getragen. Sie gehen zurück auf Eigeninitiativen einzelner Personen oder Gruppen, was auch die Nachhaltigkeit der Aktivitäten beeinflusst.

Unter diesem Kooperationsverständnis will man mit Hilfe von Lernortkooperation die klassischen Probleme, die eine Ausbildung mit verschiedenen Lernorten mit sich bringt (z. B. inhaltliches in Bezug setzen der verschiedenen Ausbildungsinhalte, Beratung und Betreuung der Jugendlichen während der Ausbildung), lösen. Weitere Auslöser von Kooperationsanstrengungen sind nach berufspädagogischen und lernpsychologischen Kriterien ausgewählte Lehr- und Ausbildungsformen. Ebenfalls unter dieses Verständnis können kritisch reflexive Prozesse bezüglich Lernerfahrung subsumiert werden.

Kooperationsaktivitäten nach diesem Verständnis sind eher bei Berufsfachschullehrpersonen (und insbesondere für die Schweiz auch bei Instruktoren/Instruktoreninnen von überbetrieblichen Kursen) anzutreffen als bei betrieblichen Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen. Lehrpersonen verfügen über eine didaktisch-methodische und pädagogische Ausbildung, die es ermöglicht, die Ausbildung im dualen System als ganzheitlichen Prozess anzusehen. Andererseits ist es systemimmanent, dass Berufsbildner/Berufsbildnerinnen im Betrieb aufgrund ökonomischer Rahmenbedingungen weniger Zeit für Kooperationsaktivitäten haben, die über Vorgaben hinausgehen oder nicht unbedingt notwendig sind.

Bildungstheoretisch begründetes Kooperationsverständnis

Das didaktisch-methodisch begründete Kooperationsverständnis beinhaltet, werden Entscheidungen bezüglich Auswahl der didaktischen Methoden bewusst aufgrund übergeordneter Kriterien gefällt: „gesellschaftliche(n) Zielperspektive und Vorstellungen zu ihrer sozialen Umsetzung, Kenntnisse(n) über menschliche Lebens-, Handlungs- und Lernnotwendigkeiten, lernpsychologische Spezifika menschlichen Lernens, Entwicklungsverläufe(n) und –bedingunge(n) der Persönlichkeitsbildung und –entfaltung.“ (Pätzold, Drees & Thiele, 1998, S. 157 f.)

Nach diesem Verständnis müssen die an der Ausbildung beteiligten Kooperationspartner die Ausbildung im dualen System als Ganzes sehen und den Lernenden in den Mittelpunkt setzen. Ihr eigenes Handeln sollen sie kritisch überprüfen. Aufgrund dieser Analyse ist eine Lernortkooperation zu entwickeln und bewusst zu pflegen.

7.2.2 Alternative Typisierung der Lernortkooperationsaktivitäten

Ausgangspunkt des Ansatzes zur Typisierung der Lernortkooperation von Berger/Walden (vgl. Berger & Walden, 1994, S. 4 ff. und Walden, 1999b, S. 135 ff.) ist ihre Wahrnehmung, dass die in der Praxis zu beobachtenden Kooperationsaktivitäten fast ausschliesslich auf Motive der beiden ersten Verständnisse nach Pätzold zurückgehen. Um die Kooperationspraxis differenzierter betrachten zu können, entwickelten Berger/Walden eine feinere Gliederung dieser Aktivitäten⁵⁹ aufgrund der folgenden Kriterien:

- Kontakthäufigkeit:
 1. sporadisch (seltener als einmal pro Halbjahr bei einem Lernenden/einer Lernenden, seltener als einmal pro Vierteljahr bei zwei oder mehr Lernenden) und
 2. häufiger.
- Kooperationsrahmen:
 1. Durch die/den Berufsbildner/Berufsbildnerin resp. die Berufsfachschullehrperson individuell veranlasste Kontakte.
 2. Darüber hinaus gehende Kontakte wie Mitarbeitende in lernortübergreifenden Gremien, Prüfungsausschüssen etc.

⁵⁹ Kontakte zwischen Lehrbetrieb und Berufsfachschule

- Kooperationsinhalte:
 1. Probleminduzierte Kontakte: Kooperation aufgrund von Problemen, die individuell wahrgenommen werden.
 2. Konstruktive Kooperationsaktivitäten: Informationsaustausch, Abstimmung und Planung in methodisch-didaktischer Hinsicht.

Herausgearbeitet wurde aufgrund dieser drei Kriterien die folgende Typologisierung der Kooperationsaktivitäten für Lehrbetriebe in fünf Kategorien:

Typ 1: Keine Kooperationsaktivitäten

Hier geschieht die Ausbildung an den Lernorten autonom. Es gibt keinen unmittelbaren Informationsaustausch zwischen Lehrbetrieb und Berufsfachschule. Einzig die Lernenden sind Überbringer von Informationen zwischen den Lernorten. Dass die Ausbildung der Lernenden im Lehrbetrieb kein Interesse findet, ist nicht unbedingt richtig, eher kann man davon ausgehen, dass die Lehrbetriebe der Berufsfachschule eine geringe Bedeutung beimessen.

Typ 2: Sporadische Kontakte

Kontakte mit der Berufsfachschule sucht hier der Lehrbetrieb sehr selten. Neben Verständigung in zeitlich-organisatorischen Fragen oder Informationen über das Qualifikationsverfahren, können allfällige Probleme mit Lernenden, die nur äußerst selten auftreten, Grund für Gespräche sein, die häufig telefonisch erfolgen. Weiter treffen die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen Vertreter der Berufsfachschulen bei anderen Gelegenheiten, wie z. B. beim Qualifikationsverfahren oder bei Anlässen der Berufsverbände.

Typ 3: Kontinuierlich-probleminduzierte Kooperationskontakte

Der Lehrbetrieb nimmt bei Problemen mit Lernenden (Lernschwierigkeiten, schlechte Noten) Kontakt mit der Berufsfachschule auf. Der Ausbilder geht davon

aus, dass Probleme gemeinsam besser gelöst werden können, resp. die Berufsfachschule hier Hilfestellung leisten kann. Sobald jedoch die Schwierigkeiten beseitigt sind, flauen die Kontakte ab, die Lehrbetriebe konzentrieren sich wieder voll auf die alltägliche Kernaufgabe, die i. d. R. nicht die Ausbildung von Lernenden ist.

Typ 4: Kontinuierlich-fortgeschrittene Kooperationsaktivitäten

Auch bei diesem Typ nehmen die Lehrbetriebe bei Problemen in der Ausbildung mit der Berufsfachschule Kontakt auf. Darüber hinaus allerdings zeigen sich auch konstruktive Lernortkooperationsaktivitäten, die wie folgt unterteilt werden können:

- Kontinuierlich-organisierte Kooperationsaktivitäten: Es werden regelmäßige Kontakte zur Berufsfachschule gepflegt, entweder in Gremien oder aber individuelle. Methodisch-didaktische Themen werden allerdings nicht angesprochen.
- Kontinuierlich-curriculare Kooperationsaktivitäten: Hier findet zwischen Lehrbetrieb und Berufsfachschule ein Informationsaustausch statt und es werden Abstimmungen zum Teil in methodisch-didaktischen Fragen vorgenommen. Die Kontakte können von Dritten organisiert oder individuell motiviert sein und sind nicht lediglich probleminduziert.

Typ 5: Kontinuierlich-konstruktive Kooperationsaktivitäten:

Die Kontakte kommen wie bei Typ 4 individuell zustande oder sind durch andere Gremien/Institutionen organisiert. Die Lernortkooperation ist hier gefestigt und beinhaltet methodisch-didaktische Fragen. Im Gegensatz zum Typ 4 sind hier Fragen der Ausbildungsmethoden und –inhalte immer Gegenstand des Informationsaustausches.

7.2.3 Kombination der Typologisierungen

Berger/Walden haben die von ihnen entwickelte Typologisierung mit der von Pätzold in einer Matrix gegenübergestellt, wobei Berger/Walden den bildungstheoretischen Verständnistyp nach Pätzold weglassen, da dieser ihrer Ansicht nach in der Praxis nicht zu finden ist. In der Matrix wird gezeigt, welche Kooperationsverständnisse den Kooperationsaktivitäten zugrunde liegen können. Dabei werden drei Stufen unterschieden: wahrscheinlich, möglich und unwahrscheinlich. (vgl. Berger & Walden, 1994, S. 8)

Kooperationsverständnis \ Kooperationsaktivität	pragmatisch-formal	pragmatisch-utilitaristisch	didaktisch-methodisch
Kooperationsabstinenz	**	0	0
sporadisch	**	**	0
kontinuierlich-probleminduziert	*	**	0
kontinuierlich-fortgeschritten	0	**	*
kontinuierlich-konstruktiv	0	**	*
0 = unwahrscheinlich * = möglich ** = wahrscheinlich			

Abbildung 16: Kooperationsaktivitäten und -verständnisse (Berger & Walden, 1994, S. 8)

7.2.4 Abstufung von Lernortkooperationsaktivitäten

Buschfeld und Euler (vgl. Buschfeld & Euler, 1994, S. 10 und Euler, 2004, S. 15) schlagen eine Abstufung der Lernortkooperationsaktivitäten nach dem Kriterium *Intensität* vor. Sie unterscheiden die drei folgenden Stufen:

Informieren

Lehrbetriebe und Berufsfachschule informieren sich gegenseitig über den Ausbildungsalltag. Ausgetauscht werden Erwartungen, Erfahrungen und Probleme. Wichtig ist, dass der Kooperationsprozess nicht nur die Abgabe, sondern auch die Aufnahme von Informationen beinhaltet. Die Aufgabe der Lehrbetriebe ist also auch, die Informationen der Berufsfachschule zur Kenntnis zu nehmen und ihnen die entsprechende Bedeutung zukommen zu lassen.

Abstimmen

Lehrbetrieb und Berufsfachschule stimmen ihr Handeln bewusst ab. Die gemeinsam entwickelten und vereinbarten Massnahmen werden am jeweiligen Lernort eigenverantwortlich wahrgenommen. Die Einhaltung von Vereinbarungen zementiert die gemeinsame Ausbildung und die Zusammenarbeit. Auch zur Kooperation gehört allerdings zu akzeptieren, wenn Vereinbarungen nicht eingehalten werden können oder wenn aufgrund der Konstellation in Einzelfällen getrennte Wege gegangen werden müssen. Insbesondere Fragen bezüglich Zuteilung von Ausbildungsinhalten auf die Lernorte oder die Bedeutung der Lernorte beim Qualifikationsverfahren weisen Konfliktpotenzial auf.

Zusammenwirken

Gemeinsame Vorhaben werden verwirklicht. Z. B. bereiten Berufsbildner/Berufsbildnerinnen und Berufsfachschullehrpersonen gemeinsam Ausbildungsinhalte vor, die entweder an beiden Lernorten oder an einem durchgeführt werden oder es werden gemeinsam Vorbereitungsseminare für gemeinsame Projekte besucht. Die Lernorte fokussieren ihr Handeln auf das Fördern der Lernprozesse der Lernenden.

7.2.5 Diskussion

Für die vorliegende Arbeit eignet sich der Ansatz von Pätzold. Es sollen die Motive der Kooperationsaktivitäten evaluiert werden. Der Vorschlag von Berger/Walden beinhaltet Unterscheidungsmerkmale, die auch bei Pätzold vorkommen. Beide weiter zu verfolgen würde zu Redundanzen führen. Auch ist in der Schweiz wohl die völlige Kooperationsabstinenz nicht zu erwarten. Die Abstufung nach Buschfeld/Euler wird zwar nicht explizit weiterverfolgt, allerdings wird das beobachtbare Kooperationsverhalten dargestellt.

7.3 Auswertung der Experteninterviews

Damit ein erster Überblick über die Lernortkooperation in den zu untersuchenden Regionen möglich war, wurden Interviews mit Personen aus den Kantonen Aargau und Luzern geführt. Dies mit dem Ziel, für die online Befragung Grundlagen zu erarbeiten.

Hier werden nun die Resultate der Interviews, die bei fünf Bildungsexperten durchgeführt wurden, wiedergegeben (ein Rektor einer Berufsfachschule aus dem Kanton Aargau, zwei Rektoren von Berufsfachschulen aus dem Kanton Luzern, ein Vertreter der kantonalen Verwaltung des Kantons Aargau und der Leiter des Projektes *LOK – Webportal für die berufliche Grundbildung*, vgl. auch Anhang mit den Angaben zu den interviewten Personen).

Die Auswahl der zu Interviewenden erfolgte aufgrund der folgenden Kriterien:

- fundierte Kenntnisse der Berufsbildung, insbesondere in Gepflogenheiten in den zu untersuchenden Kantonen
- detaillierte Sicht auf die praktizierte Lernortkooperation
- involviert in Lernortkooperation
- Aussensicht auf die Lernortkooperation

Die beiden letzten Kriterien widersprechen sich leicht. Deshalb wurden zu Interviewende mit unterschiedlichen Tätigkeiten ausgewählt. Alle angefragten Personen stimmten der Befragung zu. Sicherlich vereinfachte die bereits zugesagte Unterstützung der Arbeit durch die beiden Kantone die Suche nach geeigneten Personen.

Damit unverfälschte Antworten zur Haltung der Interviewten bezüglich Lernortkooperation herausgefiltert werden konnten, wurde bewusst eine neutrale Haltung bezüglich dieses Themas eingenommen. Weiter unterstützte die zugesicherte Anonymität eine offene Kommunikation (vgl. Diekmann, 2010, S. 439).

Es wurde bewusst ein Gespräch mit offenen Fragestellungen durchgeführt (exploratives Interview, (vgl. Hunziker, 2004, S. 87)). So konnten wertvolle Erkenntnisse über die regional verankerte Lernortkooperation gewonnen werden.

Die Ergebnisse aus den Interviews lassen sich anonymisiert wie folgt zusammenfassen⁶⁰:

Wirkung der Kooperation

Funktionierende Kooperation ermöglicht es den an der Ausbildung beteiligten Personen als Teamplayer aufzutreten – miteinander statt gegeneinander, so können die Lernenden die drei Lernorte als Einheit wahrnehmen. Weiter werden Doppelspurigkeiten in der Ausbildung vermieden, der zeitliche Ablauf der Ausbildung wird optimiert und der Lehrbetrieb kann den Lernenden vom ersten Tag an produktiv einsetzen. Durch ein verzahntes Arbeiten der Lernorte werden die Lernenden motivierter und können sich im Betrieb besser einbringen.

Kooperation steigert die Marktfähigkeit der Absolventen.

⁶⁰ Die Aussagen sind verallgemeinert und können nicht einer Person oder Institution zugeordnet werden. Damit ist die zugesicherte Anonymität gewährleistet. Die Resultate der Interviews sind kursiv gedruckt.

Die geographisch enge Anbindung der überbetrieblichen Kurse an die Berufsfachschule ermöglicht bessere Transparenz bei der Beurteilung der Leistung der Lernenden. Problemfälle können gemeinsam angegangen werden, dies hat für die Lernenden Signalwirkung.

Qualität des Qualifikationsverfahrens könnte durch Kooperation verbessert werden!

Eine intensive und enge Zusammenarbeit zwischen Lehrbetrieb und Berufsfachschule ermöglicht eine transparente Begleitung des Lernenden während seiner Ausbildung. Dies beinhaltet quasi systemimmanent auch ein Frühwarnsystem, damit die für die Ausbildung verantwortlichen Personen schneller und folglich rechtzeitig notwendige Massnahmen beschliessen und einleiten können. Informationen über Leistungen der Lernenden, die online vom anderen Lernort abgerufen werden können, unterstützen diesen Prozess insbesondere bei leistungsschwachen Lernenden. Allerdings muss festgestellt werden, dass konkrete Wirkungen im Sinne von besseren Noten oder Qualitätsverbesserungen nicht gemessen werden können.

Motive zur Zusammenarbeit

Im Mittelpunkt der Kooperation stehen die Lernenden und ihr Ausbildungserfolg. Die gesetzliche Grundlage allein oder die Verordnung der Kooperation durch die Schulleitung genügen nicht, um eine Kooperation nachhaltig zu etablieren. Die Kooperation muss in der Schule bottom up-motiviert und ausgestaltet sein, damit alle Lehrpersonen mit den anderen Lernorten kooperieren. Auch Instrumente wie Online-Plattformen zur Kommunikation zwischen den Lernorten können eine Kooperation nicht auslösen oder langfristig festigen, sondern lediglich unterstützen. Damit die Instrumente an der Schule eingesetzt werden, müssen diese für die beteiligten Lehrpersonen nutzenstiftend sein.

Die Lehrbetriebe sind Kunden der Berufsfachschulen. Die Schulen müssen Ihren Kunden kennen.

Die Berufsbildung ist in der Schweiz zu wenig effizient. Kooperation kann zur Effizienzsteigerung beitragen, z. B. können Synergien genutzt werden.

Die Finanzierungsart der überbetrieblichen Kurse nährt das Interesse an Lernortkooperation bei den Anbietern solcher Kurse.

Aktuell praktizierte Lernortkooperation

Ein Interviewpartner stellte fest, dass Lernortkooperation mit den Lehrbetrieben, abgesehen von wenigen Ausnahmen, eine Einbahnstrasse ist: Diese beinhaltet lediglich auf einzelne Lernende fokussierte, probleminduzierte Kommunikation. Die Verbindung zu den überbetrieblichen Kursen funktioniert allenfalls via Verband, wobei die Zusammenarbeit mit einzelnen Verbänden entweder sehr gut oder gar nicht funktioniert.

Beispiele gelungener Kooperationen:

Schreinermeisterverband: Im dritten Ausbildungsjahr haben die Lernenden die Möglichkeit, an einem Lehrlingswettbewerb teilzunehmen. Dieser Wettbewerb wird in Zusammenarbeit des Luzerner Schreinermeisterverbandes mit dem Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik, Standort Willisau, durchgeführt. Die Jury wird durch Vertreter der drei Lernorte bestückt.

Automobilverband: Im Kanton Luzern existiert der Autotechnische Verein. Zweck dieses Vereins, bei dem Automobilfachleute Mitglied werden können, ist u. a. die Orientierung der Mitglieder über Neuheiten und die Förderung der Weiterbildung. Mitglieder sind neben Inhabern oder leitenden Mitarbeitern von Garagen die Fachlehrpersonen für Automobiltechnik. Die Lehrpersonen können sich hier z. B. durch Vorträge einbringen. Ein direkter Kontakt zwischen Lehrperson und Berufsbildner/Berufsbildnerin wird ermöglicht. Es finden monatlich Veranstaltungen statt.

Aktuell werden die neuen Bildungsverordnungen erarbeitet. In den Reformkommissionen arbeiten Vertreter der Berufsfachschulen mit. In einzelnen Schulen wird die externe Kommunikation im Qualitätssicherungssystem definiert, die auch

Elemente von Lernortkooperation beinhaltet. Eine Berufsfachschule führt alle zwei Jahre eine Befragung über Wünsche und Kritik bei den Lehrbetrieben durch. Diese haben die Möglichkeit, ein Gespräch mit der Schule zu führen oder Unterrichtsbesuche zu machen. Lehrbetriebe haben dafür i. d. R. keine Zeit, das Signal wirkt trotzdem positiv. Weiter sind viele Lehrpersonen beim zuständigen Berufsverband tätig (Mitglied, Vorstand, Prüfungsexperte/-expertin). Die Teilnahme an Generalversammlungen der Verbände ist Aufgabe des Rektors/der Rektorin und der Prorektoren/Prorektorinnen. Wichtig ist, dass die Berufsfachschule Interesse am Verband und am Beruf signalisiert. Als Inhalt der Kooperation wurden konkret genannt: Absprachen über Schultage (damit nicht alle Lernenden am gleichen Tag die Schule besuchen), Information der anderen Lernorte über den Inhalt und zeitlichen Ablauf der Vermittlung des Schulstoffes (z. B. Abgabe von Semesterplänen). Vereinzelt organisieren Berufsfachschulen für Berufsverbände das Qualifikationsverfahren (rein organisatorisch, nicht inhaltlich) oder sie führen die Kurse für Berufsbildner/Berufsbildnerinnen durch. Kontaktmöglichkeiten ergeben sich an Abschlussfeiern. Informiert werden Lehrbetriebe und überbetriebliche Kurse auch durch Schulzeitungen.

An einer Schule ist die Zusammenarbeit mit den überbetrieblichen Kursen besonders intensiv:

- Die Instruktoren/Instruktorinnen der überbetrieblichen Kurse werden an Lehrerkonferenzen eingeladen und nehmen i. d. R. auch daran teil.*
- Die Instruktoren/Instruktorinnen sind an Weihnachtsfeiern, Semesterabschlussfesten, Ausflügen, Weiterbildungen etc. der Berufsfachschule eingeladen.*
- Informelle Kontakte sind in der Pause oder beim Mittagessen möglich.*
- Dienstjubiläen von Instruktoren/Instruktorinnen der überbetrieblichen Kurse werden an der Schule (z. B. an einer Konferenz) erwähnt.*
- Der Rektor der Berufsfachschule wird vom Verband beim Anstellungsverfahren von neuen Instruktoren/Instruktorinnen der überbetrieblichen Kurse mit einbezogen (Mitspracherecht).*

- *Für überbetriebliche Kurse und Schulen gelten sowohl die gleiche Hausordnung wie auch die gleichen Verhaltensregeln (bspw. Pünktlichkeit). Gleiche Werthaltungen sind garantiert und für die Lernenden transparent.*
- *Zwischenresultate/Zwischenprüfung: Resultate können an der Schule unter Einbezug der Leiter/Leiterinnen und Instruktoren/Instruktorinnen der überbetrieblichen Kurse besprochen werden.*

Barrieren

Zu den Faktoren, die die Lernortkooperation behindern können, gab es unterschiedliche Meinungen. Beispielsweise gehen die Meinungen auseinander, ob eine Lehrperson überhaupt die Zeit für Kooperation hat oder ob diese durch die Alltagsgeschäfte ausgelastet ist. Teilweise ist man der Meinung, dass auch Kooperationsaktivitäten, die über probleminduzierte Kontakte hinausgehen, im Pensum der Lehrperson enthalten sind und somit solche Aktivitäten erwartet werden können.

Auch die Tatsache, dass bei der Lernortkooperation Personen aufeinandertreffen, die heterogene Denkhaltungen und Anstellungsverhältnisse haben, wird nicht einheitlich beurteilt. Einerseits kann dies zu persönlichen Barrieren führen, die zuerst überwunden werden müssen, andererseits wird in der Praxis auch viel Verständnis für die Ausbildungspartner festgestellt. Weiter ist es problematisch, wenn ein Partner seinen Verpflichtungen nicht nachkommt. Die Berufsfachschule, der eine koordinierende Rolle zugesprochen wird, hat nicht die Möglichkeit, die beiden anderen Lernorte zu disziplinieren.

Die räumliche Trennung der überbetrieblichen Kurse und der Berufsfachschule ist keine unüberwindbare Hürde, jedoch bieten Lösungen, bei denen die Schule und die überbetrieblichen Kurse auf dem gleichen Areal angesiedelt sind, grosse Vorteile: Es können informell aktuelle Themen, z. B. in der Pause, besprochen werden. Es gibt viele Schnittstellen zwischen überbetrieblichen Kursen und Berufsfachschulen, diese müssen bewirtschaftet werden.

Aus Sicht der Interviewten könnte eine Barriere für die Wirkung von Online-Tools die fehlenden Kenntnisse der Personen in Lehrbetrieben sein. Insbesondere in kleinen handwerklichen Unternehmen könnten diese fehlen. Weiter sind fehlende Zeit in Unternehmungen, auch hier vor allem in kleinen Unternehmen, bei denen die Ausbildung vollständig im Rahmen der täglichen Arbeit des Unternehmens, also unter Ernstfallbedingungen, stattfindet und der Kostendruck Faktoren, die die Kooperationsbereitschaft einschränken.

Welche Formen der Zusammenarbeit sind wünschenswert

Zwischen den überbetrieblichen Kursen und den Berufsfachschulen wären gemeinsame Notenkonferenzen eine Möglichkeit, den Informationsfluss regelmäßig und nachhaltig zu garantieren.

Die Berufsfachschulen könnten das Qualifikationsverfahren für die Verbände vollständig organisieren, allerdings ohne den praktischen Teil (in Kooperation mit praktischem Teil). Diese Konstellation generiert automatisch mehr nachhaltige Zusammenarbeit. Weiter würde sich die Stellung der Lehrperson verbessern, da diese im Zentrum des Berufsbildungssystems stehen würde. Gegenwärtig ist die Stellung der Lehrpersonen im Qualifikationsverfahren inhaltlich (nicht nur organisatorisch) verbandsabhängig. Bei einigen Verbänden sind die Lehrpersonen überhaupt nicht ins Qualifikationsverfahren (Teil Fachkunde) integriert, in anderen sind diese zumindest teilweise mit einbezogen. Es ist die Kultur im Verband, die den Einbezug der Lehrpersonen ins Qualifikationsverfahren (z. B. wollen traditionelle Berufe tendenziell das Qualifikationsverfahren eher selbst durchführen) bestimmt. Bei einigen Berufen nimmt der Rektor der Berufsfachschule an mündlichen Prüfungen teil, um die Qualität der Prüfung zu beurteilen.

Es zeigt sich, dass in Phasen, in denen Grundlagen des Berufes überarbeitet werden müssen (z. B. neue Bildungsverordnungen), der Kooperationsbedarf über probleminduzierte Fälle mit Lernenden hinausgeht und die Zusammenarbeit intensiviert wird. Nach der Einführung der Änderungen nimmt die Kooperation wieder ab. Es scheint zumindest, als ob die Ausbildung in der Schweiz auch ohne

grosse Kooperation erfolgreich ablaufen kann.

Förderung der Lernortkooperation

Ein Teil der Berufsfachschulen sieht quasi verordnete Kooperation mit Lehrbetrieben vor: Pro Jahr, und abhängig vom Arbeitspensum, müssen zumindest Fachlehrpersonen Lehrbetriebe besuchen. Wünschenswert ist für alle Interviewten, dass auch Lehrpersonen für Allgemeinbildung und Sport mit Lehrbetrieben kooperieren.

Träger der Kooperation

In der Regel ist keine Stufe einer Berufsfachschule von der Kooperation ausgenommen. Allerdings gibt es Funktionen, denen eine Schlüsselrolle zukommt: Prorektorate und Abteilungsleitungen sind oft in den Verbänden und Bildungskommissionen aktiv. Zu den überbetrieblichen Kursen haben vorwiegend Abteilungsleiter und Fachkundelehrer direkten Kontakt. Organisatorische Fragen werden durch Rektoren/Rektorinnen bearbeitet.

Aktive Kooperation ist an den Berufsfachschulen erwünscht, direkte Kontakte der Lehrpersonen mit den anderen Lernorten sind möglich.

Stellung der Berufsfachschulen

Einig sind sich die Interviewten darüber, dass die Berufsfachschulen Dienstleister für die Lehrbetriebe sind. Die Lehrbetriebe stehen im Zentrum der Berufsbildung, unterzeichnen diese doch immerhin den Lehrvertrag. Der Lehrbetrieb ist zwar Kunde der Berufsfachschule, jedoch muss dieser Kunde gewisse Regulative einhalten, damit die Kundenbindung eingegangen wird. Generell wird festgestellt, dass die drei Lernorte gleichwertige Partner in der Berufsbildung sind, und dass insbesondere die fachliche Zusammenarbeit auf einer guten Basis funktioniert.

7.4 Konkretisierungen für die Untersuchung

7.4.1 Einführung

Grundlage für das Vorgehen in dieser Arbeit ist die Annahme, dass neben den statistischen Daten der existierenden Lernortkooperation, durch die Beurteilung von verschiedenen Aussagen, Kooperationsverständnisse der Akteure vor Ort eruiert werden können. Weiter wird davon ausgegangen, dass mehr Lernortkooperation besser ist als wenig.

In den folgenden Abschnitten werden nun die Aussagen vorgestellt, die den befragten Personen vorgelegt wurden, und zwar werden diese abschnittsweise, sich an den Kooperationsverständnissen nach Pätzold orientierend, dargestellt, damit klar wird, welche Stufe beschrieben werden soll. Es gibt Aussagen, die nur einem Lernort vorgelegt werden (lernortspezifische Aussagen, jeweils für Lehrbetrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse) und solche, die von allen beurteilt werden müssen (nicht lernortspezifische Aussagen).

7.4.2 Pragmatisch-formal begründetes Kooperationsverständnis

Dieses Verständnis für Zusammenarbeit führt, wie in Abschnitt 7.2.1 gesehen, eher zu Kooperationsabstinenz. Es wird nur zusammengearbeitet, wenn dies vorgeschrieben ist.

Lernortsspezifische Aussagen:

Lehrbetrieb

Kooperation ist neu im Berufsbildungsgesetz ausdrücklich erwähnt. Ich werde in Zukunft vermehrt mit den anderen Lernorten zusammenarbeiten.

Berufsfachschule

Der Unterricht an der Berufsfachschule läuft autonom. Kontakte zu den anderen Lernorten sind meistens überflüssig.

Die Berufsfachschule kann nach dem neuen Berufsbildungsgesetz bei der Lernortkooperation eine Koordinationsfunktion übernehmen. Ich werde in Zukunft diese wahrnehmen.

Die neue gesetzliche Regelung im Berufsbildungsgesetz betreffend Lernortkooperation ändert nichts an meinem Kooperationsverhalten. Ich kooperiere bereits in ausreichendem Masse.

Überbetriebliche Kurse

Die überbetrieblichen Kurse sind eigenständige Organisationen. Mit den anderen Lernorten braucht es nur wenige Kontakte.

Die neue gesetzliche Regelung im Berufsbildungsgesetz betreffend Lernortkooperation ändert nichts an meinem Kooperationsverhalten. Ich kooperiere bereits in ausreichendem Masse.

Nicht lernortsspezifische Aussagen

Auch wenn ich in der Zusammenarbeit einen Nutzen sehe, solange die Kontaktaufnahme schwierig und aufwendig ist, werde ich die Kooperation meiden.

Vertreter der anderen Lernorte treffe ich nur anlässlich von Informationsveranstaltungen, die ich besuchen muss oder die von uns organisiert sind.

Ich unterhalte Beziehungen zu anderen Lernorten eigentlich nur deshalb, weil dies in meiner Stellenbeschreibung vorgesehen ist.

7.4.3 Pragmatisch-utilitaristisch begründetes Kooperationsverständnis

Die Aussagen, die den Akteuren vor Ort vorgelegt werden, fokussieren hier auf die für sie möglichen Nutzenpotenziale. Erhoben werden soll, ob pragmatisch-utilitaristisch motivierte Elemente im Zusammenhang mit der alltäglichen Arbeit vorhanden sind.

Lernortspezifische Aussagen

Lehrbetrieb

Wir versuchen, teure Ausbildungsinhalte an die überbetrieblichen Kurse zu delegieren.

Teure Ausbildungsinhalte sollen vom Staat, d.h. von der Berufsfachschule, angeboten werden.

Ich kooperiere mit den anderen Lernorten, wenn dies uns hilft, im Betrieb Probleme bei der Ausbildung zu lösen.

Ich habe auch schon gehört, dass Lehrbetriebe von Know-how-Transfer von der Berufsfachschule in den Lehrbetrieb profitieren haben.

Sicher gibt es Lehrbetriebe die von Know-how-Transfer von den überbetrieblichen Kursen in den Lehrbetrieb profitieren haben.

Aufgrund der Bedeutung unseres Betriebes für die anderen Lernorte können wir eigene Bedürfnisse gut durchsetzen.

Die anderen Lernorte sind für uns Dienstleister. Immerhin tragen wir den grössten Teil der Ausbildungskosten.

Berufsfachschule

Bei disziplinarischen Problemen ist der Kontakt mit dem Lehrbetrieb hilfreich. Er hat mehr Macht, da er Vertragspartner des Lernenden ist.

Der Kontakt zu den überbetrieblichen Kursen hilft mir, disziplinarische Probleme mit Lernenden zu lösen.

Aus Gesprächen mit Lehrbetrieben erhoffe ich mir zu hören, welche Neuigkeiten es in der Praxis gibt.

Die Schule ist ein gleichwertiger Partner in der Berufsbildung. Die Zusammenarbeit mit den Lehrbetrieben ist wichtig, damit die Berufsfachschule ihre Bedeutung in der Berufsbildung nicht verliert.

In pädagogischen Fragen kann die Berufsfachschule von den anderen Lernorten nicht profitieren.

Überbetriebliche Kurse

Bei disziplinarischen Problemen ist der Kontakt mit dem Lehrbetrieb hilfreich. Er hat mehr Macht, da er Vertragspartner des Lernenden ist.

Die Berufsfachschule interessiert mich wenig, für mich ist eher der Kontakt mit dem Lehrbetrieb von Nutzen.

Der Kontakt zur Berufsfachschule hilft mir, disziplinarische Probleme mit Lernenden zu lösen.

Für uns ist eine gute Beziehung mit den Lehrbetrieben sehr wichtig, da diese einen grossen Teil der Kosten für die überbetrieblichen Kurse übernehmen müssen.

Die überbetrieblichen Kurse sind ein gleichwertiger Partner in der Berufsbildung. Die Zusammenarbeit mit den Lehrbetrieben ist wichtig, damit die überbetrieblichen Kurse ihre Bedeutung in der Berufsbildung nicht verlieren.

Nicht lernortspezifische Fragen

Bei Kontakten mit anderen Lernorten geht es vor allem um Lernende mit Leistungsproblemen (z. B. schlechte Arbeitsleistung, Noten).

7.4.4 Didaktisch-methodisch und/oder bildungstheoretisch begründete Kooperationsverständnisse

Gemäss Pätzold (vgl. Abschnitt 7.2.1) löst das didaktisch-methodisch begründete Kooperationsverständnis verschiedene konkrete Aktivitäten aus. Hier soll geprüft

werden, ob die folgenden kooperativen Handlungen bei den Befragten identifiziert werden können (dies in Anlehnung an Pätzold, die Grundlagen dazu siehe Abschnitt 7.2.1):

1. Zeitliche Abstimmung der Vermittlung und inhaltliches in Bezug setzen der Ausbildungsinhalte.
2. Einsatz von ausgewählten Lehr- und Ausbildungsformen, namentlich Erkundungsaufträge und gemeinsame Projekte.
3. Beratung und Betreuung der Lernenden während der Ausbildung, insbesondere das Herausfiltern und Fördern von besonders Lerndistanzierten (die Schwächen können schulischer oder praktischer Natur sein).

Es handelt sich um bewusst geplante und eingeleitete lernortkooperative Aktivitäten. Für die vorliegende Arbeit sollen diese unter dem Begriff *explizit* methodisch-didaktisch subsumiert werden. Das bedeutet, dass ausbildungszielorientiert Lernortkooperation eingesetzt wird. Beispiele für explizit methodisch-didaktisch motivierte Aktivitäten sind:

- Erkundungsaufträge: Es handelt sich um Impulse, die von der Schule ausgehen und einen Einblick in die Praxis ermöglichen, die Aufarbeitung erfolgt in der Schule (vgl. Buschfeld, 1999, S. 141). Die Lernenden erarbeiten Arbeitsaufträge an zwei (sollten überbetriebliche Kurse involviert sein, an drei) Lernorten (vgl. Euler, 2003, S. 44). Bei der Bearbeitung des Themas Leitbild der Unternehmung beispielsweise werden die Lernenden nach eingehender theoretischer Fundierung aufgefordert, das Leitbild des eigenen Lehrbetriebes zu beschaffen und in der Berufsfachschule den anderen Lernenden vorzustellen. Reflexionen zur Vollständigkeit bezüglich theoretischer Grundlagen sind ebenso denkbar wie auch Übereinstimmung des Leitbildes mit der Umsetzung desselben im Betrieb. Denkbar ist hier auch der Einsatz von Videosequenzen. Der Lernende hält im Unter-

nehmen einen Vorgang mit der Videokamera fest, dieser wird im Unterricht besprochen.⁶¹

- Gemeinsame Projekte

In der Praxis muss wohl davon ausgegangen werden, dass Zusammenarbeit, die auf einer umfassenden Bildungstheorie beruht, eher nicht anzutreffen ist (vgl. Berger & Walden, 1994, S. 4). Dies bedeutet nicht, dass Motivationselemente, die einem solchen Typen zugeordnet werden könnten, nicht existieren. Auf die Erhebung von Elementen dieses Typs wird deshalb nicht verzichtet. Ein bildungstheoretisch begründetes Kooperationsverständnis anhand von Aussagen zu beschreiben ist schwierig. Insbesondere mögliche realistische Aussagen den in der Praxis vor Ort für die Ausbildung verantwortlichen Personen vorzulegen, ist heikel. Für die Untersuchung wird deshalb auf die Aspekte langfristige Planung (nur für Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse), die durch bewusste Entwicklungsverläufe Bedingungen für eine Persönlichkeitsbildung und -entfaltung zulassen, Ganzheitlichkeit der Ausbildung trotz dreier Lernorte und Möglichkeit der Reflexion in fachlichen Themen fokussiert. Die beiden letzten Aspekte berücksichtigen, dass die Berufsausbildung auf der Sekundärstufe 2 vorwiegend mit dem dualen System realisiert wird. Die Besonderheiten eines solchen Systems, bei dem die Lernenden an mehreren Lernorten gleichzeitig ausgebildet werden, können Wirkungen hervorbringen, die bei alternativen Systemen, wie z. B. bei reinen Schulsystemen, nicht vorhanden sind. Die an der Ausbildung beteiligten Personen setzen sich bewusst einem in Kauf nehmen und Thematisieren der Problematik der Ausbildung an mehreren Lernorten und reflexiven Umgang mit diesen Problemen aus (vgl. Pätzold, Drees & Thiele, 1998, S. 82 und 135). Dieser Fakt ermöglicht dem Lernenden/der Lernenden eine spezielle Persönlichkeitsentwicklung. Weiter kann unterschieden werden, ob eine Lehrperson oder

⁶¹ Buschfeld beschreibt neben Zielen, Beispielen und Umsetzungsbedingungen auch praktische Erfahrungen, die im Rahmen des Modellversuchs „KOLORIT“ mit dem Einsatz von Videosequenzen gemacht wurden (vgl. Buschfeld, 2003, S. 49 ff.).

ein(e) Instruktor/Instruktorin, unabhängig von aktuellen Problemen der Ausbildung, bewusst Situationen sucht, in denen sich Interaktionen mit Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen ergeben oder er/sie eher passiv bleibt. Hier ist schwierig festzustellen, ob diese Haltung noch unter methodisch-didaktisch oder bereits unter bildungstheoretisch subsumiert werden soll. Die folgenden zu untersuchenden Themen werden deshalb in einer Kategorie implizit-didaktisch methodisch und/oder bildungstheoretisch motiviert zusammengefasst:

4. Verhalten der Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen in ihrem eigenen beruflichen Umfeld, das Kontakte mit den Lehrbetrieben, unabhängig von konkreten Problemen mit Lernenden, ermöglicht und fördert⁶².
5. Ganzheitlichkeit (Einheitlichkeit) der Ausbildung und damit zusammenhängende reflexive Prozesse, langfristige Planung.
6. Der Lernende/die Lernende steht im Mittelpunkt der Ausbildung.

Implizit methodisch-didaktisch und/oder bildungstheoretisch motivierte Lernortkooperation bedeutet, dass die Lernortvertreter Kooperation mit anderen Lernorten unterhalten, ohne einen unmittelbaren Nutzen aus dieser ziehen zu können oder methodisch-didaktische Anstrengungen in einer konkreten Situation unternehmen. Erwartet wird jedoch, dass diese Kooperation für die Ausbildung positiv ist und der Lernende/die Lernende in den Mittelpunkt gesetzt wird. Dabei ist an die folgenden Aktivitäten zu denken⁶³:

- Gemeinsam durchgeführte Lernenden-Wettbewerbe: Der Verband Luzerner Schreiner führt regelmässig gemeinsam mit dem Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik, Standort Willisau einen Lehrlingswettbewerb durch (www.luzerner-schreiner.ch/Page/EDUGB_lw10.html).
- Verbandsarbeit: Berufsfachschullehrpersonen sind Mitglied in Berufs-

⁶² Ein solcher Aspekt ist bei Pätzold in dieser Form nicht ausdrücklich erwähnt.

⁶³ Diese Zusammenstellung ist das Resultat von verschiedenen Interviews.

verbänden oder wirken regelmässig an deren Aktivitäten mit. Im Autotechnischen Verein des Kantons Luzern beispielsweise treten regelmässig Berufsfachschullehrpersonen als Referenten auf. Diese können auch Mitglied des Vereins werden (i. d. R. erfüllen die Fachkundelehrpersonen⁶⁴ für Automobiltechnik die Anforderungen für die Aufnahme (Statuten Autotechnischer Verein Luzern, 2011)). Weiter können Vertreter von Berufsfachschulen an Generalversammlungen von Verbänden als Gäste teilnehmen.

- Mitwirkung bei der Ausarbeitung von neuen Bildungsverordnungen. Zwar werden Bildungsverordnungen nicht in einem Rhythmus angepasst, der zu einer nachhaltigen Lernortkooperation führt, allerdings kann eine Mitwirkung in einem solchen Gremium Ausgangspunkt für zukünftige andere Zusammenarbeitsformen sein. Man lernt sich kennen. Hier zeigt sich weiter vertieft, ob Personen Interesse an der Mitgestaltung eines Curriculums haben.
- Regelmässige Befragung der Lehrbetriebe über Wünsche, Anregungen oder Kritik durch die Berufsfachschulen.
- Berufsfachschullehrpersonen arbeiten beim Qualifikationsverfahren als Prüfungsexperten mit.
- Informelle Kontaktpflege z. B. beim Mittagessen.

Allerdings können hier auch utilitaristische Gründe für die Kooperation motivierend wirken. Z. B. kann eine Lehrperson sich aus einem guten Verhältnis mit Berufsbildner/Berufsbildnerinnen Unterstützung erhoffen, sollten irgendwann Verhaltensprobleme mit Lernenden in der Berufsfachschule auftreten. Oder eine Lehrperson möchte grosse Veränderungen im Curriculum verhindern, damit nur wenig Anpassungsarbeiten in der Berufsfachschule anfallen, die mit erheblichem Aufwand verbunden sind. Berufsbildner/Berufsbildnerinnen könnten versucht sein, die Inhalte eines Curriculums kurzfristigen Bedürfnissen anzupassen. Le-

⁶⁴ Die Ausbildung von Berufsfachschullehrpersonen in Art. 46 BBV geregelt.

benslanges Lernen, dass in der heutigen Zeit von Nöten ist, könnte vernachlässigt werden. Wer hier einen wichtigen Beitrag in die für Lernenden richtige Richtung leistet, könnte bildungstheoretisch motiviert handeln.

7.4.4.1 *Explizit didaktisch-methodisch begründetes Kooperationsverständnis*

Lernortspezifische Aussagen

Lehrbetrieb

Die zeitliche Vermittlung der Ausbildungsinhalte ist mit dem anderen Lernort (BFS und ÜK) abgestimmt.

Informationen der Berufsfachschule über den Ablauf des Schuljahres werden in unsere Ausbildungsplanung miteinbezogen.

Die innerbetriebliche Ausbildung kann nicht mit der Ausbildung an den anderen Lernorten abgestimmt werden. Unsere Lernenden werden für die Arbeiten eingesetzt, die gerade anstehen.⁶⁵

Ich begrüße Aufträge der Berufsfachschule an meine Lernenden, bei denen sie einen Teil der Arbeit im Lehrbetrieb machen müssen.

Unterricht, bei dem der Lehrbetrieb miteinbezogen wird, ist für mich zeitaufwendig und deshalb eher zurückhaltend einzusetzen. (Thema lernortübergreifender

Berufsfachschule

Die zeitliche Vermittlung der Ausbildungsinhalte an unserer Schule ist mit den Lehrbetrieben abgestimmt.

Ich lade Berufsbildner/Berufsbildnerinnen in den Unterricht ein, damit diese als Gastlehrer meine Stoffvermittlung aus Praktikersicht ergänzen.⁶⁶ Die Verbindung von Theorie und Praxis, die auch Widersprüche haben kann, ist für den Lernerfolg wichtig.

Ich erteile den Lernenden regelmäßig Erkundungsaufträge, die diese im Lehrbetrieb ausführen. Das Resultat wird in der Schule besprochen. Dies bereichert den Unterricht.

In der Gestaltung des Unterrichtes (z. B. was wird wann, in welchen Räumen behandelt) sind Lehrpersonen an unserer Schule frei und können so die Lehrbetriebe angemessen in den Unterricht miteinbeziehen.⁶⁷

Überbetriebliche Kurse

Die zeitliche Vermittlung der Ausbildungsinhalte ist bei unseren überbetrieblichen Kursen mit den Lehrbetrieben abgestimmt.

Sofern notwendig, vereinbare ich mit dem Lehrbetrieb Fördermassnahmen für Lernende.

Ich lade Berufsbildner/Berufsbildnerinnen in den Unterricht ein, damit diese als Gastlehrer meine Stoffvermittlung aus Praktikersicht ergänzen.

In der Gestaltung des Unterrichtes (z. B. was wird wann, in welchen Räumen behandelt) sind wir Instruktoren/Instruktorinnen frei und können so die Lehrbetriebe angemessen in den Unterricht miteinbeziehen.

Aus organisatorischen Gründen (z. B. wie bekomme ich einen geeigneten Raum) ist es an unseren überbetrieblichen Kursen schwierig, Berufsbildner/Berufsbildnerinnen für Gastvorträge in

⁶⁵ Diese Frage soll zeigen, bei welchen Lehrbetrieben in diesem Bereich aus praktischen Gründen keine explizit didaktisch-methodische Zusammenarbeit erreicht werden kann.

⁶⁶ In Anlehnung an Sloane (vgl. Sloane, 2004, S. 375)

⁶⁷ In Anlehnung an Pätzold (vgl. Pätzold, 1999a, S. 26). Diese Frage soll zeigen, ob gewisse Methoden explizit didaktisch-methodisch begründeter Lernortkooperation überhaupt möglich sind.

<i>Unterricht)</i>	<i>Aus organisatorischen Gründen (z. B. wie bekomme ich einen geeigneten Raum) ist es an unserer Schule schwierig, Berufsbildner/Berufsbildnerinnen für Gastvorträge in den Unterricht miteinzubeziehen.⁶⁸</i>	<i>den Unterricht miteinzubeziehen.</i>
<i>Sofern notwendig, vereinbare ich mit der Berufsfachschule Fördermassnahmen für Lernende.</i>	<i>Sofern notwendig, vereinbare ich mit dem Lehrbetrieb Fördermassnahmen für Lernende.</i>	<i>Ich erteile den Lernenden Arbeitsaufträge, die diese im Lehrbetrieb vorbereiten/ausführen müssen.</i>
<i>Leider können vereinbarte Massnahmen zur Förderung von Lernenden bei uns im Lehrbetrieb häufig nicht eingehalten werden.</i>		

Nicht lernortspezifische Aussagen

Der Kontakt mit den anderen Lernorten ist wichtig, damit man Doppelspurigkeiten in der Ausbildung vermeiden kann.

Eine zeitliche Abstimmung der Lerninhalte zwischen den drei Lernorten ist sinnvoll.

Mit dem anderen Lernort unterhalte ich regelmässige Kontakte und bin bei gemeinsamen Projekten dabei.

7.4.4.2 *Implizit didaktisch-methodisch und/oder bildungstheoretisch begründetes Kooperationsverständnis*

Lernortspezifische Aussagen

Lehrbetrieb	Berufsfachschule	Überbetriebliche Kurse
<i>Keine Aussagen</i>	<i>Ich unterhalte informelle Kontakte zu den überbetrieblichen Kursen (z. B. Mittagessen).</i>	<i>Ich unterhalte informelle Kontakte zur Berufsfachschule (z. B. Mittagessen).</i>

Nicht lernortspezifische Aussagen

Teamarbeit ist in der heutigen Arbeitswelt unerlässlich. Es ist deshalb wichtig, dass die Lernenden wahrnehmen, dass die drei Lernorte als Team in der Ausbildung zusammenarbeiten.

⁶⁸ Es soll überprüft werden, ob diese Methode aus Begründungen, die in den Rahmenbedingungen liegen, nicht durchgeführt werden kann.

Wichtig ist, dass an den drei Lernorten die gleiche Lehrmeinung vertreten wird.

Zwischen den Lernorten sind manchmal auch Unstimmigkeiten auszuhalten.⁶⁹

Widersprüche in fachlichen Aussagen der drei Lernorte zwingen den Lernenden, sich genauer mit einem Thema auseinanderzusetzen.⁷⁰

Die folgenden Aussagen wurden den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen nicht vorgelegt:

Ich bin bei Lernenden Wettbewerben aktiv.

Unsere Schule/überbetrieblichen Kursen führt/führen regelmässig Befragungen bei den Lehrbetrieben durch.

Ich bin im Qualifikationsverfahren als Experte tätig.

Vorschlägen von Lehrbetrieben stehe ich eher kritisch gegenüber, ich mische mich auch nicht in betriebliche Belange ein.⁷¹

Gemeinsam mit Vertretern der anderen Lernorte planen wir die langfristigen Ausbildungsprozesse und wir halten uns an diese Planung.

Die Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten ist ein zentraler Teil der Ausbildung unserer Lernenden. Nur so ist gewährleistet, dass nicht drei Ausbildungen stattfinden, sondern eine Ausbildung an drei Lernorten.

7.5 Untersuchungsziele und Untersuchungsobjekt

7.5.1 Untersuchungsziele

Bezugnehmend auf die Zielformulierungen in Abschnitt 1.2 ist das primäre Ziel der vorliegenden Arbeit, die Aktivitäten, die unter dem Begriff *Lernortkooperation* subsumiert werden können, zu erheben. Es sollen Unterschiede zwischen Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen in verschiedenen Berufen herausgearbeitet werden, um zu erkennen, ob es Unterschiede in der Lernortkooperation gibt. Auch fokussiert wird auf die Frage, ob die Einstellung gegenüber der Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten in den unterschiedlichen Berufen different ist.

⁶⁹ In Anlehnung an Pätzold (vgl. Pätzold, 1999, S. 217 f.)

⁷⁰ In Anlehnung an Pätzold (vgl. Pätzold, 1999, S. 218)

⁷¹ In Anlehnung an Pätzold (vgl. Pätzold, 1999, S. 267 f.). Diese Frage soll Barrieren für implizit didaktisch-methodische Anstrengungen zeigen.

Weiter soll die Wirkung der Online-Plattform SEPHIR ermittelt werden.

Damit eine entsprechende Datenbasis geschaffen werden konnte, wurden in einem Kanton und einem Vergleichskanton in fünf Berufen die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen, Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen zu diesen Themen befragt.

7.5.2 Untersuchungsobjekt

Der Kanton Luzern als Teil der Zentralschweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz steht im Zentrum des Projektes *Lernortkooperation LOK – Webportal für die berufliche Grundbildung*, das die Lernortkooperation fördern soll. Damit das sekundäre Ziel der Untersuchung (Wirkung des Projektes *Lernortkooperation LOK – Webportal für die berufliche Grundbildung*) erreicht werden konnte, stand Luzern als erster Kanton fest. Zur Filterung der Wirkung des Webportals wurde ein Vergleichskanton hinzugezogen. Ausgewählt wurde der Kanton Aargau. Bis zum Untersuchungszeitpunkt war hier das Webportal in den relevanten Berufen und Bereichen (noch) nicht eingeführt. Weiter lassen die geographische Nähe, die gleiche Sprachregion, die ähnliche Wirtschaftsstruktur etc. keine grossen Unterschiede bezüglich der Lernkooperation erwarten. Folglich können allfällige Unterschiede der Wirkung des Projektes, das im Kanton Luzern durchgeführt wird, zugeschrieben werden. Die Auswahl des Kantons Aargau minimiert zwar die Gefahr, dass zu viele andere Faktoren allfällige Unterschiede in den Lernortkooperationsaktivitäten verursachen, allerdings muss klar festgehalten werden, dass neben allfälliger Wirkungen des Projektes im Kanton Luzern, andere, hier nicht definierte Faktoren zu Verschiedenartigkeiten führen können. Dieser Aspekt wird bei den Analysen vernachlässigt.

In einem nächsten Schritt wurde die Anzahl der zu untersuchenden Berufe festgelegt, da eine Volluntersuchung aus Kapazitätsgründen nicht in Frage kam. Folgende Überlegungen führten zur Anzahl der zu untersuchenden Berufe von fünf:

Es sollten einerseits traditionelle und moderne⁷² Berufe in die Untersuchung eingehen, andererseits Berufe, die im Projekt gefördert wurden und solche, die (noch) nicht im Projekt involviert waren. Die Auswahl der schlussendlich untersuchten Berufe erfolgte nach den folgenden Kriterien:

1. Wird der Beruf in beiden Kantonen ausgebildet (Ort des Lehrbetriebes)?
2. Ist der Beruf Teil des Projektes Förderung der Lernortkooperation der ZBK im Kanton Luzern?
3. Wie weit ist das Projekt der ZBK im untersuchten Beruf fortgeschritten?
4. Handelt es sich um einen traditionellen/modernen Beruf?
5. Gibt es weitere spezielle Präferenzen der Kantonsvertreter über die Auswahl der Berufe?

Die erste Auswahl an Berufen erfolgte mit der Unterstützung der Projektleitung im Bereich Lernortkooperation der ZBK und stützte sich insbesondere auf die drei ersten Kriterien. Nach Gesprächen mit Vertretern des Kantons Aargau wurde die Liste ergänzt, wobei hier vor allem auf das Kriterium vier geachtet wurde. Spezielle Präferenzen (Kriterium 5) gab es keine. Die Wahl fiel auf die folgenden Berufe (Untersuchungsobjekte):

- Sanitärinstallateur/Sanitärinstallateurin
- Maurer/Maurerin
- Mediamatiker/Mediamatikerin
- Informatiker/Informatikerin
- Fachmann/Fachfrau Gesundheit

Abbildung 17 zeigt, welcher Kanton welchen Beruf vorgeschlagen hat und ob es

⁷² Als traditionell handwerklich bezeichnen Wettstein/Gonon Berufe, bei dem ein Lernender bei seinem Meister in den Beruf eingeführt wurde (diese Definition bezieht sich auf Berufe, die in Literatur und Geschichte beschrieben werden (vgl. Wettstein & Gonon, 2009, S. 139)). Hier sollen unter dem Begriff *traditionell* Berufe verstanden werden, die es bereits seit längerer Zeit gibt. Moderne Berufe wurden nach dem hier verfolgten Verständnis erst in den letzten 25 Jahren geboren. Die Begriffe traditionell und modern sind folglich rein deklaratorisch zu verstehen und nicht etwa wertend.

sich um einen traditionellen oder modernen Beruf handelt. Weiter wird dargestellt, in welchem Stadium des Projektes der ZBK sich der Beruf zur Zeit der Untersuchung befand und welche Tools zur Zeit der Erhebung eingesetzt wurden.

Beruf	Vorgeschlagen vom Kanton	Traditioneller/ moderner Beruf	Projektfortschritt
Sanitärinstallateur/Sanitärinstallateurin	Luzern	Traditionell	Noch nicht eingeführt
Maurer/Maurerin	Aargau	Traditionell	Noch nicht eingeführt
Mediamatiker/Mediamatikerin	Luzern	Modern	Weit
Informatiker/Informatikerin	Luzern	Modern	Weit
Fachmann/Fachfrau Gesundheit	Aargau	Eher traditionell ⁷³	Eingeführt

Abbildung 17: Ausgewählte Berufe

Im Zuge der Analyse zeigte sich, dass es sinnvoll ist, die beiden traditionellen Berufe unter dem Begriff Bauberufe und die beiden modernen Berufe unter Informationsberufe für die Analysen zusammenzufassen. Dies lässt sich damit begründen, da es sich bei beiden Gruppen um similäre Berufe bezüglich Geschichte und Inhalte handelt. Bei signifikanten Unterschieden wurde allerdings zusätzlich geprüft, ob diese Zusammenfassung die Resultate beeinflusst. Somit ist sichergestellt, dass dies zu keinen wesentlichen Verzerrungen geführt hat. Die Fachfrauen/Fachmänner Gesundheit wurden den beiden Gruppen gegenübergestellt. Obwohl es sich um *einen* Beruf handelt, wird in der Analyse auch hier teilweise von einer Berufsgruppe gesprochen. Dies vereinfacht die Lesart.

⁷³ Gemäss Angaben des zuständigen Prorektorates des Berufsbildungszentrums für Gesundheit und Soziales im Kanton Luzern ist das aktuelle Ausbildungsmodell mit den drei Lernorten relativ jung. Der Beruf allerdings existiert (wenn auch unter anderen Bezeichnungen) schon lange.

7.6 Durchführung der Umfrage

7.6.1 Datenerhebung

7.6.1.1 Allgemeines

Die eigentliche Umfrage erfolgte online. Von Online-Umfragen spricht man, wenn die Fragebögen per E-Mail an die zu befragenden Personen versendet werden oder die Fragen auf einem Webserver hinterlegt sind und die Teilnehmer die Fragen online beantworten (vgl. Maurer & Jandura, 2009, S. 61). Dieses Vorgehen wurde gewählt, da alle Betriebe, die Lernende ausbilden, bekannt und mit ihrer E-Mail-Adresse erfasst sind (zur konkreten Quelle der Adressen vgl. weiter unten) und dieses Vorgehen kostengünstig ist. Für dieses Vorgehen spricht weiter, dass die Befragten den Fragebogen zeit- und ortsunabhängig ausfüllen können und die Rücksendung entfällt. Maurer & Jandura stellen die Probleme von Online-Umfragen dar (vgl. Maurer & Jandura, 2009, S. 61 ff.). Unter Berücksichtigung dieser kritischen Würdigung (Grundgesamtheit klar definiert und nicht zu gross, alle zu Befragenden verfügen über einen Internetzugang und haben eine E-Mail-Adresse (vgl. Maurer & Jandura, 2009, S. 65 und 71)) der Methode kann im konkreten Fall davon ausgegangen werden, dass die Voraussetzungen gegeben sind, damit diese weitgehend problemlos eingesetzt werden kann. Maurer & Jandura setzen sich weiter mit der Gestaltung des Fragebogens auseinander (vgl. Maurer & Jandura, 2009, S. 71). Auf diese Problematik wird weiter unten eingegangen.

Es wurden keine Fragebögen per E-Mail verschickt, sondern die Befragung konnte, wie oben bereits erwähnt, online absolviert werden. Auf Wunsch wäre ein Fragebogen in Papierform erhältlich gewesen, dies wurde den Befragten in den jeweiligen Kontaktschreiben (vgl. weiter unten) offeriert. Somit war zumindest sichergestellt, dass eine Person, die im Umgang mit dem Computer weniger sachkundig ist, nicht von der Teilnahme abgehalten wurde. Von dieser Möglichkeit hat jedoch niemand Gebrauch gemacht.

Auf der eigens dafür erstellten Homepage *umfrage-lok.ch* konnten die Befragten den passenden Fragebogen auswählen (*Kanton* → *Beruf* → *Funktion*: bspw. *Aargau* → *Maurerin* → *Lehrbetrieb*). Das Vorgehen bei der Kontaktierung der zu Befragenden war in den involvierten Kantonen unterschiedlich, wobei Vertreter beider Kantone bei der Beschaffung des Adressmaterials behilflich waren (vgl. auch weiter unten). Als Restriktion galt, die Vorschriften über den Datenschutz einzuhalten.

Technisch wurde die Umfrage mittels des Tools *Questionmark Perception Enterprise Manager* realisiert. Rückblickend lassen sich die folgenden Defizite feststellen:

- Die Befragten konnten einzelne Fragen unbeantwortet lassen. Dies führt zu fehlenden Antworten. Das Ausmass dieses Problems hielt sich in Grenzen.
- Nach Beantwortung der letzten Frage musste die Befragung vom Befragten aktiv abgeschlossen werden. Die Durchsicht der nicht abgeschlossenen Antworten zeigte, dass es sich um Personen handelte, die die Umfrage vor der vollständigen Beantwortung abgebrochen hatten. Dies waren Einzelfälle.
- Die Gestaltungsmöglichkeiten sind eingeschränkt. Da die Befragten intrinsisch motiviert die Befragung mitmachen sollten, störte die Reduzierung auf wenige Gestaltungselemente nicht.
- Es gibt ausschliesslich deskriptive Analysemöglichkeiten. Die Daten wurden zur Analyse exportiert.

Die Umfrage wurde anonym durchgeführt. Dies ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass nicht Antworten oder Meinungen abgegeben wurden, die die Befragten als erwünscht beurteilten (vgl. Maurer & Jandura, 2009, S. 70). Eine Problematik andererseits bei anonymen Untersuchungen ist, dass falsche oder fiktive Angaben gemacht werden (vgl. Gräf & Heidingsfelder, 1999, S. 120). Dies konnte in der vorliegenden Untersuchung nicht festgestellt werden. Anzumerken ist, dass viele Personen freiwillig ihre Kontaktdaten für Rückfragen hinterlegt haben.

7.6.1.2 Prozess der Kontaktaufnahme

Die Sektion Berufsbildung Gewerbe/Industrie der Abteilung Berufsbildung und Mittelschule des Kantons Aargau stellte die für die Befragung notwendigen Adressen in elektronischer Form zu Verfügung. Enthalten waren die Daten der Lehrbetriebe, die im LENA⁷⁴ (Lehrstellennachweis des Kantons Aargau) öffentlich zugänglich sind. Nicht in die Befragung einbezogen wurden entsprechend Lehrbetriebe, die aus unterschiedlichen Gründen nicht in diesem Portal enthalten sind, z. B. werden in diesen Betrieben zurzeit keine Lernenden ausgebildet oder der Betrieb legt Wert darauf, dass nicht öffentlich wird, dass er Ausbildungsplätze anbietet. Dieser Umstand wurde in Kauf genommen. Die von der kantonalen Stelle angegebenen Adressen der Schulen und Zentren für überbetriebliche Kurse waren ebenfalls alle öffentlich zugänglich. Die zu Befragenden wurden per E-Mail zur Befragung eingeladen. Kurz vor Ablauf wurde per E-Mail ein Reminder durchgeführt.

Angesprochen wurden in der E-Mail an die Lehrbetriebe die Verantwortlichen für die Ausbildung im entsprechenden Beruf. Die E-Mail an die Berufsfachschulen ging an die für die Ausbildung verantwortlichen Prorektorate und/oder Abteilungsleitungen. Hier wurde gebeten, diese mit dem Link zur Homepage an die Lehrpersonen weiterzuleiten. Das gleiche Vorgehen wurde bei den überbetrieblichen Kursen gewählt. Die verantwortlichen Leitungspersonen wurden gebeten, den Link den Instruktoren/Instruktorinnen bekannt zu geben. Im Kanton Aargau entschlossen sich die folgenden Führungspersonen, dass ihr Bereich nicht an der

⁷⁴ Näheres über LENA vgl. <http://www.ag.ch/lena/de/pub/>

Befragung teilnimmt: Berufsfachschule Bereich Mediamatik⁷⁵ und überbetriebliche Kurse Bereich Gesundheit⁷⁶.

Die Dienststelle für Berufs- und Weiterbildung des Kantons Luzern hat sich beim Ansprechen der zu befragenden Personen wie folgt beteiligt: Alle Lehrbetriebe der entsprechenden Berufe im Kanton Luzern wurden in einem Schreiben über die Untersuchung informiert, und der Link zur Homepage wurde im Schreiben genannt. Die Berufsfachschulen und überbetrieblichen Kurse wurden über die bei der Dienststelle zuständige Person der Ausbildungsberatung kontaktiert. Der Reminder erfolgte per E-Mail.

7.6.1.3 Rücklaufquote

Das persönliche Ansprechen der Zielpersonen korrespondiert mit höheren Rücklaufquoten (vgl. Cook, Heath & Thompson, 2000, S. 831). Folglich konnte durch die Unterstützung der Kantone eine erfreuliche Rücklaufquote, insbesondere bei den Lehrbetrieben, erreicht werden. Insgesamt haben 176 Lehrbetriebe, 62 Lehrpersonen und 12 Instrukto:ren/Instrukto:ri:nnen an der Befragung teilgenommen. Die detaillierten Rücklaufquoten für die Lehrbetriebe und Lehrpersonen können Tabelle 4 entnommen werden.

Bei den Lehrbetrieben haben sich die Fachmänner/Fachfrauen Gesundheit sehr für die Umfrage interessiert. In beiden Kantonen konnte eine Rücklaufquote von über 40 % erreicht werden. Ebenfalls die Lehrbetriebe im Kanton Aargau im Beruf Mediamatik haben mit 35 % eine hohe Quote erreicht. Tiefe Werte erreichten die

⁷⁵ Begründung: Die Belastung durch die Umfrage wäre für die Lehrpersonen infolge grosser Arbeitsbelastung nicht zumutbar.

⁷⁶ Die Leitung begründete den Entscheid per E-Mail wie folgt: „Wir sind der Meinung, dass die Zusammenarbeit der drei Lernorte nicht, oder nur sehr beschränkt, über die Dozentinnen/Dozenten evaluiert werden kann.

Unsere Zusammenarbeit mit den Betrieben und den Schulen läuft auf anderer Ebene und zwar im Rahmen von gemeinsamen Kommissionen und Informationsveranstaltungen. Zudem arbeitet unsere Bildungsverantwortliche eng mit der zuständigen Person der BFGS zusammen und gleicht Inhalte und Planung der üK's immer wieder mit dem Schulstoff ab.“

Sanitärinstallateure/Sanitärinstallateurinnen in beiden Kantonen und die Maurer/Maurerinnen im Kanton Luzern. Die Gesamtrücklaufquote über alle Berufe und beide Kantone beträgt 20.93 %. Diese Zahl überschätzt die Rücklaufquote allerdings, da es möglich ist, dass pro Lehrbetrieb mehrere Personen die Umfrage mitgemacht haben. Andererseits gibt es Lehrbetriebe, die angeschrieben wurden, die zum Umfragezeitpunkt noch keine Lernenden in der Ausbildung hatten, in den Adresslisten jedoch bereits enthalten waren, was zu einer Unterschätzung führt (einzelne solcher Lehrbetriebe haben dies gemeldet, diese wurden zur Berechnung der Rücklaufquote herausgenommen und haben folglich keinen Einfluss auf den Wert). Solche Probleme sind auch in der amtlichen Statistik nicht unbekannt, es handelt sich um Fehler der Erfassungsgrundlage (vgl. Radermacher & Körner, 2006, S. 563). Insgesamt kann die Rücklaufquote für die Lehrbetriebe als hoch eingeschätzt werden. Bei postalischen Umfragen kann mit Rücklaufquoten von über 20 % nur selten gerechnet werden (vgl. Diekmann, 2010, S. 516). Das Vorgehen im Kanton Luzern bei den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen kann mit einer postalischen Befragung verglichen werden, da die zu Befragenden per Brief zur Umfrage eingeladen wurden. Allerdings konnte mit einer etwas höheren Rücklaufquote gerechnet werden, da in einem Schreiben der Dienststelle des Kantons zur Teilnahme an der Umfrage eingeladen wurde. Im Kanton Aargau ist der Vergleich etwas problematischer: Eine E-Mail vom Forschenden selbst hat weniger verbindlichen Charakter als ein Schreiben einer Amtsstelle. Umso erstaunlicher ist die Tatsache, dass die Rücklaufquote der Lehrbetriebe im Aargau höher ist als in Luzern. Weiter ist zur Beurteilung der Rücklaufquote zu beachten, dass Lehrbetriebe keinen direkten Nutzen von der Befragung erwarten konnten. Im Weiteren handelte es sich um einen sehr umfangreichen Fragebogen mit vielen Aussagen, die die Teilnehmer zu beantworten hatten. Dies erhöht die Gefahr, die Befragung abubrechen. Insgesamt ist es erfreulich, dass sich so viele Lehrbetriebe trotz eingeschränkter zeitlicher Ressourcen die Zeit genommen haben, die Umfrage mitzumachen.

Die Rücklaufquote bei den Lehrpersonen von insgesamt 32.3 % ist sehr hoch.

Dies spiegelt das Interesse der Lehrpersonen an pädagogischen Themen wider. Bei den Fachmännern/Fachfrauen Gesundheit im Kanton Luzern konnte eine Rücklaufquote von fast 60 % erreicht werden, bei den Lehrpersonen Maurer/Maurerin im Aargau fast 55 %. Eine höhere Zahl wurde nur noch bei den Lehrpersonen Sanitärinstallateur/Sanitärinstallateurin erreicht, die Bedeutung ist hier allerdings geringer, da lediglich drei Lehrpersonen angefragt wurden, von denen zwei die Befragung mitgemacht haben. Auf wenig Interesse ist die Umfrage bei den Lehrpersonen Gesundheit im Aargau gestossen. Lediglich 5 von 40 Lehrpersonen haben die Befragung mitgemacht, was einer Rücklaufquote von 12.5 % entspricht.

		MAU			SAN			FAGE		
		V	E	RQ	V	E	RQ	V	E	RQ
Aargau	Lehrbetriebe	90	20	22.22%	91	10	10.99%	71	29	40.85%
	Lehrpersonen	11	6	54.55%	3	2	66.67%	40	5	12.50%
Luzern	Lehrbetriebe	80	8	10.00%	93	11	11.83%	75	31	41.33%
	Lehrpersonen	13	5	38.46%	13	2	15.38%	34	20	58.82%
		INF			MMA					
		V	E	RQ	V	E	RQ			
Aargau	Lehrbetriebe	99	19	19.19%	20	7	35.00%			
	Lehrpersonen	34	8	23.53%	1	1				
Luzern	Lehrbetriebe	147	24	16.33%	75	17	22.67%			
	Lehrpersonen	17	6	35.29%	26	7	26.92%			
		Alle Berufe								
		V	E	RQ						
Aargau	Lehrbetriebe	371	85	23.72%						
	Lehrpersonen	89	22	24.72%						
Luzern	Lehrbetriebe	470	91	20.21%						
	Lehrpersonen	103	40	38.83%						
		Alle Berufe/beide Kantone								
		V	E	RQ						
	Lehrbetriebe	841	176	20.93%						
	Lehrpersonen	192	62	32.29%						

V = Versendet
E = Eingegangen
RQ = Rücklaufquote

Tabelle 4: Rücklaufquote Umfrage

Die Analyse des Rücklaufes bei den Instruktoren/Instruktorinnen an überbetrieblichen Kursen birgt verschiedene Probleme: Der Kanton Luzern führt die überbetrieblichen Kurse für die Berufe Mediamatiker/Mediamatikerin und Maurer/Maurerin auch für den Kanton Aargau durch. Einige Leitungspersonen von überbetrieblichen Kursen haben sich entschieden, die Befragung nicht den einzelnen Instruktoren/Instruktorinnen weiterzuleiten, sondern diese quasi stellvertretend für alle durchzuführen. Wie oben bereits erwähnt, gab es auch überbetriebliche Kurse eines Berufes, der sich an der Umfrage nicht beteiligte. Aus diesen Gründen wird hier verzichtet, die Rücklaufquote zu berechnen und zu analysieren⁷⁷.

⁷⁷ Trotz telefonischer Rücksprache konnten vereinzelt Leiter von überbetrieblichen Kursen nicht dazu bewegt werden, den Link zur Umfrage an die Instruktoren/Instruktorinnen weiterzuleiten, damit diese selbst entscheiden können, ob sie die Umfrage mitmachen wollen. Fraglich ist, ob man hier keinen Einblick in die Praxis der Lernortkooperation gewähren wollte.

7.6.2 Fragebogengestaltung

7.6.2.1 Formelle Gestaltung und technische Umsetzung

Die Gestaltung der Fragebogen wurde zu einem grossen Teil durch das für die Befragung eingesetzte Tool *Questionmark Perception Enterprise Manager* determiniert. Die Fragebogen wurden im Rahmen der Möglichkeiten dieses Programmes entworfen.

Gräf filtert fünf häufige Fehler bei Online-Umfragen heraus (vgl. Gräf, 1999, S. 159):

1. Handwerkliche Fehler: Z. B. Grundlegende Sachverhalte sind unklar oder mehrdeutig interpretierbar, Mehrfachbezüge führen zu unbrauchbaren Ergebnissen und unklare Schnittstellen bei Klassifizierungen führen zu Unsicherheiten.

Bei der Formulierung der Grundlagen für die statistischen Grössen wurde auf Kategorien zurückgegriffen, die gebräuchlich sind (z. B. Anzahl Mitarbeiter) oder Begriffe, die klar definiert sind (z. B. pädagogische/didaktische Ausbildung). Weiter wurde darauf geachtet, dass zahlenmässige Angaben klar zugeordnet werden können (z. B. Jahrgang des Befragten), obwohl ein gewisser Interpretationsspielraum in Kauf genommen wurde, wenn dies die Einfachheit der Beantwortung erleichterte und die zu erwartenden Fehler klein waren (z. B. die Frage, ob die Lernenden vorwiegend weiblich oder männlich sind, resp. ob es ungefähr gleich viele sind). Wie in Abschnitt 7.1 erwähnt, sind die Aussagen, die von den Befragten zu beurteilen sind, häufig unterschiedlich interpretierbar. Dies wurde von einer Person im Pretest auch festgestellt. Dieser Mangel muss in Kauf genommen werden, obwohl bei einer weiteren Überarbeitung des Fragebogens nach den Pretests diesem Aspekt besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

2. Fragebogen ist zu lang.

Eine den Pretests vorgezogene erste Überprüfung durch einen Probanden ergab, dass der Fragebogen der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen zu lang und ein Fragebogenteil einerseits bezüglich Art und andererseits hinsichtlich der Formulierung zu kompliziert gestaltet war. Diese kritischen Anmerkungen wurden in einer ersten Überarbeitung berücksichtigt. Im eigentlichen Pretest wurden diese Mängel nicht mehr wahrgenommen.

3. Fragebogen ist zu langweilig.

Diesem Punkt wurde bei der Gestaltung wenig Beachtung geschenkt, da die zu Befragenden intrinsisch für die Untersuchung motiviert sind. In den Pretests wurde vereinzelt die Anmerkung gemacht, dass Fragen oft ähnlich sind. Dies führte nicht zu Langeweile, sondern eher zur Unsicherheit, ob die Frage nicht bereits beantwortet sei. Bei der Erarbeitung der definitiven Version wurde diesem Punkt besondere Beachtung geschenkt.

4. Fragen sind nicht medienadäquat formuliert bzw. präsentiert.

Die in den Pretests festgestellten Unklarheiten wurden beseitigt.

5. Matrixfragen in Tabellenform sind ungeeignet.

Es wurde zwar nicht auf diese Art der Fragestellung verzichtet, allerdings wurden kleine Gruppen gebildet, die die Lesbarkeit vereinfachen.

Die formelle Gestaltung des Fragebogens wurde grösstenteils durch das gewählte Tool vorgegeben. Bei den Darstellungsoptionen wurde den folgenden Punkten besondere Beachtung geschenkt:

- Übersichtliche gestaltungabwechslungsreiche Fragestellungen (vgl. Maurer & Jandura, 2009, S. 67)
- Klare Darstellung mit schwarzer Schrift auf weissem Hintergrund und Verzicht auf unnötige Ablenkungen durch graphische Elemente (vgl. Maurer & Jandura, 2009, S. 68).
- Durch Filterfragen wurden die Befragten nicht über Inhalte befragt, die nicht auf sie zutreffen (vgl. Gräf, 1999, S. 172).
- Zentrale Textstellen wurden jeweils hervorgehoben (vgl. Gräf, 1999, S. 170). Dies war insbesondere bei den Fragen zu verschiedenen Lernorten

eine wichtige Orientierungshilfe.

- Den Befragten kann unterstellt werden, dass sie im Umgang mit Computern geübt sind. Allerdings sind sie nicht Experten. Deshalb wurde auf eine einfache Bedienung geachtet, und die notwendigen Bedienungsanleitungen wurden möglichst knapp gehalten und verständlich formuliert (vgl. Theobald, 2010, S. 108).
- Bei der technischen Umsetzung wurde darauf geachtet, dass die Darstellung auf allen gängigen Browsern identisch war (vgl. Theobald, 2010, S. 112).
- Die Fragebogen wurden mittels Pretests geprüft und angepasst (vgl. auch die vorangegangenen Anmerkungen).

7.6.2.2 Inhaltliche Gestaltung ausgewählter Teile

Eine methodisch problematische Frage war, ob, und wenn ja, in welche Kategorien die Anzahl der Kontakte zu anderen Lernorten zu gestalten sei (vgl. z. B. die Auswertungen in Abschnitt 8.1.5.1). Es wurde entschieden, diese zu kategorisieren. Die gewählten Gruppen begründen sich wie folgt: Lediglich ein Kontakt bedeutet, dass es sich um einen Zufallskontakt handelt (ein Elternabend wurde besucht oder man hat sich nach den Leistungen der/des Lernenden erkundigt, dies ohne weitere (gemeinsame) Handlungen). Es wurde davon ausgegangen, dass, wenn man mehr als sechs Mal in Kontakt stand, eher bereits kontinuierliche Beziehungen bestehen, wenn auch evtl. nur vorübergehend. Bei mehr als zwölf Kontakten bedeutet das, dass bereits im Durchschnitt einmal pro Monat mit anderen Lernorten Kontakt gepflegt wird. Diese Überlegungen führten zu folgenden Kategorien:

- 1 Mal
- 2 bis 5 Mal
- 6 bis 12 Mal
- Mehr als 12 Mal

In der Untersuchung wurden den Teilnehmenden verschiedene Aussagen zur

Beurteilung vorgelegt. Oft wird hier als Messinstrument die Likert-Skala eingesetzt (vgl. Diekmann, 2010, S. 240). In der vorliegenden Untersuchung wurde jedoch eine andere Form gewählt. Während bei der Likert-Skala eine 5-Punkte-Antwortskala vorgesehen ist (stimme überhaupt nicht zu; stimme nicht zu; teils/teils; stimme zu; stimme voll zu) (vgl. z. B. Diekmann, 2010, S. 241) wurde auf die Antwortmöglichkeit *teils/teils* verzichtet und für verschiedene Aussagen konnte zwischen *trifft zu*; *trifft eher zu*, *trifft eher nicht zu* und *trifft nicht zu* gewählt werden. Dies zwang die Befragten, sich für eine (eher) zustimmende oder (eher) ablehnende Haltung zu entscheiden. Bei diesen Aussagen handelt es sich vorwiegend um Inhalte, die das Verhalten und die Einstellung gegenüber den jeweils beiden anderen Lernorten beschreibt und dieses bezüglich diesen beiden anderen Lernorten vergleichbar macht (die Aussage wurde in gleicher Form getrennt nach anderen Lernorten den Befragten vorgelegt). Ein weiterer Punkt für die Selektion von Aussagen in dieser Kategorie war der Aspekt, dass erwartet werden konnte, dass sich die Befragten eindeutig entscheiden konnten und deshalb eine Option *weiss nicht* entfiel. Weitere Aussagen, insbesondere allgemeiner Art zur Lernortkooperation oder den Lernorten, wurden den teilnehmenden Personen ebenfalls mit einer vierer Skala vorgelegt um den Beantwortungsrhythmus beibehalten zu können, jedoch wurde die Möglichkeit gegeben, *weiss nicht* zu wählen.

7.6.3 Datenauswertung

Wie bereits in Abschnitt 7.6.1 dargelegt, diente das Tool *Questionmark Perception Enterprise Manager* als Instrument für die Datenerhebung. Die Daten wurden anschliessend ins Excel-Programm exportiert und hier deskriptiv ausgewertet. Die Mittelwertanalysen erfolgten in SPSS (z. T. auch hier deskriptive Analysen).

Ein wichtiger Bestandteil der Auswertung ist folgende Annahme: *Mehr* Lernortkooperation ist besser als *weniger*. Das gleiche gilt für die Einstellung gegenüber Lernortkooperation. Neben den quantitativen Analysen zum effektiven Kooperationsverhalten wurden den Befragten Aussagen zur Beurteilung vorgelegt. Diese

werden aufgrund der Antworten benotet. Als Beispiel dient die Aussage: *Informationen der Berufsfachschule über den Ablauf des Schuljahres werden in unsere Ausbildungsplanung miteinbezogen*. Die Noten sehen wie folgt aus:

Trifft zu = Note 4
Trifft eher zu = Note 3
Trifft eher nicht zu = Note 2
Trifft nicht zu = Note 1

Bei der Aussage *Die innerbetriebliche Ausbildung kann nicht mit der Ausbildung an den anderen Lernorten abgestimmt werden. Unsere Lernenden werden für die Arbeiten eingesetzt, die gerade anstehen* sehen die Noten wie folgt aus:

Trifft zu = Note 1
Trifft eher zu = Note 2
Trifft eher nicht zu = Note 3
Trifft nicht zu = Note 4

Dieses Vorgehen ermöglicht eine Quantifizierung der Einstellungen der Befragten Berufsbildner/Berufsbildnerinnen gegenüber der Lernortkooperation, resp. der Motivation, die zu entsprechenden Handlungen führt und eine daraus folgende statistische Mittelwertanalyse ergibt. Der Mittelwert eignet sich zur Charakterisierung von Verteilungen (vgl. Diekmann, 2010, S. 672) und bildet die Grundlage für die Herausarbeitung von Unterschieden zwischen den Berufsgruppen.

In einem ersten Schritt wurde bei jedem Resultat geprüft, ob es sich um eine Normalverteilung handelt. Hier eignet sich der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest-Test (vgl. Eckstein, 2012, S. 93 ff.). Es stellte sich heraus, dass alle zu untersuchenden Ergebnisse nicht normal verteilt sind. Die darauf folgende Mittelwertanalyse im zweiten Schritt für zwei unverbundene Stichproben unter diesen Bedingungen wurde mit dem Mann-Whitney-U-Test (vgl. Eckstein, 2012, S. 120 ff.) durchgeführt. Bei mehreren unverbundenen Stichproben wurde der Kruskal-Wallis-Test (vgl. Eckstein, 2012, S. 135 ff.) angewendet.

Um die Stärke des Effektes der gemessenen signifikanten Unterschiede zu beurteilen, wurde die Effektstärke berechnet. Diese wurde aufgrund der folgenden Formeln berechnet (vgl. Bühner & Ziegler, 2009, S. 269 f. und 388 f.):

- Effektstärke beim Mann-Whitney-U-Test: $\varphi = \frac{z}{\sqrt{N}}$,
wobei z = z-Wert der z-Werte-Verteilung, N = Anzahl der Befragten
- Effektstärke beim Kruskal-Wallis-Test $\omega = \sqrt{\frac{x^2}{N}}$,
wobei x^2 = empirischer Chi²-Wert, N = Anzahl der Befragten

Analog zu den von Cohen formulierten Klassen von Effektstärken gilt:

φ oder $\omega \Rightarrow$.10 kleiner Effekt

φ oder $\omega \Rightarrow$.30 moderater Effekt

φ oder $\omega \Rightarrow$.50 starker Effekt

Bei der Auswertung wurde festgestellt, dass nicht alle Aussagen, die den Befragten vorgelegt wurden, für die Zielerreichung ausgewertet werden mussten. In den Fragebogen sind folglich Aussagen enthalten, die nicht in der Analyse erscheinen.

8 Resultate

8.1 Statistische Resultate der Befragung

8.1.1 Die Lernenden

Die Lernenden absolvieren ihre Ausbildung an drei Lernorten, diese wird direkt durch die gegenseitige Kooperation der zuständigen Vertreter dieser Orte beeinflusst. Trotzdem wurden die Lernenden selbst nicht in die Befragung miteinbezogen, obwohl sie und ihre Ausbildung letztendlich von positiven oder negativen Wirkungen von Lernortkooperation betroffen sind. Das Herausarbeiten solcher Wirkungen ist nicht Ziel dieser Arbeit. Dennoch sollen kurz die statistischen Grundlagen über die Lernenden in den analysierten Berufen dargestellt werden. Die folgenden Daten über Geschlechterverteilung und Anteil der Lernenden, die berufsbegleitend die Berufsmaturitätsschule absolvieren, beziehen sich auf Angaben der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen.

Geschlecht	Die Lernenden sind mehrheitlich		Es gibt ungefähr gleich viele männliche und weibliche Lernende
	männlich	weiblich	
Berufsgruppe			
Bauberufe (N = 49)	100.00 %	0.00 %	0.00 %
Gesundheitsberuf (N = 60)	0.00 %	96.67 %	3.33 %
Informationsberufe (N = 67)	77.61 %	11.94 %	10.45 %

Tabelle 5: Geschlecht der Lernenden in den untersuchten Berufsgruppen

Die Geschlechterverteilung ist klar: In den Bauberufen sind nur männliche Lernende anzutreffen, auch die Ausbildung in den Informationsberufen wird fast ausschliesslich von Männern absolviert. Der Gesundheitsberuf ist ein typischer Frauenberuf. In die Befragung wurden durch die Auswahl folglich vorwiegend Berufe mit männlichen Lernenden miteinbezogen.

Wie dies aufgrund des Anteils der weiblichen Lernenden zu erwarten ist, sind es vor allem weibliche Personen, die im Gesundheitsberuf tätig sind, bei den Bauberufen sind dies vorwiegend Männer. Der Anteil Berufsbildnerinnen ist bei den modernen Informationsberufen grösser als bei den Bauberufen (siehe nächste Tabelle).

Geschlecht	Die Befragten sind		
	männlich	weiblich	Keine Antwort
Beruf			
Bauberufe (N = 49)	89.80 %	10.20 %	
Gesundheitsberuf (N = 60)	15.00 %	85.00 %	
Informationsberufe (N = 67)	76.12 %	22.39 %	1.49 %

Abbildung 18: Geschlecht der befragten Berufsbildner/Berufsbildnerinnen

Abbildung 19 gibt den Anteil der Lernenden wieder, die die Berufsmaturitätsausbildung lehrbegleitend absolvieren.

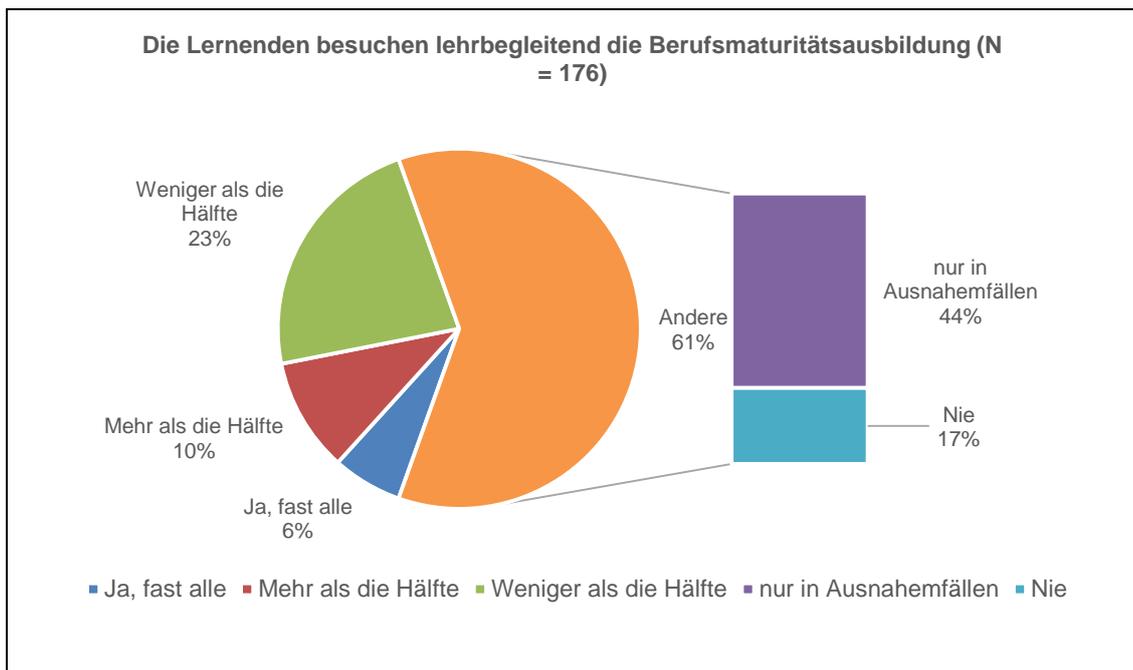


Abbildung 19: Anteil der Lernenden, die die Berufsmaturitätsausbildung lehrbegleitend absolvieren (Daten aller Berufe)

Rund 61 % der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen geben an, dass ihre Lernenden die Berufsmaturitätsausbildung nicht oder nur in Ausnahmefällen absolvieren.

BM lehrbegleitend	Ja, fast alle	Mehr als die Hälfte	Weniger als die Hälfte	Nur in Ausnahmefällen	Nie
Beruf					
Bauberufe (N = 49)	0.00 %	0.00 %	2.04 %	67.35 %	30.61 %
Gesundheitsberuf (N = 60)	0.00 %	0.00 %	23.33 %	51.67 %	25.00 %
Informationsberufe (N = 67)	16.42 %	26.87 %	37.31 %	19.40 %	0.00 %

Tabelle 6: Anteil der Lernenden, die die Berufsmaturitätsausbildung lehrbegleitend absolvieren

In den Bauberufen ist die lehrbegleitende Absolvierung der Berufsmaturitätsschule die Ausnahme. Auch wer die Ausbildung im Gesundheitsberuf wählt, wird eher nicht die Berufsmaturität während der Lehre absolvieren. Bei den Informationsberufen dagegen ist die Berufsmaturitätsquote (lehrbegleitend) höher. Immerhin absolviert mehr als ein Drittel der Informatiker/Informatikerinnen und sogar mehr als die Hälfte der Mediamatiker/Mediamatikerinnen diese Ausbildung.

8.1.2 Berufsbildner/Berufsbildnerinnen

Von den 176 Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen, die die Umfrage mitgemacht haben, arbeiten 114 (64.77 %) in privaten Unternehmen und 59 (33.52 %) in öffentlich-rechtlichen und/oder gemischtwirtschaftlichen. Die Restlichen (1.71 %) haben diese Frage nicht beantwortet. Fachmänner/Fachfrauen Gesundheit, die die Umfrage mitgemacht haben, arbeiten vorwiegend in öffentlich-rechtlich organisierten oder gemischtwirtschaftlichen Unternehmen (über 71 %), fast 80 % der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen in den Informationsberufen arbeiten in privatwirtschaftlichen Unternehmen und Berufsbildner/Berufsbildnerinnen in den Bauberufen fast ausschliesslich in privatwirtschaftlichen.

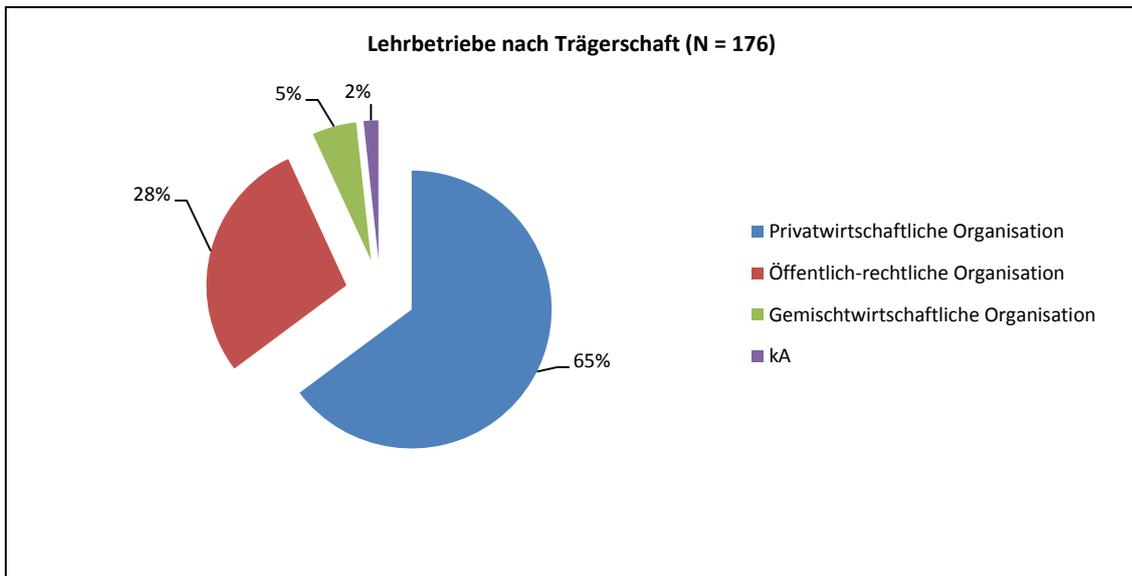


Abbildung 20: Trägerschaft der Lehrbetriebe

In der Erhebung wurden die Unternehmungen nach ihrer Grösse analog der Kategorisierung des Bundesamtes für Statistik (Mikrounternehmen bis neun Beschäftigte, kleine Unternehmen 10 bis 49 Beschäftigte, mittlere Unternehmen 50 bis 249 Beschäftigte und grosse Unternehmen 250 und mehr Beschäftigte (<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/06/02/blank/key/01/groesse.html>) unterschieden. Abbildung 21 zeigt, wie sich die Unternehmen, deren Berufsbildner/Berufsbildnerinnen die Umfrage mitgemacht haben, auf die vier Kategorien verteilen:

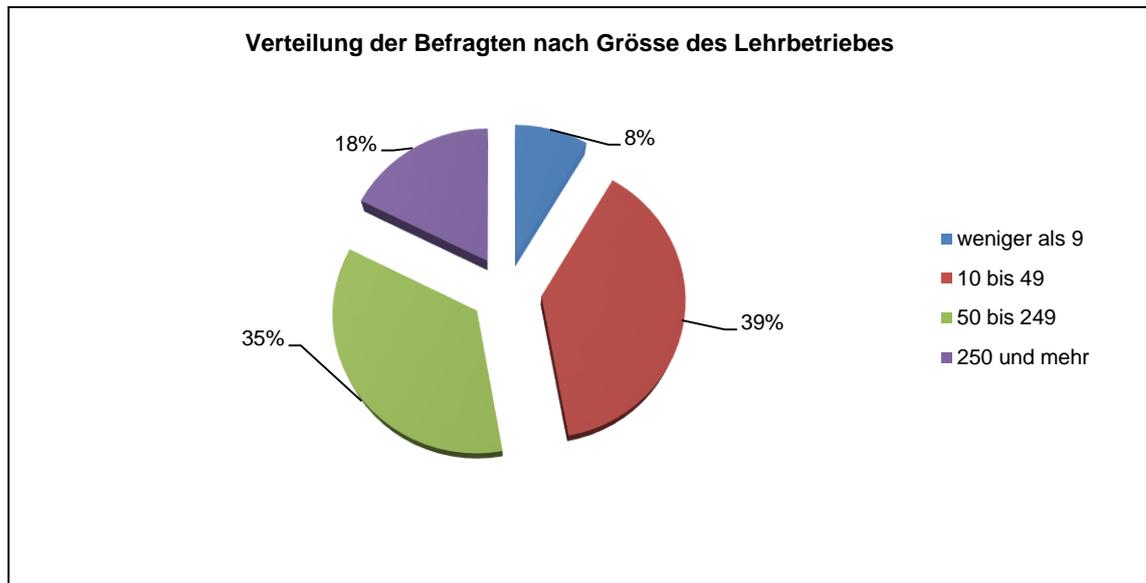


Abbildung 21: Kategorisierung der Lehrbetriebe, die die Befragung beantwortet haben, nach Grösse

Ein Vergleich der Verteilung der Lehrbetriebe nach den Kriterien Eigentümer-schaft (privat, öffentlich-rechtlich, gemischtwirtschaftlich) und Unternehmens-grösse mit den Daten sämtlicher Unternehmen der entsprechenden Kantone muss scheitern. Bei den fünf untersuchten Berufen ist bspw. der Beruf Fachmann/Fachfrau Gesundheit enthalten. Viele Spitäler sind in öffentlicher Hand und es handelt sich um grosse Unternehmen. Diese Auswahl führt zu Verzerrungen. Auf einen Vergleich zur Überprüfung der Repräsentativität bezüglich der Gesamt-heit der Betriebe sämtlicher Branchen wird deshalb verzichtet (diese wurde auch nicht angestrebt).

Mitgemacht haben rund 40 % Frauen und 60 % Männer. Über 84 % (149 Perso-nen) der Befragten haben den Kurs für Berufsbildner/Berufsbildnerinnen absol-viert. Mehr als 10 % (18) verfügen über ein Lehrdiplom für Berufsfachschulen (Voll- oder Nebenamt), 6 % (11) über ein Diplom als Instruktor/Instruktorin für überbetriebliche Kurse (Voll- oder Nebenamt) und drei Personen über ein Diplom als Volksschullehrperson (Primar- oder Sekundarschule). 7.95 % (14 Ausbilder) verfügen über keine pädagogische/didaktische Ausbildung. Hier waren Mehr-fachnennungen möglich. Eine Minderheit von sechs Personen unterrichtet im Ne-benamt als Berufsfachschullehrperson.

Ziemlich genau 58 % der Befragten gaben als Hauptfunktion im Unternehmen *Ausbildungsleiter/Ausbildungsleiterin* oder *Berufsbildner/Berufsbildnerin* an. Rund 20 % sind Eigentümer/Eigentümerin oder mit der Geschäftsführung betraut, 9 % leiten die Personalabteilung. Viele dieser Personen nehmen eine Führungsfunktion im Unternehmen ein, bspw. Leitung Pflegedienst, Bauführer/Bauführerin, Projektleiter/Projektleiterin, Leitung Informatik, Leitung Zentrale Dienste etc.

8.1.3 Lehrpersonen

62 Lehrpersonen haben die Befragung vollständig beendet. Im Vergleich zu den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen scheint diese Zahl bescheiden zu sein. Allerdings erklärt sich dies aus der Tatsache, dass eine Lehrperson eine Vielzahl von Lernenden in einer Klasse betreut. Weiter ist zu bedenken, dass die Mediamatiklehrpersonen aus dem Kanton Aargau die Befragung nicht mitgemacht haben (vgl. Abschnitt 7.6). Quasi stellvertretend hat die Leitung die Umfrage beantwortet. Da bei gewissen Analysen auf diese Person direkte Rückschlüsse möglich wären, wird diese bei einzelnen Berechnungen und Darstellungen nicht berücksichtigt. Die Anzahl aller befragten Lehrpersonen beträgt in diesen Fällen $N = 61$.

Die meisten der Lehrpersonen, die bei der Umfrage mitgemacht haben, unterrichten Fachkundefächer. Neben Lehrpersonen für allgemeinbildende Fächer und Sport haben zwei Personen die Befragung beantwortet, die ausschliesslich Führungsfunktionen an ihrer Schule innehaben.

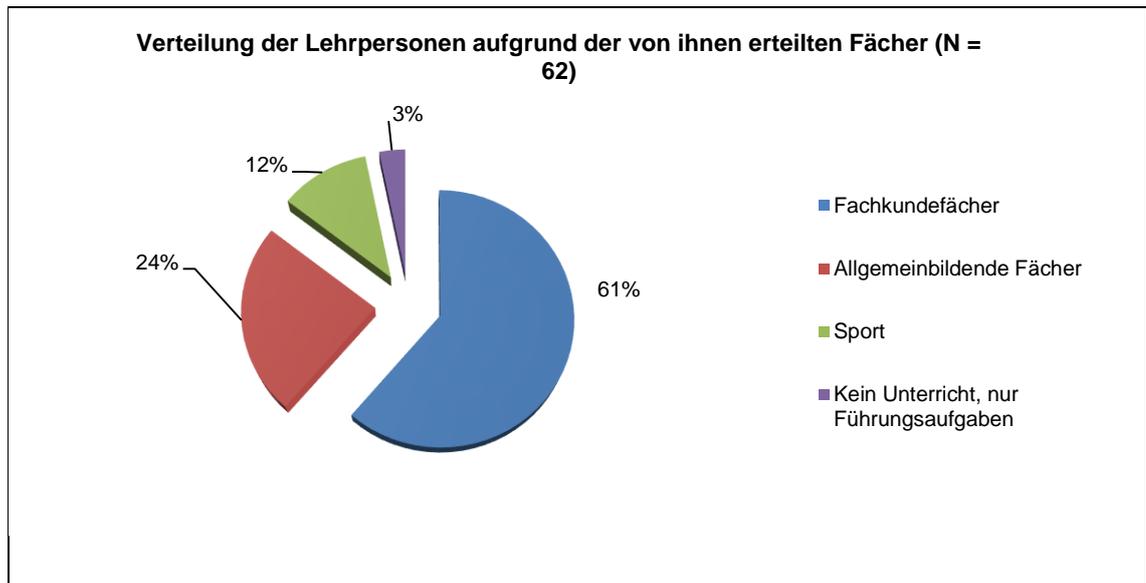


Abbildung 22: Verteilung der Lehrpersonen nach erteilten Fächern

Alle befragten Lehrpersonen arbeiten an öffentlich-rechtlichen Schulen, rund 63 % sind männlich und 37 % weiblich. Die meisten (über 82 %) gaben als Hauptfunktion *Lehrperson an*, 8 % *Leitung einer Abteilung* und rund 10 % *Rektor/Rektorin* oder *Prorektor/Prorektorin*.

Immerhin 7 der 62 antwortenden Lehrpersonen üben neben dem Pensum an der Berufsfachschule den entsprechenden Beruf in der Praxis aus.

Mehr als zwei Drittel der Lehrpersonen in dieser Analyse haben ein Pensum von über 75 %, rund 15 % zwischen 51 und 75 % Pensum, der Rest weniger.

8.1.4 Die überbetrieblichen Kurse

Wie bereits weiter oben erwähnt, gestaltete sich die Umfrage bei den überbetrieblichen Kursen schwierig. Es sollen deshalb in der Folge lediglich Aussagen über das Kooperationsverhalten insgesamt der antwortenden Instruktoren/Instruktorinnen der überbetrieblichen Kurse gemacht werden. Auf eine Detailanalyse wird verzichtet.

Vier der zwölf Befragten sind weiblich, acht männlich. Sechs haben lediglich ein Pensum von 20 %, eine(r) eines von 21 % bis 50 %, die restlichen fünf haben eines von über 75 %. Zwei haben zusätzlich zur Instruktorentätigkeit Leitungsfunktionen inne.

Neun sind im Besitze einer ihrer Tätigkeit entsprechenden Ausbildung (vier als vollamtliche, fünf als nebenamtliche Instrukto(r)en/Instrukto(r)innen), je ein(e) hat eine Ausbildung als Berufsfachschullehrperson Voll- resp. Nebenamt. Ein(e) Instrukto(r)en/Instrukto(r)in verfügt über keine Ausbildung im methodisch-didaktischen und/oder pädagogischen Bereich.

Fünf der Instrukto(r)en/Instrukto(r)innen arbeiten neben Ihrer Tätigkeit an den überbetrieblichen Kursen im entsprechenden Beruf in der Praxis.

Die Trägerschaft der überbetrieblichen Kurse ist gemäss Angaben der Befragten, mit einer Ausnahme, der entsprechende Berufsverband oder eine von diesem getragene Organisation.

8.1.5 Kontaktverhalten

8.1.5.1 Kontakthäufigkeiten

In diesem Abschnitt wird dargestellt, wie häufig die Befragten Kontakt zu den anderen Lernorten hatten. Es soll analysiert werden, ob bei den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen zwischen den Berufsgruppen signifikante Unterschiede bestehen. Diese Daten sollen weiter als Grundlage für die Beurteilung des Einflusses des Online-Tools SEPHIR dienen. Im Mittelpunkt der Analyse steht die Frage, ob sich das Kontaktverhalten durch dessen Einsatz verändert: Viele Informationen stehen online zur Verfügung, dies könnte die Anzahl der Kontakte reduzieren, oder aber durch die erleichterte Suche der Kontaktdaten ist auch an eine Zunahme zu denken.

Die schliessenden Statistikanalysen beschränken sich auf die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen. Dies hat zwei Gründe: Erstens limitiert sich die Zielformulierung auf diese Gruppe, und zweitens ergeben sich aufgrund der Teilnehmerzahlen bei den Lehrpersonen und den Instruktoren/Instruktorinnen teilweise so kleine Untergruppen (wie bereits erwähnt), dass eine schliessende Analyse entweder nicht möglich oder aber nicht sinnvoll ist.

8.1.5.1.1 Berufsbildner/Berufsbildnerinnen

Die Umfrage hat ergeben, dass 52.84 % (93 von 176) der befragten Berufsbildner/Berufsbildnerinnen der Kantone Aargau und Luzern in den letzten 12 Monaten vor der Umfrage mit beiden anderen Lernorten mindestens einmal Kontakt hatten. 144 (81.82 %) der befragten Personen hatten in dieser Zeit Kontakt zu einer Berufsfachschule und 109 (61.93 %) zu einer der überbetrieblichen Kurse. 51 (28.98 %) hatten ausschliesslich zur Berufsfachschule, 16 (9.09 %) nur zu den überbetrieblichen Kursen Kontakt. Weitere 16 (9.09 %) gaben an, weder zum einen noch zum anderen Lernort Kontakt in den 12 Monaten vor der Befragung gehabt zu haben.

Eine ähnliche Untersuchung, allerdings in umfangreicherem Rahmen und u. a. differenten Berufen, wurde 1992 im Rahmen des Forschungsprojektes *Probleme und Entwicklungsperspektiven der Kooperation zwischen den Berufsbildungsstätten* (der Abteilung Berufsbildungsstätten des Bundesinstituts für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit dem Lehr- und Forschungsbereich Berufspädagogik der Universität Dortmund sowie dem Institut für Berufs-, Betriebs-, und Erwachsenenpädagogik der Humboldt-Universität Berlin) vom Institut Wirtschafts- und Sozialforschung (WSF), in Deutschland durchgeführt (vgl. Autsch, Berger, Brandes & Walden, 1993, S. 32 ff.). Hier gaben 72 % der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen an, in den letzten 12 Monaten Kontakt im Rahmen der Kooperation im dualen System gehabt zu haben. Ein Jahr zuvor ergab eine Untersuchung von Zedler/Koch, dass die meisten der befragten Berufsbildner/Berufsbildnerinnen

mit den Berufsfachschullehrpersonen das Gespräch suchten (vgl. Zedler & Koch, 1992, S. 34 f.). Die Untersuchung bezog sich auf das westdeutsche Gebiet, wobei gewisse Berufe nicht berücksichtigt wurden, und die zu befragenden Betriebe nach dem Zufallsprinzip durch die zuständigen Kammern ausgewählt wurden (vgl. Zedler & Koch, 1992, S. 13 f.).

In der vorliegenden Untersuchung können immerhin über 90 % der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen von sich behaupten, in den letzten 12 Monaten vor der Untersuchung Kontakt zu mindestens einem der beiden anderen Lernorte Kontakt gehabt zu haben.

Wie erwähnt, hatten 81.82 % der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen Kontakt mit der Berufsfachschule, 61.93 % mit den überbetrieblichen Kursen. Ein deutlicher Unterschied also. Zumindest ein Grund könnte sein, dass der Zeitanteil, den die Lernenden in der Berufsfachschule verbringen, deutlich höher ist als in den überbetrieblichen Kursen. Ein anderer, dass die Berufsfachschulnoten im Qualifikationsverfahren mehr Gewicht erfahren als die Beurteilungen der überbetrieblichen Kurse (vgl. auch Abschnitt 5.4). Eine im Jahre 2001 in Deutschland im Rahmen des Projektes *Perspektiven von ergänzenden überbetrieblichen Massnahmen in der Ausbildung im Handwerk (ÜBS)* bei 2000 Meistern/Meisterinnen bzw. betrieblichen Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen bundesweit durchgeführte Umfrage ergab ähnliche Tendenzen betreffend Präferenzen der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen bezüglich Kooperation: Auch hier zeigte sich, dass die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen der Zusammenarbeit mit der Schule deutlich mehr Bedeutung schenken als mit den überbetrieblichen Kursen (vgl. Esser, 2004, S. 235).

Es kann insgesamt festgestellt werden, dass lediglich ein kleiner Teil der Befragten isoliert von den anderen Lernorten die Ausbildung vollzogen hatte. Sieben dieser Berufsbildner/Berufsbildnerinnen können dem Kanton Aargau, neun dem Kanton Luzern zugeordnet werden. Es handelt sich bei den Arbeitgebern dieser

Personen überwiegend um kleine und mittlere Unternehmen. 13 dieser 16 Befragten haben den Kurs für Berufsbildner/Berufsbildnerinnen absolviert, einer ist im Besitze eines Berufsfachschullehrdiploms.

Die folgende Darstellung gibt einen Überblick über die Resultate insgesamt und aufgeteilt nach Kantonen:

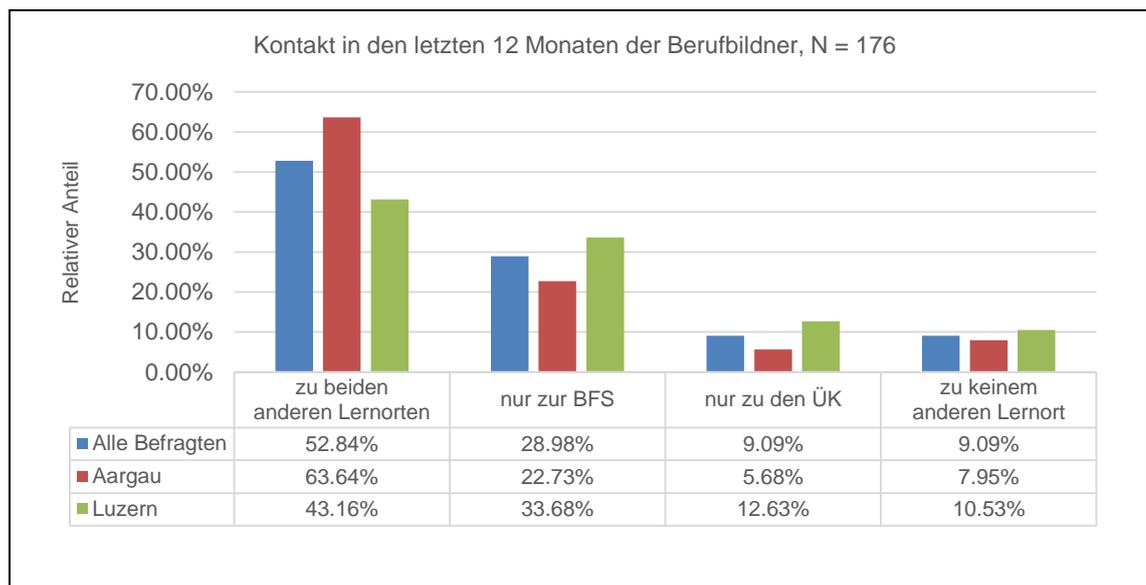


Abbildung 23: Kontakt der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen zu den beiden anderen Lernorten in den 12 Monaten vor der Befragung

Unter der Voraussetzung, dass mindestens ein Kontakt zu den beiden anderen Lernorten besser ist als nur zu einem und dies besser ist, als gar keinen Kontakt zu haben, zeigt sich, dass in den interkantonalen Vergleichen der Berufsgruppen keine signifikanten Unterschiede feststellbar sind (T₂).

Interessant ist das Ergebnis des Vergleichs der Berufsgruppen kantonsunabhängig. Der Test ergibt, dass es zwischen den Gruppen signifikante Unterschiede gibt (T₃). Während zwischen den Bau- und den Gesundheitsberufen kein solcher Unterschied festgestellt werden kann, schneiden die Informationsberufe bei diesem Vergleich signifikant schlechter ab, dies bei mittlerer Effektstärke des Tests.

Kein Unterschied in dieser Frage zeigen die Analysen bezüglich Unternehmensgrösse (T₄), Geschlecht (T₅), Alter (T₆) und Trägerschaft der Unternehmung (T₇).

Diese Zahlen alleine sind nicht aussagekräftig, reicht doch ein einziger Kontakt (z. B. ein Telefonanruf oder eine E-Mail) und man kann die Frage *Hatten Sie in den letzten 12 Monaten Kontakt zum anderen Lernort mit Ja* beantworten⁷⁸. In der Umfrage wurde deshalb auch nach der Anzahl der Kontakte (in den letzten 12 Monaten vor der Befragung, zur Begründung der Klassifizierung vgl. Abschnitt 7.6.2.2) gefragt und in welcher Form diese Kontakte stattgefunden haben. Abbildung 24 zeigt das Resultat für die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen bezüglich der Berufsfachschule, aufgeteilt nach Berufsgruppen, wobei die Unterschiede nicht signifikant sind (T₁₀).

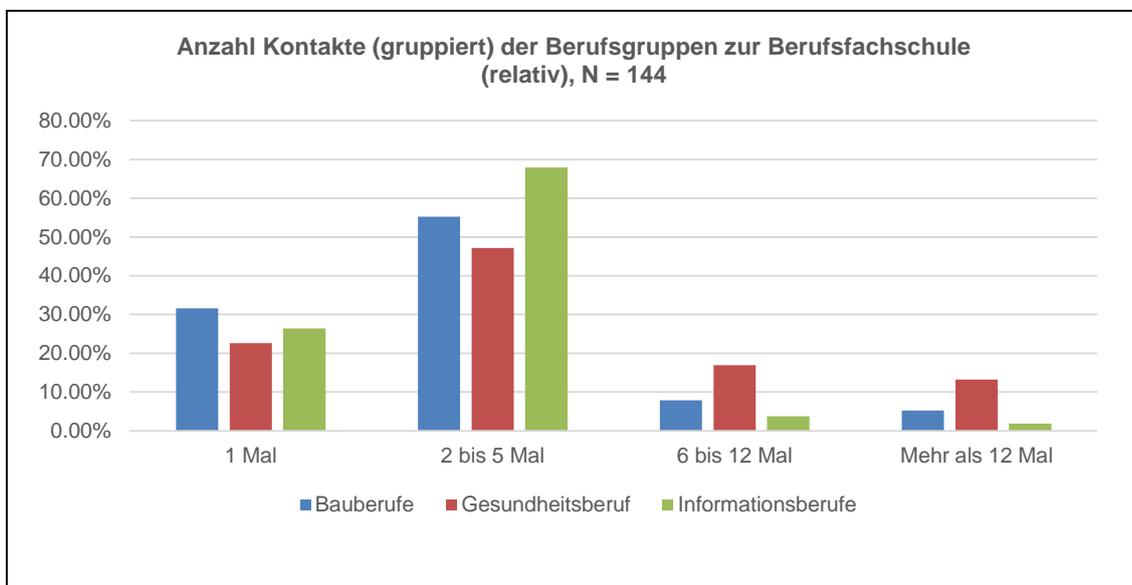


Abbildung 24: Relativer Anteil der Kontakthäufigkeiten der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen zur Berufsfachschule nach Berufsgruppen

Der interkantonale Vergleich der Berufsgruppen ergab keine signifikanten Unterschiede (T₉). Dasselbe Resultat konnte bezüglich Unternehmensgrösse (T₁₁), Geschlecht (T₁₂), Alter (T₁₃) und Trägerschaft (T₁₄) festgestellt werden. Autsch, Berger, Brandes & Walden stellten in ihrer Untersuchung fest, dass grössere Betriebe (ab 50 Mitarbeiter) eindeutig häufiger Kontakt zur Berufsfachschule hatten

⁷⁸ Euler relativierte die Aussagekraft von solchen Daten (vgl. Euler, 2004a, S. 26)

(vgl. Autsch, Berger, Brandes & Walden, 1993, S. 35). Hier kann dies nicht signifikant nachgewiesen werden.

Die nächste Darstellung beinhaltet die Resultate der Kontakthäufigkeiten der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen zu den *überbetrieblichen Kursen*.

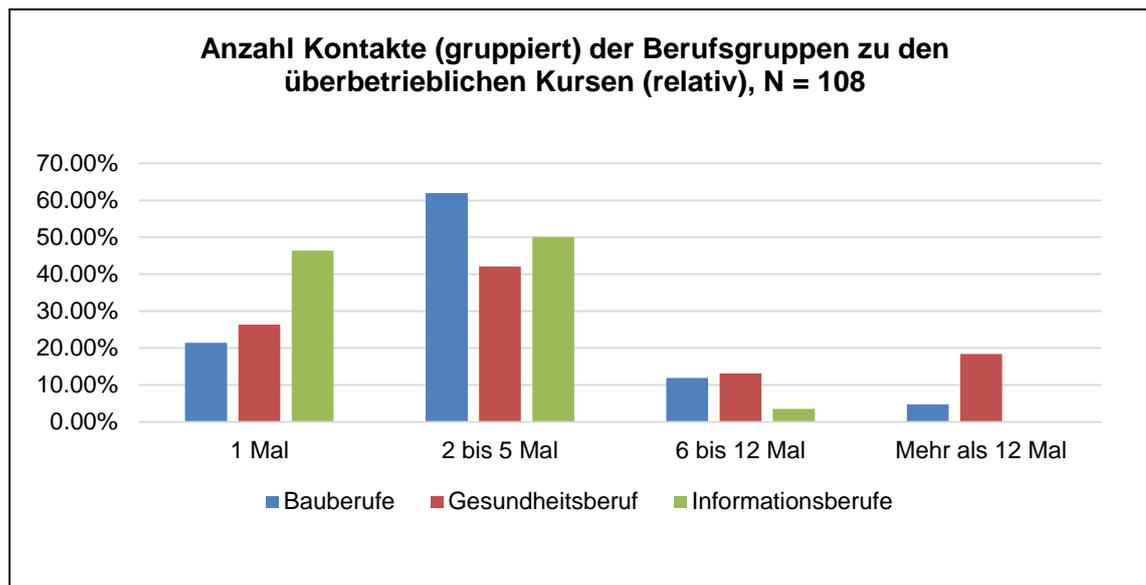


Abbildung 25: Relativer Anteil der Kontakthäufigkeiten der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen zu den überbetrieblichen Kursen nach Berufsgruppen

Zuerst soll die Frage beantwortet werden, ob im interkantonalen Vergleich die Berufsgruppen unterschiedliches Verhalten zeigen: Lediglich im Gesundheitsberuf zeigt sich ein signifikanter Unterschied, dies bei einer Effektstärke von 0.35 (T₁₆). Zwischen den Berufsgruppen ergibt sich ebenfalls ein signifikanter Unterschied zwischen dem Gesundheitsberuf und den Informationsberufen (Effektstärke mittel, T₁₇). Keine signifikanten Unterschiede sind bezüglich Unternehmensgrösse (T₁₈), Geschlecht (T₁₉), Alter (T₂₀) und Trägerschaft (T₂₁) festzustellen.

8.1.5.1.2 Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen

Fast 87 % (53 von 61) aller befragten Lehrpersonen hatten in den letzten 12 Monaten vor der Befragung mindestens einmal Kontakt mit einem Lehrbetrieb, fast

46 % (28 von 61) zu einem der überbetrieblichen Kurse. In der Untersuchung von Autsch, Berger, Brandes & Walden haben 91 % der Lehrpersonen angegeben, Kontakte gepflegt zu haben (vgl. Autsch, Berger, Brandes & Walden, 1993, S. 33). Die Resultate in der vorliegenden Untersuchung liegen folglich etwas unter diesem Resultat.

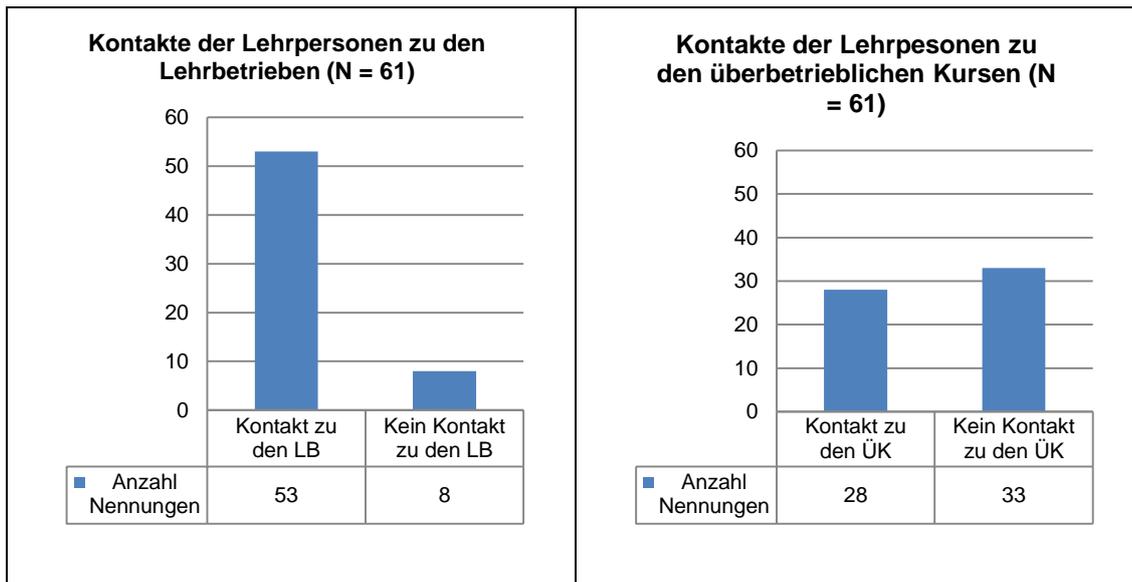


Abbildung 26: Kontakte der Lehrpersonen an Berufsfachschulen zu den Lehrbetrieben und den überbetrieblichen Kursen

Abbildung 27 zeigt die Verteilung der Kontakttätigkeiten der Lehrpersonen bezüglich der Frage, zu welchem resp. welchen anderen Lernort(en) die Lehrpersonen Kontakt hatten. So stellt sich heraus, dass knapp 46 % (28 von 61) der Lehrpersonen zu beiden anderen Lernorten Kontakt hatten (in den letzten 12 Monaten vor der Befragung) und rund 41 % (25 von 61) ausschliesslich zu den Lehrbetrieben. Keine Lehrperson hatte lediglich zu den überbetrieblichen Kursen Kontakt. Gut 13 % (8 von 61) der Lehrpersonen hatten zu keinem der anderen Lernorte Kontakt. Diese Lehrpersonen unterrichten Fachkunde (vier), allgemeinbildende Fächer (zwei) und Sport (zwei). Sieben dieser Lehrpersonen haben ein Pensum von über 50 %, drei stammen aus dem Kanton Aargau, fünf aus Luzern.

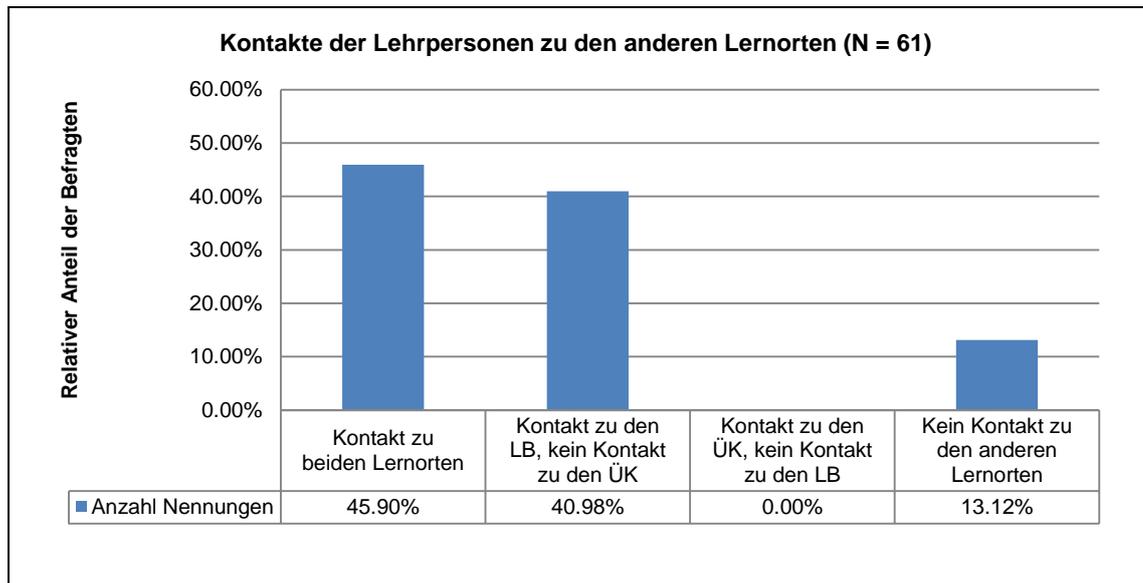


Abbildung 27: Verteilung der befragten Lehrpersonen nach Kontakten zu den anderen Lernorten

41.67 % der Instruktoren/Instruktorinnen gaben an, in den letzten 12 Monaten Kontakt zu beiden anderen Lernorten unterhalten zu haben. Immerhin 25 % hatten zu keinem der anderen Lernorte Kontakt. Wiederum 25 % hatten zwar Kontakt zu Lehrbetrieben, aber nicht zur Berufsfachschule. Lediglich ein(e) Instruktor/Instruktorin hatte Kontakt zur Berufsfachschule, aber nicht zu Lehrbetrieben.

8.1.5.2 Kontaktgründe

Die drei Lernorte wurden nach den Gründen, resp. dem Anlass für Kooperation gefragt. Ihnen wurden 17 Vorschläge gemacht (Resultate s. Abbildung 28), zusätzlich hatten die Befragten die Möglichkeit, weitere anzugeben.

Informationsveranstaltungen führen die Liste der Gründe der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen für Kontakte mit den beiden anderen Lernorten an. Während leistungsschwache oder verhaltensauffällige Lernende ebenfalls häufig der Grund für Kontakte sind, stehen besonders leistungsstarke Lernende nicht im Zentrum der Lernortkooperation. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Förderung von Talenten nicht verankert ist: Man sieht keine Möglichkeit, diese Chance

für die Lernenden zu nutzen, oder die Förderung würde die Abwesenheit im Lehrbetrieb erhöhen, was evtl. nicht erwünscht ist. Lediglich knapp 16 % der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen gaben an, dass mehr als die Hälfte der Lernenden die Berufsmaturität lehrbegleitend absolvieren. Dagegen gaben fast zwei Drittel der Befragten an, dies sei nur in Ausnahmefällen oder gar nie der Fall. Eine gezielte Förderung der Zusammenarbeit in diesem Bereich (z. B. den Lehrbetrieben aufzeigen, welche zusätzlichen Fördermassnahmen für talentierte Lernende bestehen) könnte das Potenzial solcher Lernender mehr ausschöpfen und evtl. die Berufsmaturitätsquote erhöhen.

Das Qualifikationsverfahren ist ein wichtiger Anlass für Kontakte, wie auch die schulische Lehrabschlussfeier. Dies sind jährlich wiederkehrende Ereignisse, die eine nachhaltige Zusammenarbeit fördern können. Wichtig ist, dass den Partnern der Ausbildung die Möglichkeit gegeben wird, sich an solchen Anlässen persönlich zu kontaktieren und Platz für Gespräche geschaffen wird.

Immerhin einige Befragte gaben an, beim Auswahl- und Anstellungsverfahren von neuen Lernenden andere Lernorte zu kontaktieren.

Der Austausch über fachliche Themen ist eher zwischen den Lehrbetrieben und den überbetrieblichen Kursen etabliert.

Es erstaunt, dass für die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen die Stoffabstimmung praktisch kein Thema für Kontakte zu den anderen Lernorten zu sein scheint. Immerhin ist dieses Thema zentral bei der dualen Ausbildung. Nicht auszuschliessen ist, dass, wenn ein Bildungsplan ausgearbeitet und eingeführt ist, und jeder Lernort klar über seine zu behandelnden Stoffinhalte informiert ist, gar keine Abstimmungsfragen mehr offen sind. Andererseits ist es möglich, dass Doppelspurigkeiten oder gar Lücken bewusst in Kauf genommen werden. Dies würde allerdings bedeuten, dass der Lernende und sein Ausbildungserfolg unter der mangelhaften Kommunikation zwischen den Lernorten leiden würden.

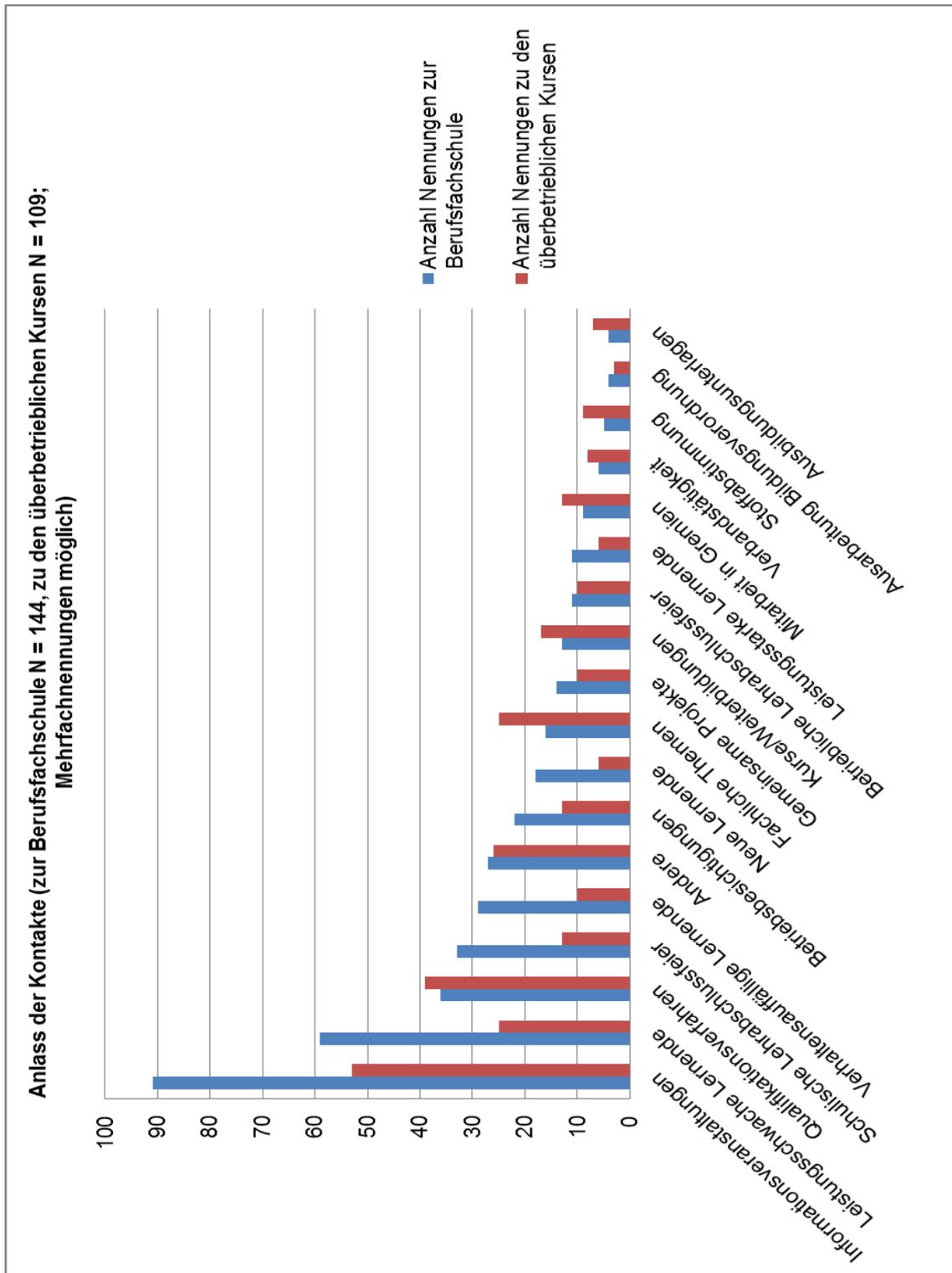


Abbildung 28: Anlass für Kontakte zu den anderen Lernorten aus Sicht der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen

Den Lehrpersonen wurden die gleichen Vorschläge über mögliche Themen für Kooperation vorgelegt. Die Resultate können der nächsten Abbildung entnommen werden.

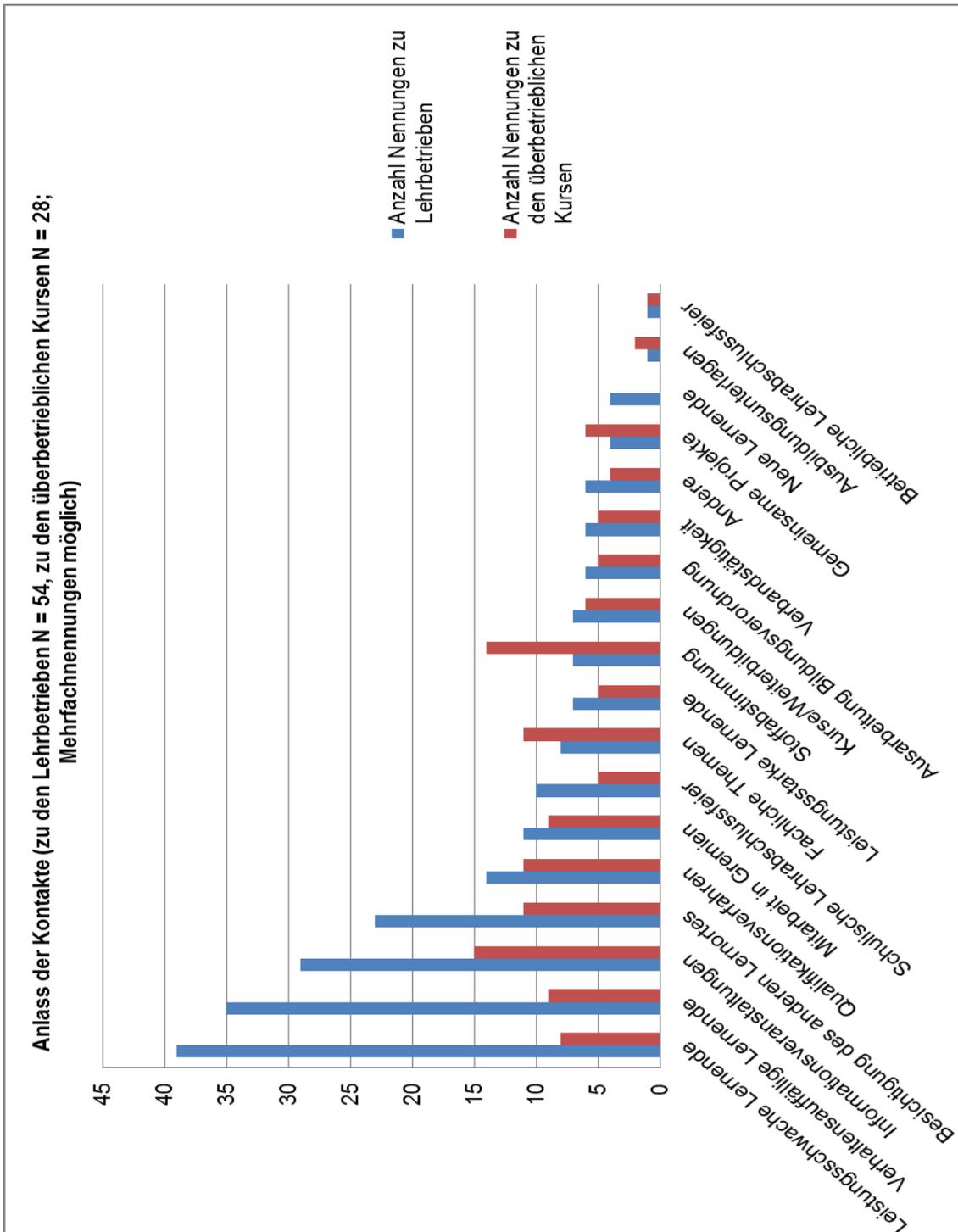


Abbildung 29: Anlass für Kontakte zu den anderen Lernorten aus Sicht der Lehrpersonen

Der Fokus bei Kontakten zwischen den Lehrpersonen⁷⁹ und den Lehrbetrieben ist klar die schwache Leistung von Lernenden oder deren auffälliges Verhalten. Für Kontakte zu den überbetrieblichen Kursen sind diese Gründe von untergeordneter Bedeutung. Wenn Lehrpersonen Probleme mit Lernenden haben, wird eher der Kontakt zum Lehrbetrieb gesucht und nicht zu den überbetrieblichen Kursen. Dies ist einerseits naheliegend, da der Lehrbetrieb der Vertragspartner der Lernenden ist. Andererseits könnte die Lehrperson bei den überbetrieblichen Kursen eine ebenfalls methodisch-didaktisch und/oder pädagogisch ausgebildete Person als Gesprächspartner finden.

Kontakte werden vor allem auch durch institutionalisierte Treffen initiiert (Informationsveranstaltungen, Besichtigungen, Qualifikationsverfahren, Mitarbeit in Gremien etc.).

Auch hier zeigt sich, dass der Stoffabstimmung keine grosse Bedeutung zukommt. Gemeinsame Ausbildungsunterlagen oder Projekte bilden die Ausnahme.

Lehrpersonen können schulisch besonders leistungsstarke Lernende schnell erkennen und Fördermassnahmen einleiten. Aufgrund der Umfrageergebnisse kann festgestellt werden, dass solche Themen auch für Lehrpersonen nicht im Mittelpunkt der Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten stehen. Die Berufsfachschule müsste in diesem Bereich eine Führungsfunktion übernehmen: Die Förderung von besonders leistungsstarken Lernenden kann ein wichtiger Teil einer konstruktiven Lernortkooperation bilden.

In der weiter oben erwähnten Untersuchung von Autsch, Berger, Brandes und Walden dominieren Ursachen, die unmittelbar mit den Lernenden und ihrem Ausbildungserfolg zusammenhängen, als Auslöser von Kooperation (vgl. Autsch,

⁷⁹ Die Differenz zwischen der Anzahl antwortenden Lehrpersonen von hier N = 54 zu Abbildung 26 mit N = 53 ist durch den Einbezug der Leitung Mediamatik Aargau zu erklären.

Berger, Brandes & Walden, 1993, S. 34). Diese Feststellung kann durch die Resultate der Untersuchung bestätigt werden. Bei den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen führen allerdings Informationsveranstaltungen die Liste der Kooperationsaktivitäten an.

Ein ähnliches Bild wie bei den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen und den Lehrpersonen ergeben die Resultate der Instruktoren/Instruktorinnen (vgl. nächste Abbildung). Es zeigt sich auch hier, dass unerwünschtes Verhalten von Lernenden im Zentrum der Kooperation steht. Der Austausch über fachliche Themen allerdings nimmt bei den überbetrieblichen Kursen eine wichtige Stellung ein.

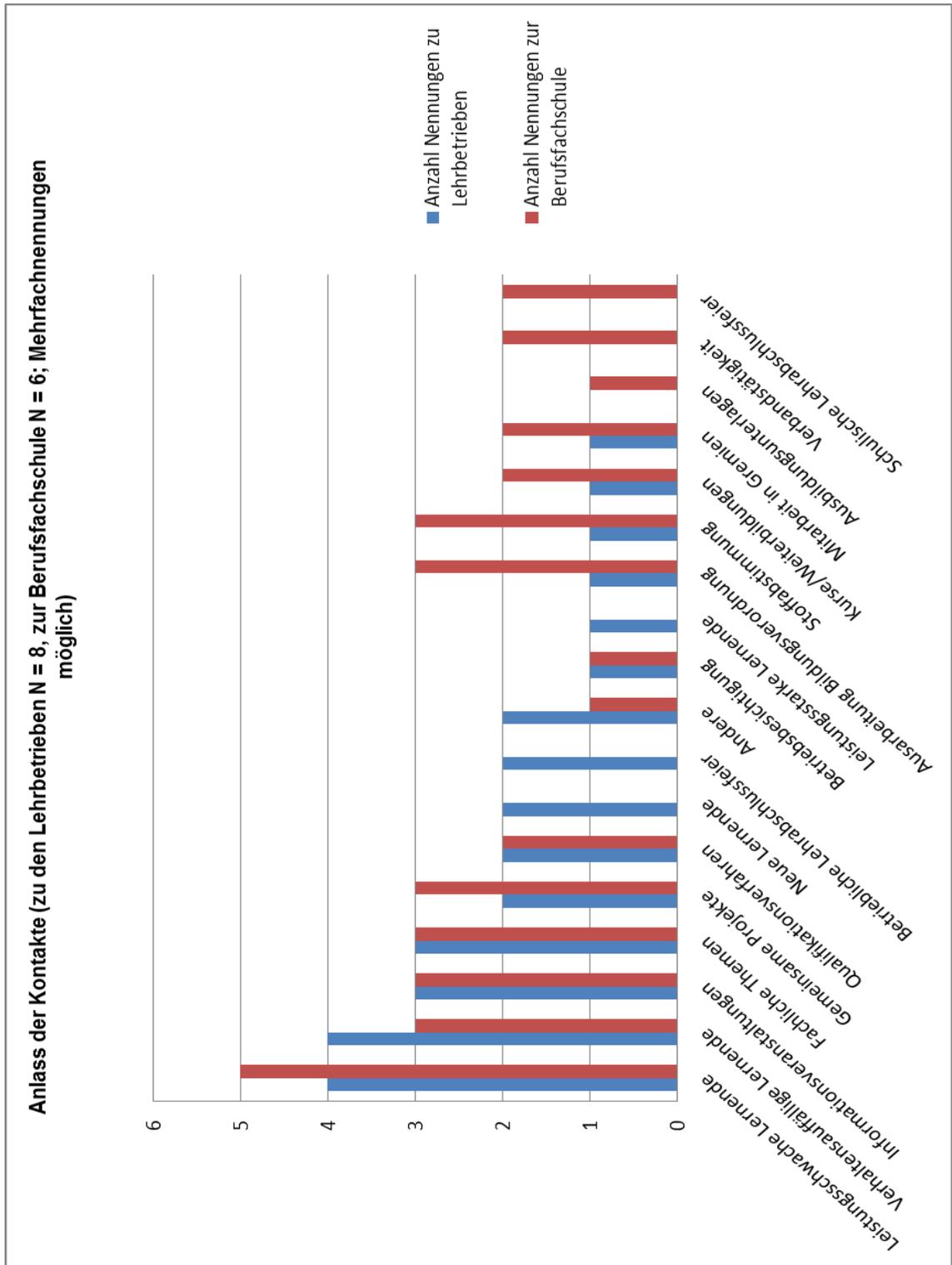


Abbildung 30: Anlass für Kontakte zu den anderen Lernorten aus Sicht der überbetrieblichen Kurse

8.1.5.3 Kontaktformen und -orte

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Frage, wie die Lernortkooperation praktiziert wird und wo diese stattfindet. Neigen die Befragten dazu, alles per Telefon oder auf elektronischem Wege zu erledigen oder wird auch der persönliche Kontakt geschätzt? Abbildungen 31 und 32 zeigen die Resultate der Befragung aller Berufsbildner/Berufsbildnerinnen.

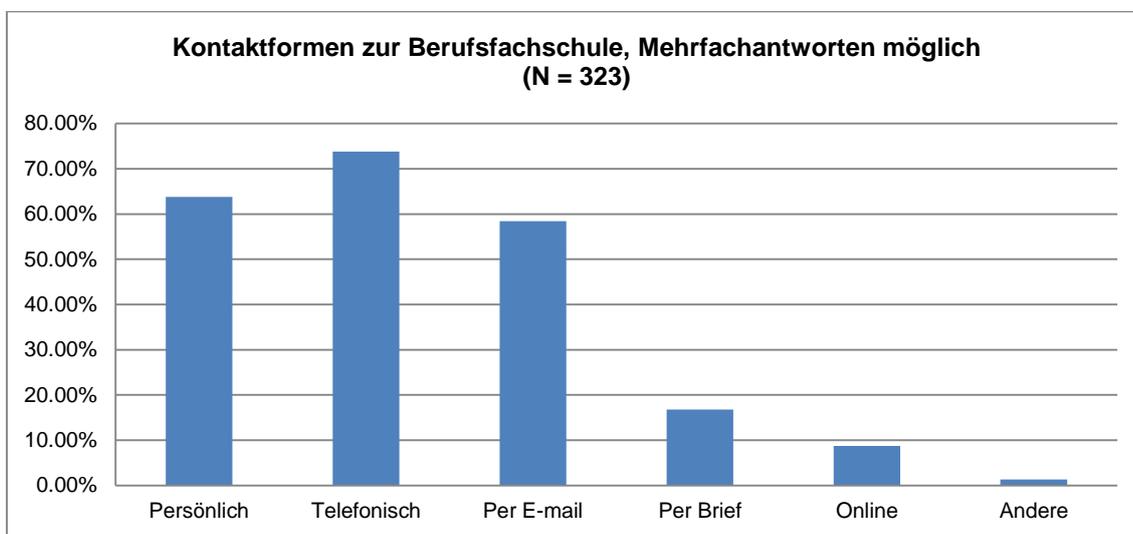


Abbildung 31: Formen der Kontakte der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen zur Berufsfachschule

Die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen kontaktieren die Berufsfachschule (oder werden von dieser kontaktiert) vorwiegend telefonisch, persönlich oder per E-Mail.

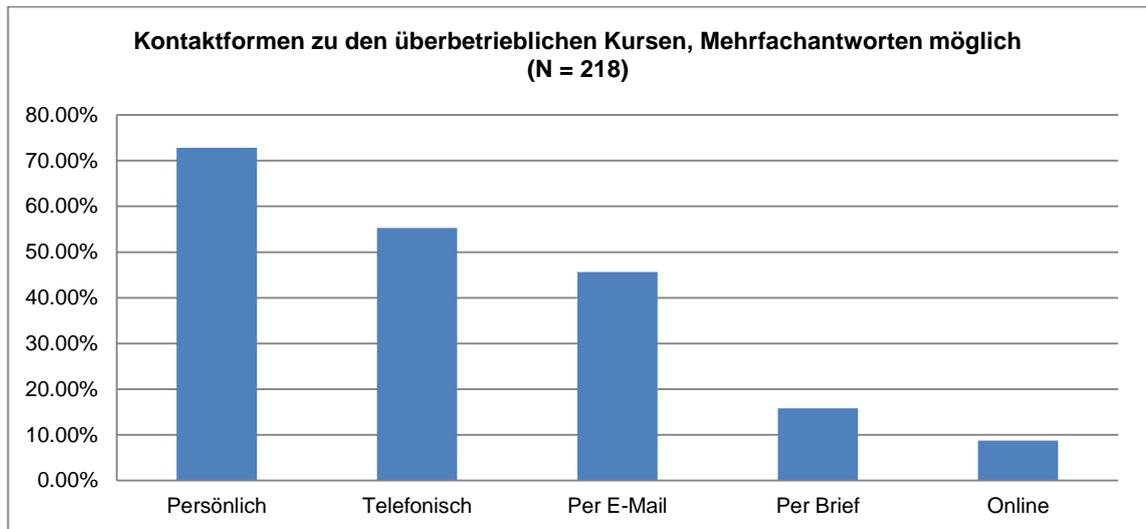


Abbildung 32: Formen der Kontakte der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen zu den überbetrieblichen Kursen

Bei den Kontakten zu den überbetrieblichen Kursen dominiert das persönliche Gespräch. Weiter sind telefonische Kontakte und E-Mails gängig. Briefkontakte und die Benutzung von Online-Plattformen bilden eher die Ausnahme.

Die Antworten der Lehrpersonen und Instrukto:ren/Instrukto:rin:nen werden hier nicht graphisch dargestellt. Die Resultate ähneln denen der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen. Speziell allerdings fällt auf, dass Lehrpersonen vorwiegend per E-Mail mit den Lehrbetrieben in Kontakt sind (gut 85 %) und mit den überbetrieblichen Kursen persönlich (fast 90 %). Bis auf einen gaben alle Instrukto:ren/Instrukto:rin:nen, die Kontakt zu anderen Lernorten hatten, an, dass sie mit beiden anderen Lernorten persönlich in Kontakt standen. Ebenfalls wichtig in der Kommunikation sind Telefon und E-Mail.

Es ist interessant festzustellen, dass der persönliche Kontakt im Vordergrund steht. Dies bedeutet immerhin, dass bei probleminduzierten Interaktionen (immerhin sind Probleme mit Lernenden ein wichtiger Grund für Kontakte) wohl auch das persönliche Gespräch dominiert.

Die Kontakte der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen zur Berufsfachschule finden vorwiegend in der Schule statt. Neben dem Lehrbetrieb dienen auch die überbetrieblichen Kurse als Kontaktort.

Es ist vorwiegend der Ort der überbetrieblichen Kurse, an dem die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen die Instruktoren/Instruktorinnen treffen. Anders als bei Berufsfachschullehrpersonen konzentrieren sich die Kontakte auf diesen Ort.

Lehrpersonen treffen Berufsbildner/Berufsbildnerinnen häufig im Lehrbetrieb oder in der Berufsfachschule, am Ort der überbetrieblichen Kurse eher selten. Instruktoren/Instruktorinnen begegnen sie in der Berufsfachschule oder in den Zentren für überbetriebliche Kurse. Andere Orte haben hier keine Bedeutung.

Instruktoren/Instruktorinnen gaben an, dass sie Lehrpersonen in der Schule, in den Zentren für überbetriebliche Kurse, aber auch im Lehrbetrieb treffen. Beziehungen zu den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen werden eher im Lehrbetrieb oder in den Zentren unterhalten.

8.1.5.4 Kontaktimpulse

Eine wesentliche Frage zur Beurteilung des Kooperationsverhaltens ist, von wem jeweils der Impuls für einen Kontakt ausgeht. Die Personen, die die Frage, ob sie in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung mit den anderen Lernorten Kontakt hatten, mit Ja beantworteten, wurden gefragt, ob der Impuls in der Regel von ihnen ausgehe. Bei der Betrachtung der Beziehung zwischen dem *Lehrbetrieb und der Berufsfachschule* geben rund 41 % der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen an, dass vorwiegend sie es sind, die die Berufsfachschulen kontaktieren, während gut 74 % der Lehrpersonen finden, sie seien die aktive Partei.

Bei der Beziehung *Lehrbetrieb zu den überbetrieblichen* Kursen zeigt sich, dass rund 31 % der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen aktiv bei der Kontaktierung sind

(Angaben Berufsbildner/Berufsbildnerinnen) und rund 63 % der Instruktoren/Instruktorinnen (gemäss ihren Angaben). Die Angaben der beiden Parteien stimmen also in etwa überein.

Über die Hälfte der Lehrpersonen, die mit den überbetrieblichen Kursen Kontakt hatten, geben an, dass sie die Initiative ergriffen hätten. Bei den Instruktoren/Instruktorinnen geben vier der sechs Personen an, der Impuls sei von ihnen ausgegangen.

Die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen sind eher passiv, wenn es darum geht, Kontakte mit den anderen Lernorten herzustellen. Der Lehrbetrieb steht im Mittelpunkt der Lernortkooperation und dies nicht etwa, weil er kontaktfreudig ist, sondern weil er von den beiden anderen Lernorten kontaktiert wird. Nun zeigt sich bei den Gründen für die Kontakte, dass bei den Lehrpersonen und den Instruktoren/Instruktorinnen Themen wie leistungsschwache und verhaltensauffällige Lernende dominieren, während es bei den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen vor allem Informationsveranstaltungen sind. Zusammengefasst könnte man sagen: Berufsbildner/Berufsbildnerinnen sind an Informationen über die Ausbildung interessiert, die erhalten sie vorwiegend an Informationsveranstaltungen und nehmen wohl deshalb eher restriktiv Kontakt mit den anderen Lernorten auf. Die Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen erhoffen sich vom Vertragspartner der Lernenden, nämlich dem Lehrbetrieb, Hilfe bei Problemen mit Lernenden, und es ergeben sich deshalb eher Anlässe für sie, diese Quelle der Unterstützung zu nutzen.

8.1.6 Erkenntnisse

Berufsbildner/Berufsbildnerinnen

Die Hälfte der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen hatte zu beiden anderen Lernorten in den letzten 12 Monaten vor der Befragung Kontakt. Befragte, die weder

zum einen noch zum anderen Lernort Kontakt hatten, sind die Ausnahme. Kontakte zur Berufsfachschule waren häufiger als zu den überbetrieblichen Kursen.

Betreffend Anzahl der Kontakte dominiert die Kategorie 2 bis 5 Mal, und zwar sowohl zur Berufsfachschule wie zu den überbetrieblichen Kursen.

Die Gründe für die Kontakte zu den anderen Lernorten waren häufig Informationsveranstaltungen und leistungsschwache Lernende.

Das persönliche Gespräch, sei dies bei einem Treffen oder am Telefon, dominiert die Kontaktform. Lehrbetriebe werden eher kontaktiert, als dass sie selbst den Kontakt mit den anderen Lernorten suchen

Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen

Mehr Lehrpersonen haben angegeben, zum Lehrbetrieb Kontakt gehabt zu haben, als zu den überbetrieblichen Kursen. 8 Lehrpersonen und 3 Instruktoren/Instruktorinnen hatten keinen Kontakt zu einem anderen Lernort.

Lehrpersonen haben im Allgemeinen Kontakt zum Lehrbetrieb, wenn es Probleme mit Lernenden gibt (Leistung/Verhalten). Auch Informationsveranstaltungen stehen im Mittelpunkt. Ähnlich sieht es bei den Angaben der Instruktoren/Instruktorinnen aus.

Bezugnehmend auf die Abstufungen nach Buschfeld/Euler (siehe Abschnitt 7.2.4) zeigt sich, dass es insbesondere Informationen sind, die ausgetauscht werden und darüber hinausgehende Aktivitäten die Ausnahme darstellen. Im Nachgang zur Befragung durchgeführte Gespräche haben gezeigt, dass auch Kontakte betreffend leistungsschwachen Lernenden sich oft lediglich auf Information beschränken.

8.2 Wirkung der Online-Plattform SEPHIR auf die Lernortkooperation der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen

8.2.1 Implikationen aus den Kontakthäufigkeiten

Der Einfluss des Tools SEPHIR auf die Kontakthäufigkeit ist nicht signifikant. Ein positiver Unterschied (mehr Kooperation durch die Plattform) kann lediglich beim Gesundheitsberuf zu den überbetrieblichen Kursen gemessen werden (T_{16} , mittlere Effektstärke), daraus kann allerdings keine allgemeine Wirkung abgeleitet werden. Wieder davon ausgehend, dass mehr Kontakte besser sind als wenige, könnte weiter die Gefahr bestehen, dass ein Online-Tool die Lernortkooperation verringert und persönliche Interaktionen und andere Kontaktformen reduzieren. Dies kann hier nicht festgestellt werden.

8.2.2 Abstimmung der Ausbildungsinhalte

Den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen in den Informationsberufen, die das Online-Tool nutzen, stehen alle notwendigen Informationen für eine optimale Abstimmung der Lerninhalte zwischen den drei Lernorten zur Verfügung⁸⁰. Die genaue Vermittlung der Inhalte von Berufsfachschule und überbetrieblichen Kursen sind fixiert, dem Lehrbetrieb wird eine auf diese Daten zugeschnittene Ausbildungsplanung vorgeschlagen. Diese ist für die Betriebe nicht bindend. Beim Gesundheitsberuf sind die Angaben der Schule nicht via SEPHIR bekannt. Trotzdem sind die Lehrbetriebe genau über den zeitlichen Ablauf in der Schule (online) informiert.

Hier soll der Frage nachgegangen werden, ob dieser verbesserte und vereinfachte Datenzugriff sich in einer verbreiterten Abstimmung zwischen den Lehrbe-

⁸⁰ Eine Nachfrage bei der Fachbereichsleitung Informatik am Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik im Kanton Luzern ergab, dass die Informationsgehalte nicht immer auf dem neuesten Stand sind. Voraussetzung für die Durchsetzung einer integralen Abstimmung sind verlässliche Planungsunterlagen.

trieben mit den beiden anderen Lernorten niederschlägt (zu den Abstimmungs-bemühungen detailliert siehe Abschnitt 8.3.3.2.1).

Die Analysen erstrecken sich auf Unterschiede zwischen den Kantonen im zeitlichen Abstimmungsverhalten der drei Berufsgruppen zur Berufsfachschule, bzw. die überbetrieblichen Kurse (T₂₃ und 25). Bis auf die Abstimmung mit den überbetrieblichen Kursen in den Informationsberufen (Effektstärke 0.28) ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kantonen. Die Plattform zeitigt in diesem wichtigen Feld von Kooperation keine Wirkung.

8.2.3 Erreichbarkeit von Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen

Die meisten Befragten Berufsbildner/Berufsbildnerinnen (77.2 %), resp. (85.7%) finden (eher) nicht, dass die Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen schwer erreichbar sind. Probleme bei der Kontaktaufnahme sind folglich kein Hindernis für Kooperation. Im interkantonalen Vergleich konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden (T₂₈ und 30).

8.2.4 Ansprechpersonen

Im interkantonalen Vergleich zeigen sich keine Unterschiede in der Frage, ob den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen die Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen (T₃₂ und 34) bekannt sind.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen auch ohne Online-Plattform äquivalent informiert sind.

8.2.5 Probleme früher erkennen

158 Berufsbildner/Berufsbildnerinnen haben die Frage beantwortet, ob man durch Lernortkooperation Probleme mit Lernenden schneller erkennen könne. Mehr als 82 % stimmen (eher) zu.

Eine Online-Plattform könnte in dieser Hinsicht hilfreich sein: Schlechte Noten oder wiederholte Absenzen sind für die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen zeitnah transparent. Es ist folglich spannend, ob die Personen, die die Plattform bereits nutzen, in dieser Frage signifikant anderer Meinung sind als die Personen ohne dieses Informationsinstrument. Wenn die Plattform in der Vergangenheit unterstützend gewirkt hat, dürfte eine grössere Zustimmung der Nutzer/Nutzerinnen zu erwarten sein. Tatsächlich ergibt sich beim Gesundheitsberuf ein signifikanter Unterschied (T_{36}), die bei mittlerer Effektstärke. Die Luzerner Berufsbildner/Berufsbildnerinnen stimmen dieser Aussage mehr zu als ihre Aargauer Kollegen/Kolleginnen. Darauf wird später noch Bezug genommen (vgl. 8.2.7). Keinen signifikanten Unterschied gibt es im interkantonalen Vergleich in den beiden Berufsgruppen Bau- und Informationsberufe, dies obwohl bei den Informationsberufen im Kanton Luzern die Online-Plattform im Einsatz ist.

8.2.6 Lernende schneller produktiv einsetzen

Auf einen Zusammenhang zwischen Zusammenarbeit mit anderen Lernorten und der Tatsache, dass Lernende dadurch schneller produktiv eingesetzt werden können, kann aufgrund der Antworten der Befragten nicht geschlossen werden. Lediglich gut 52 % (von den 149 Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen, die hier geantwortet haben) stimmen dieser Aussage (eher) zu. Eine Wirkung der Plattform SEPHIR ist nicht nachweisbar (T_{38}).

Es ist wohl grundsätzlich schwierig, einen Zusammenhang zwischen Kooperationsaktivitäten und verbessertem praktischem Einsatz der Lernenden zu erkennen. Allerdings könnten sich gerade hier für die Unternehmen Vorteile aus einer

Zusammenarbeit ergeben: Die kaufmännische Ausbildung, die bis zum 31.12.2011 durch das *Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung* definiert war, beinhaltete einen sogenannten *Basiskurs* an der Berufsfachschule. Art. 6 Abs. 3 dieses Reglements umschreibt den Inhalt wie folgt: „Teil des Unterrichts ist ein Basiskurs, der die Lernenden mit den elementaren Arbeits- und Kommunikationstechniken der kaufmännischen Tätigkeit vertraut macht. Die Inhalte sind in den Leistungszielen definiert.“ „Der Basiskurs vermittelt einerseits Sozialkompetenzen wie Teamfähigkeit, Umgangsformen oder Eigenverantwortung, andererseits im Bereich der Administration verschiedene Arbeitstechniken, Umgang mit neuen Technologien usw.“ (Suter, 2003, S. 3), so die entsprechende Broschüre des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie BBT. Konkret war das Ziel des Basiskurses, der am Anfang der Ausbildung stand, die Lehrbetriebe von der Vermittlung von grundlegendem kaufmännischem Wissen zu entlasten und die Arbeits- und Einsatzfähigkeit der Lernenden zu mobilisieren. Als Folge wurde eine massiv erhöhte Arbeitsfähigkeit der Lernenden im ersten Lehrjahr erwartet (vgl. Suter, 2003, S. 3 und 8). Dieser Basiskurs ist gemäss der Verordnung des BBT über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) vom 26. September 2011 nicht mehr Gegenstand der Ausbildung. Eine Evaluation der *alten* kaufmännischen Ausbildung hat ergeben, dass die Bedürfnisse der Lehrbetriebe im Basiskurs zu wenig Platz fanden und folglich eine Entlastung kaum merkbar war. Als Begründung wird das fehlende Transferpotenzial der Lernenden angegeben. Wenn man allerdings auf den Punkt der nicht abgedeckten Bedürfnisse der Lehrbetriebe fokussiert (vgl. Behrens, Bissbort, Lang, Metzger, Nenniger & Straka, 2008, S. D 25), kann auch eine mangelnde Kommunikation zwischen den Lehrbetrieben und Berufsfachschulen diagnostiziert werden. Ein Gefäss, das der Schule zu Beginn der Ausbildung eine solch praxisrelevante Bedeutung zugesteht, hätte die Grundlage für eine für beide Seiten nutzenstiftende Lernortkooperation sein können. Die Lehrbetriebe hätten die Möglichkeit gehabt, ihre Bedürfnisse in die Schule einbringen zu können und wären in der Ausbildung entlastet worden, die Berufsfachschulen hätten ihre Stellung im dualen System festigen können. Vielleicht ist gerade hier

eine Chance verpasst worden, einen kollektiven Lernprozess zuzulassen, der die Grundlage für eine kontinuierliche Lernortkooperation hätte bilden können (eine typische „Win-win-Situation“) (vgl. Achtenhagen, Bendorf & Weber, 2004, S. 79). Nebenbei sei erwähnt, dass in der gleichen Evaluation festgestellt wurde, dass 60 % der Lehrbetriebe die Kenntnisse über die Schnittstellen zu den beiden anderen Lernorten als ausreichend und 40 % als mangelhaft bezeichnen (vgl. Behrens, Bissbort, Lang, Metzger, Nenniger & Straka, 2008, S. D 25).

8.2.7 Vertrauen in die anderen Lernorte

Gehen die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen davon aus, dass, wenn sie nichts von den anderen Lernorten hören, die Ausbildung gut läuft? Die folgenden Darstellungen geben über die Antworten der Befragten Auskunft.

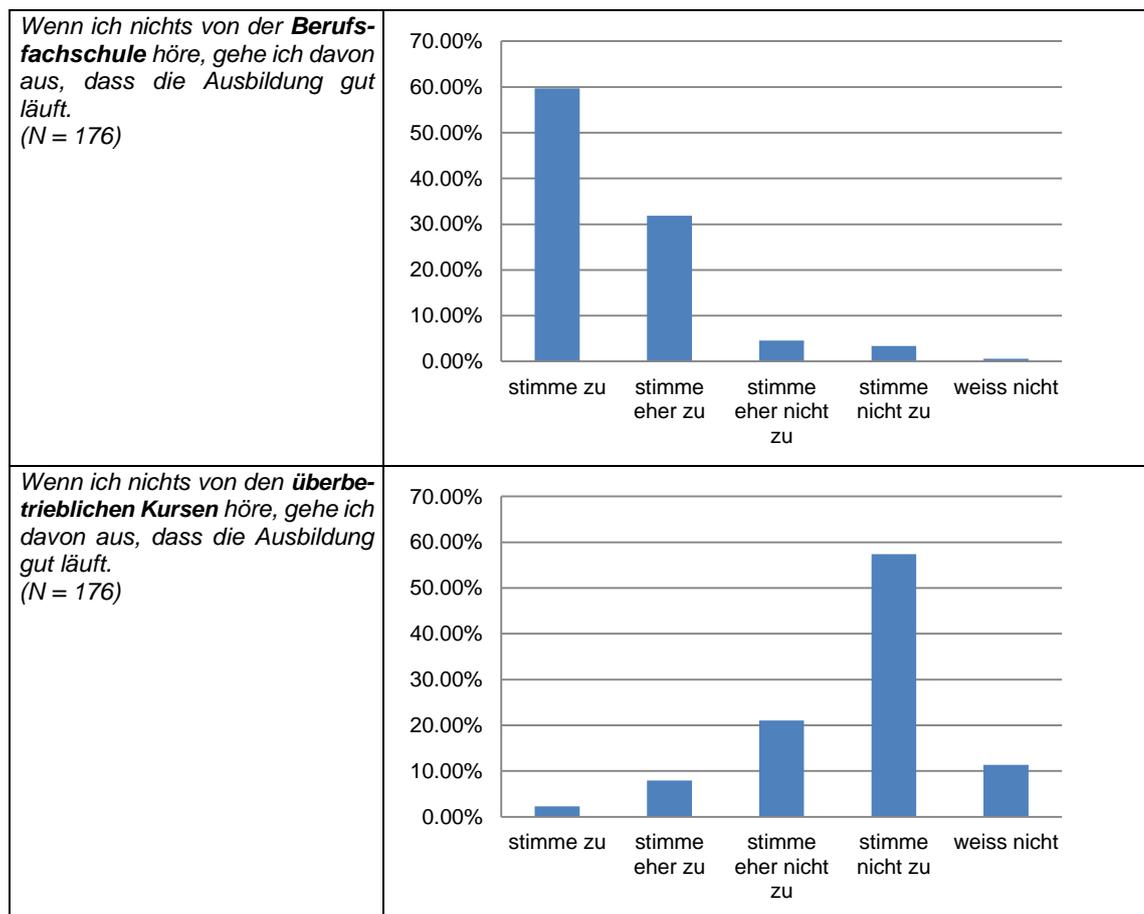


Abbildung 33: Vertrauen in den anderen Lernort bezüglich positivem Ausbildungsverlauf

Augenmerklich ist das Vertrauen in die überbetrieblichen Kurse in dieser Frage nicht im selben Umfang gegeben wie in die Berufsfachschule. Bei der Analyse der Resultate zeigte sich, dass die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen lediglich unter Berücksichtigung von folgenden Faktoren ohne Kontakte der anderen Lernorte implizieren, dass dort die Ausbildung mit ihren Lernenden ohne Komplikationen funktioniert:

- Die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen sind über die Leistungen laufend informiert oder
- sie haben bereits die Erfahrung gemacht, dass er/sie unverzüglich kontaktiert wird, wenn sich Probleme mit dem Lernenden ergeben.

Während fast die meisten Berufsbildner/Berufsbildnerinnen bezüglich Berufsfachschule sich entweder gut informiert fühlen oder ein gewisses Vertrauen aufgebaut haben und deshalb ohne Kontaktierung von einer funktionierenden Ausbildung ausgehen, herrscht gegenüber den überbetrieblichen Kursen bei einer grossen Mehrheit der Befragten ein gewissen Misstrauen. Dieser Schluss ergibt sich aus den Angaben der Befragten, die *trifft (eher) zu* bei der Berufsfachschule und *trifft (eher) nicht zu* bei den überbetrieblichen Kursen angegeben und ihre Kontaktdaten für Rückfragen bei der Umfrage hinterlegt hatten. Diese wurden kontaktiert und nach den Begründungen für ihre Antworten gefragt. Die Gründe, wieso man nicht einfach von einer funktionierenden Bildung bei den überbetrieblichen Kursen ausgeht, sind vielfältig. Einige Berufsbildner/Berufsbildnerinnen gaben an, dass die Schule Noten verteilt (die je nach Beruf und Kanton online für die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen einsehbar sind, dies wurde mehrmals ausdrücklich erwähnt), die überbetrieblichen Kurse nicht. Die Möglichkeit, die notenmässigen Leistungsbeurteilungen der Lehrpersonen online konsultieren zu können, scheint eine vertrauensbildende Massnahme zu sein. Andere Befragte sind von der Qualität der überbetrieblichen Kurse nicht überzeugt. Ein(e) Berufsbildner/Berufsbildnerin gab an, dass die Erfahrungen über den Austausch von Informationen mit der Schule gut seien, mit den überbetrieblichen Kursen nicht, man nehme bspw. bei den überbetrieblichen Kursen keine Kontaktperson, analog zur

Klassenlehrperson an der Schule, wahr. Mehrmals wurde erwähnt, dass die Informationen über die Lernenden (z. B. Verhalten, Leistung) in den überbetrieblichen Kursen, wenn überhaupt, viel zu spät an die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen gelangen, während die Berufsfachschule schnell reagiere. Eine Person gab aufgrund der Nachfrage an, er besuche gegen Ende des überbetrieblichen Kurses diesen jeweils, um sich über den Ausbildungsstand des Lernenden zu informieren. Eigentlich müsste das fehlende Vertrauen in die überbetrieblichen Kurse zu vermehrten Kontakten führen, immerhin sind die Kurse ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung. Wie aber die Resultate der Kontakttätigkeiten gezeigt haben, ist das Gegenteil der Fall, die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen haben mehr Kontakte mit den Lehrpersonen als mit den Instruktoren/Instruktorinnen.

Die Plattform SEPHIR wurde, wie bereits erwähnt, mehrmals explizit als Informationsinstrument genannt. Hier zeigt sich nun erstaunliches: Es sind die Luzerner Fachmänner/Fachfrauen Gesundheit, die ganz offensichtlich auf das Instrument SEPHIR vertrauen. Ihre Antworten unterscheiden sich signifikant von denjenigen ihrer Kollegen/Kolleginnen aus dem Kanton Aargau (T_{42}) (mittlere Effektstärke). Bezugnehmend auf die Antworten auf die Rückfragen, kann eine Wirkung der Plattform als gegeben angesehen werden. Dies ging auch aus verschiedenen persönlichen Gesprächen mit Fachmännern/Fachfrauen Gesundheit heraus. Bei den Bauberufen ist zwischen den Kantonen kein signifikanter Unterschied feststellbar, allerdings haben in beiden Kantonen die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen die Plattform nicht zur Verfügung. Anders bei den Informationsberufen, hier nutzen die Luzerner SEPHIR. Allerdings gibt es hier keinen signifikanten Unterschied in dieser Frage zu den Aargauer Berufsbildner/innen. Wie ist dies zu erklären? Wie bereits gezeigt wurde, haben die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen in den Informationsberufen signifikant weniger Kontakte zu den anderen Lernorten. Es drängt sich die Implikation auf, dass bei den Berufsbildner/Berufsbildnerinnen im Gesundheitsberuf, die ein höheres Niveau bei der Lernortkooperation erreichen, zusätzlich eine Plattform eingesetzt wird, diese rege genutzt wird,

während in den beiden Berufen, in denen die Kooperation weniger verankert ist, auch eine Plattform zurückhaltend konsultiert wird.

8.2.8 Will man Online-Plattform

Verschiedene Berufe, die in die Untersuchung miteinbezogen wurden, können auf eine Online-Plattform als Informationsinstrument zurückgreifen. Unabhängig davon, wurden alle Berufsbildner/Berufsbildnerinnen gefragt, ob für sie eine solche Informationsplattform nützlich wäre.

Für Berufsbildner/Berufsbildnerinnen, die bereits mit einer Online-Plattform arbeiten, ist der Begriff *wäre* missverständlich. Obwohl für sie die Plattform nützlich ist, könnten sie die Aussage ablehnen, da sie ja bereits eine solche zur Verfügung haben. Die Resultate zeigen aber, dass die vorgelegte Aussage richtig verstanden wurde. Eine grosse Mehrheit von über 80 % der Befragten, die diese Aussage beurteilt haben, sieht einen Nutzen in einer entsprechenden Informations- und Kommunikationsplattform, wobei der Anteil, der uneingeschränkt zustimmt über 58 % beträgt.

Ein signifikanter Unterschied im interkantonalen Vergleich ergibt sich ausschliesslich im Gesundheitsberuf (T₄₀) (Effektstärke 0.30). Die Personen aus Luzern, denen SEPHIR bereits zur Verfügung steht, befürworten eine Online-Plattform mehr als ihre Aargauer Kollegen/Kolleginnen. Auch der Unterschied bei den Informationsberufen (die Luzerner/Luzernerinnen stimmen mehr zu) ist bemerkenswert, jedoch knapp nicht signifikant. Kein Unterschied ist bei den Bauberufen, bei denen SEPHIR in keinem Kanton in Betrieb ist, erkennbar.

8.2.9 Erkenntnisse

Die Wirkung der Online-Plattform ist beschränkt. Insbesondere im Gesundheitsberuf wird aus der Plattform Nutzen geschöpft. Informationen über Lernende, die online zur Verfügung (bspw. Prüfungsnoten) stehen, wirken vertrauensbildend.

Bei den Informationsberufen, die bezüglich Lernortkooperation weniger aktiv sind, kann keine Wirkung der Plattform festgestellt werden.

Allgemein verändert sich das Kooperationsverhalten bezüglich Anzahl Kontakte nicht. Dies ist durchaus positiv, da keine Reduktion erfolgt.

Der erleichterte Zugang zu Informationen, wie z. B. über den Schulablauf, führt nicht zu mehr Stoffabstimmung. Dies wäre wünschenswert.

Die Online-Plattform führt nicht zu einem schnelleren produktiven Einsatz der Lernenden. Die Effizienz der Ausbildung wird in dieser Hinsicht nicht gesteigert.

Weitere Wirkungen konnten nur im Ausnahmefall identifiziert werden.

Bezüglich den Ergebnissen einer anderen Evaluation (s. Abschnitt 6.3) können nicht alle dort angegebenen Wirkungen bestätigt werden: Zwar wird das Noten- und Absenztoll (insbesondere bei den Fachmännern/Fachfrauen Gesundheit) genutzt, andererseits ist nicht feststellbar, dass umfassende Informationen zu Gesprächen zwischen Lehrpersonen und Berufsbildner/Berufsbildnerinnen führen. Das Tool wird von den Evaluierten, die eher zu Lernortkooperation tendieren, als positiv empfunden. Dies kann bestätigt werden, es sind die Personen in den Gesundheitsberufen, die bezüglich Haltung und Umsetzung von Lernortkooperation überdurchschnittlich abschneiden, die das Tool eher nutzen.

8.3 Kooperationsverständnisse der Befragten

Nach der statistischen Analyse der Kooperationsaktivitäten und der Wirkung der Online-Plattform wird nun aufgrund der Antworten der Befragten ein Kooperationsverständnis nach Pätzold unterstellt. In Abschnitt 7.2.1 wurden die Verständnisse vorgestellt und in Abschnitt 7.4 die Aussagen, die dieser Kategorisierung zugrunde liegen, dargestellt. Bei der Auswertung wird darauf fokussiert, wie viele der Befragten Elemente des jeweiligen Kooperationsverständnisses, impliziert

aus den Bewertungen der Aussagen, aufweisen. Die schliessende Statistik beschränkt sich wie bei den bisherigen Analysen auf die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen. Die Resultate der Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen werden deskriptiv dargestellt.

8.3.1 Pragmatisch-formales Kooperationsverständnis

8.3.1.1 Die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen

Nehmen Berufsbildner/Berufsbildnerinnen mit anderen Lernorten Kontakt auf, wenn sie einen Nutzen sehen, aber die Kontaktaufnahme schwierig und aufwendig ist?

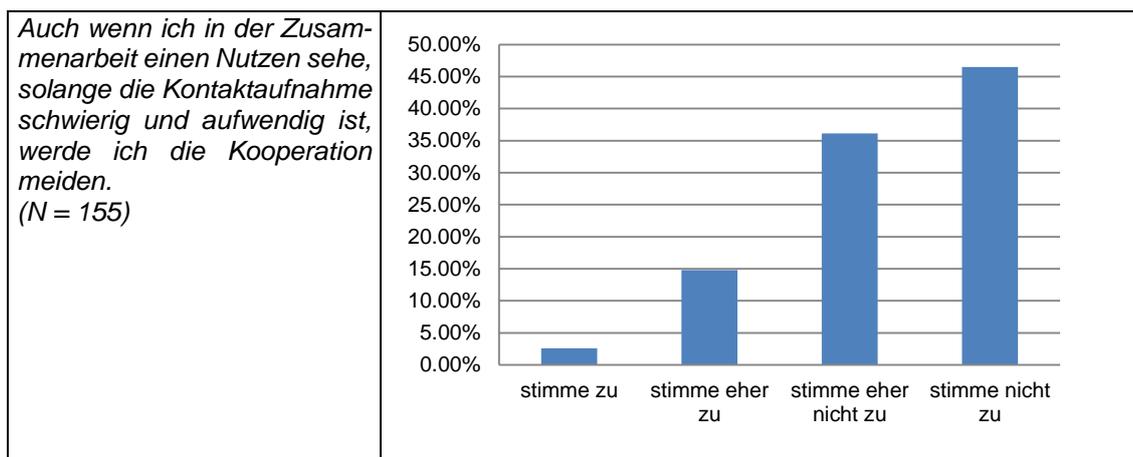


Abbildung 34: Kontaktaufnahme wird aufgrund von hohen Kosten und grossem Aufwand für die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen unterlassen

Der obigen Abbildung kann man entnehmen, dass sich die Befragten (knapp 83 %) auch nicht von aufwendigen Kontakten abhalten lassen, wenn diese nutzenstiftend sind. Die Personen im Gesundheitsberuf heben sich hier von ihren Kollegen/Kolleginnen der beiden anderen Berufsgruppen positiv i. S. von Kooperation ab. Gegenüber den Bauberufen signifikant (Effektstärke 0.29), gegenüber den Informationsberufen nicht (PFT₂).

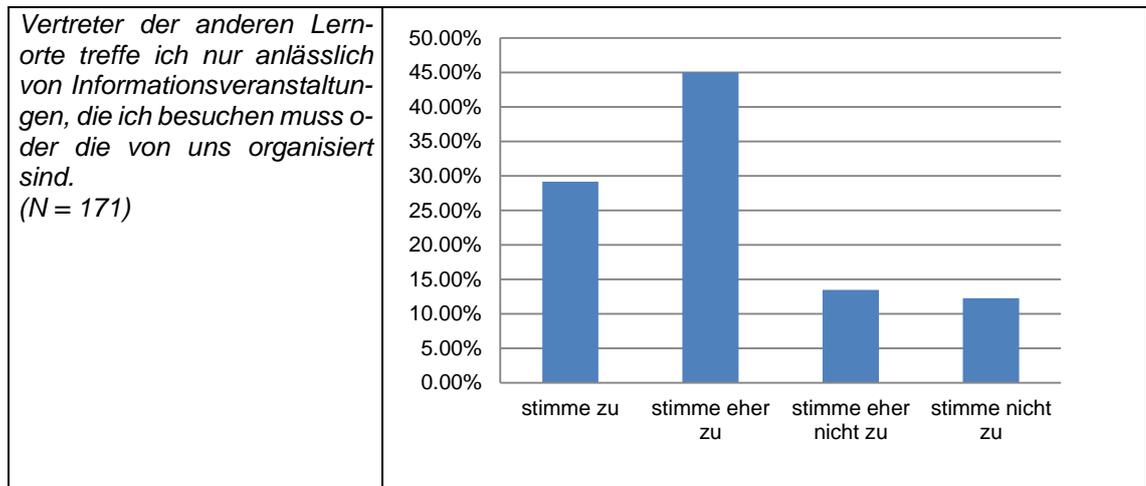


Abbildung 35: Lernortkooperation findet für Berufsbildner/Berufsbildnerinnen vor allem bei Pflichtveranstaltungen statt

Abbildung 35 beschäftigt sich mit der Frage, ob die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen ihre Partner der anderen Lernorte quasi ausschliesslich an Informationsveranstaltungen treffen, die sie als Pflichtveranstaltung besuchen oder weil sie diese selbst organisieren. Es sind zwei entscheidende Elemente in dieser Aussage: *treffe nur* und *besuchen muss*. Die Hürde bei dieser Kombination ist für die Zustimmung immens und die entsprechenden Berufsbildner/Berufsbildnerinnen kooperieren nicht aufgrund von intrinsischen Motivationselementen. Immerhin über 74 % stimmen hier (eher) zu. Hier gibt es keine erwähnenswerten signifikanten Unterschiede (PFT₄). Die Resultate zu dieser Aussage deuten doch für viele Berufsbildner/Berufsbildnerinnen auf ein pragmatisch-formales Kooperationsverständnis hin. Die hohe Zustimmungsrates verdeutlicht, dass die Zusammenarbeit sich auf quasi unumgängliche Treffen reduziert. Unabhängig davon, was die weiteren Analysen der Aussagen der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen ergeben, zeigt sich hier, dass didaktisch-methodisch oder bildungstheoretisch basierte Kooperationsmotive wohl eher die Ausnahme bilden. Hingegen ist ein Widerspruch erkennbar, wenn berücksichtigt wird, dass auch aufwendige Kooperation nicht gescheut wird, wenn in der Zusammenarbeit ein Nutzen gesehen wird. Der Fakt, dass zwar nutzenbasierte Kooperation möglich, aber nicht existent ist, impliziert das Fehlen von für Berufsbildner/Berufsbildnerinnen erkennbaren Nutzelementen der Lernortkooperation. Es ist auch möglich, dass bei den

Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen bei der Beurteilung der Frage, ob sie bei grossem Nutzen kooperieren würden, *der Wunsch der Vaters des Gedankens* war. Es ist einfach, einer potenziellen Kooperation zuzustimmen, diese zu realisieren bedarf zusätzlicher Anstrengungen.

Nur gerade eine Person gab an, sie kooperiere nur, weil dies in ihrer Stellenbeschreibung vorgesehen ist. Neun weitere Personen verneinten diesen Grund nicht direkt. Dagegen gaben über 88 % der Befragten an, die Stellenbeschreibung sei nicht oder eher nicht der Grund für Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten. Natürlich ist denkbar, dass Lernortkooperation weder explizit noch implizit in der Stellenbeschreibung vorkommt und entsprechende Antworten der Befragten das Ergebnis verfälschen. Allerdings ist hier eine eindeutige Tendenz in Richtung *Freiwilligkeit der Lernortkooperation*. Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Berufsgruppen (PFT₆).

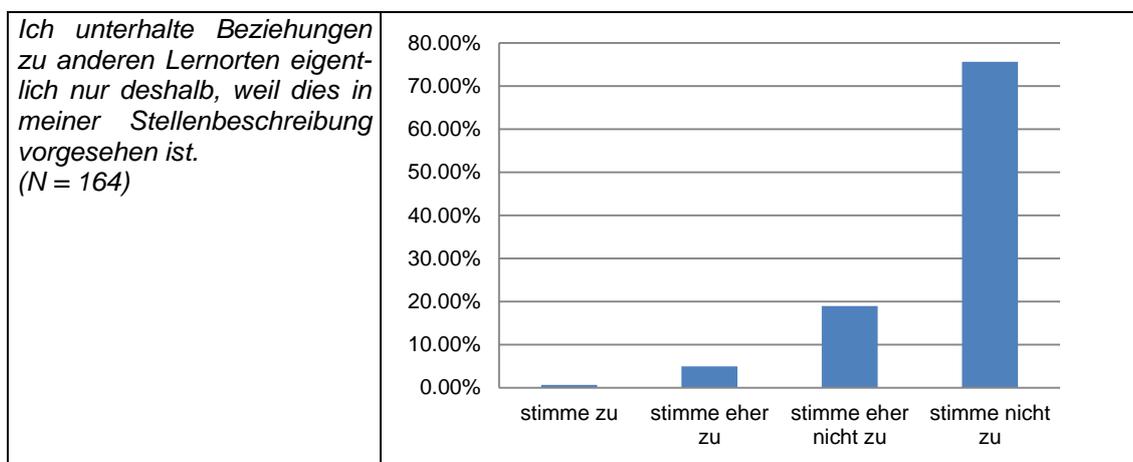


Abbildung 36: Kooperation der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen aufgrund von Vorgabe in der Stellenbeschreibung

Mehr als ein Drittel der Befragten sieht trotz der Erwähnung der Lernortkooperation im Gesetz keinen Handlungsbedarf bei der eigenen Kooperationspraxis. Es wäre wohl auch falsch, anzunehmen, dass eine wohl existente Zusammenarbeit sofort intensiviert würde, lediglich aufgrund dieser Regelung. Andererseits kann die gesetzliche Regelung eine Signalfunktion besitzen und die Berufsbildner/Be-

rufsbildnerinnen auf das Thema Lernortkooperation sensibilisieren. Nicht auszuschliessen ist, dass evtl. viele Berufsbildner/Berufsbildnerinnen über das neue Berufsbildungsgesetz gar nicht im Detail informiert sind.

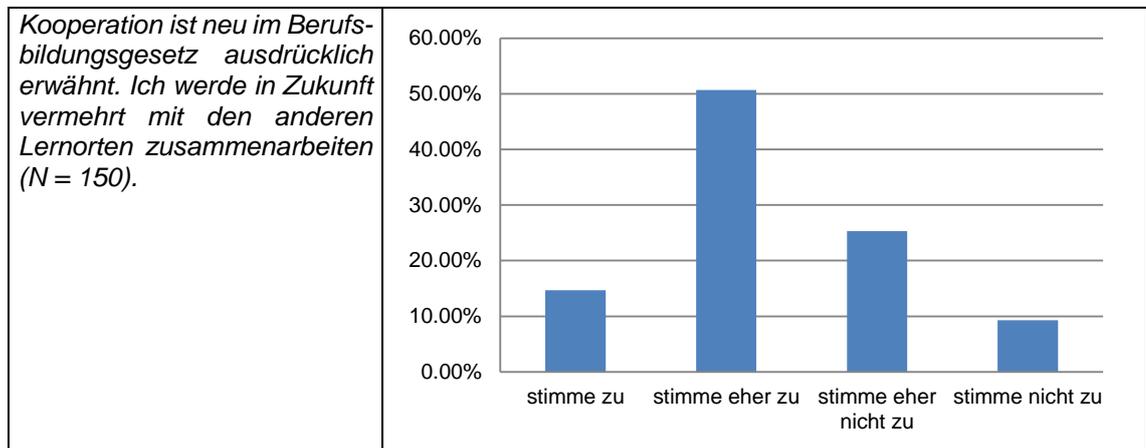


Abbildung 37: Einfluss der gesetzlichen Regelung auf das Kooperationsverhalten

Zumindest bemerkenswert ist auf der anderen Seite, dass eine grosse Mehrheit nun die Kooperationsaktivitäten intensivieren will. Hier gibt es zwischen den Berufsgruppen signifikante Unterschiede. Die Fachmänner/Fachfrauen Gesundheit nehmen ganz offensichtlich den gesetzlichen Auftrag ernster (PFT₈, Effektstärke 0.30/0.29).

Es lässt sich Folgendes feststellen: Lernortkooperation

- basiert nicht auf internen Vorschriften,
- wird durch die externen Vorschriften zumindest in einem gewissen Masse positiv beeinflusst,
- wird von der Mehrheit trotz erheblichem Aufwand und hohen Kosten nicht gescheut, wenn ein Nutzen damit verbunden ist,
- findet insbesondere an Informationsveranstaltungen, die als Pflichtübung verstanden werden, statt.

Resümierend implizieren die Resultate unter Berücksichtigung der statistischen Resultate der Kooperationsstätigkeiten ein auf pragmatisch-formalem Verständnis

aufbauendem Kooperationsverständnis bei den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen, dies, wie bereits erwähnt, infolge fehlender Nutzelementen.

8.3.1.2 Die Berufsfachschullehrpersonen

Über 90 % der Lehrpersonen sind der Meinung, dass die Ausbildung an der Berufsfachschule nicht autonom und ohne Kontakte zu den anderen Lernorten möglich ist. Lediglich fünf Lehrpersonen teilen diese Ansicht (eher) nicht. Vier dieser Lehrpersonen arbeiten im Kanton Aargau, eine im Kanton Luzern. Drei unterrichten in Informationsberufen, je eine ist Lehrperson im Gesundheitsberuf und für Sanitärinstallateure/Sanitärinstallateurinnen. Drei Personen unterrichten Fachkundefächer, zwei allgemeinbildende Fächer. Eine der Personen, die von einer Autonomie der Berufsfachschule im dualen System ausgeht, hat Führungsfunktionen! Vier dieser fünf Personen hatten in den letzten 12 Monaten vor der Befragung Kontakt zu mindestens einem anderen Lernort. Dagegen hatten sieben Lehrpersonen, die Kontakte zu anderen Lernorten nicht für überflüssig halten, keinen Kontakt zu anderen Lernorten. Es ergibt sich die Implikation, dass pädagogisch ausgebildete Personen Kooperation als essentiell erachten.

Halten sich die Lehrpersonen an die Empfehlung des Berufsbildungsgesetzes, dass sie eine Koordinationsfunktion bei der Lernortkooperation übernehmen können (Art. 21 Abs. 6 BBG)? Ziemlich genau 71 % der Personen, die diese Frage beantwortet haben, beabsichtigen, sich dieser Aufgabe zu widmen, die anderen lehnen dies ab. Immerhin 17 Lehrpersonen (über ein Viertel aller Befragten) können keine Stellung beziehen.

Unklar ist, wie die organisatorische Einbettung dieser Koordinationsfunktion in den Schulen sinnvollerweise aussehen soll (zu den theoretischen Grundlagen der organisatorischen Strukturgestaltung vgl. z. B. Schreyögg, 1998, S. 109). Bezieht man die Frage auf die Arbeit der an der Ausbildung beteiligten Personen vor Ort, sind es wohl die Lehrpersonen und die Leitungen von Abteilungen, denen

diese übertragen wird. Es soll hier nicht definiert werden, wie diese Funktion inhaltlich aussehen kann. Es sei aber darauf hingewiesen, dass diese in die Aufgabenbeschreibung einer Lehrperson aufzunehmen ist (vgl. Diesner, 2004, S. 260) und den Lehrpersonen die entsprechenden Ressourcen gewährt werden müssen. Gemäss Angaben der entsprechenden Abteilungsleitungen und Prorektorate des Berufsbildungszentrums Wirtschaft, Informatik und Technik in Sursee soll exemplarisch dargestellt werden, mit wie vielen Lehrbetrieben Kooperation unterhalten werden muss. Eine Lehrperson für Fachkundeunterricht mit einem Vollpensum sieht sich einer Vielzahl von Lehrbetrieben gegenüber. Tabelle 7 belegt dies exemplarisch für drei in diese Untersuchung einbezogene Berufe:

Beruf	Anzahl Lehrbetriebe
Informatiker/Informatikerin	ca. 80 bis 90
Maurer/Maurerin	ca. 50
Mediamatiker/Mediamatikerin	ca. 90 - 100

Tabelle 7: Anzahl Lehrbetriebe pro Lehrperson bei einem Vollpensum in ausgewählten Berufen

Das sind Zahlen bezüglich einer Lehrperson. Für Schulleitungen präsentieren sich folgende Daten: Euler rechnet für deutsche Berufsfachschulen, dass im Durchschnitt ca. 790 Lernende aus ca. 237 Lehrbetrieben in einer Berufsfachschule ausgebildet werden (vgl. Euler, 2004a, S. 31). Wie sieht die Situation in der Schweiz aus? Im Schuljahr 2011/2012 hatten es die beiden Prorektoren am Standort Sursee dieses Berufsbildungszentrums mit 731 Lehrbetrieben zu tun (gewerblicher Bildungsbereich 550, kaufmännischer Bildungsbereich 181). Man stelle sich nun vor, wie viel Zeit für den Aufbau und den Erhalt einer durch Lehrpersonen, Abteilungsleitungen oder Prorektorate koordinierten und verstetigten Lernortkooperation benötigt wird, wenn alle Lehrbetriebe miteinbezogen werden sollen. Ein solches Vorhaben ist eine Utopie! Es ist nicht verwunderlich, wenn mehr als ein Viertel der befragten Lehrpersonen nicht weiss, ob sie diese koordinierende Funktion übernehmen werden, immerhin ist diese nicht näher definiert. Walden konstatiert, dass sich Lehrpersonen bezüglich Lernortkooperation in ei-

ner privilegierteren Situation befinden, da sie eben vielen Lehrbetrieben gegenüberstehen (vgl. Walden, 1999b, S. 137). Diese Stellung bringt allerdings auch entsprechende Bindung von personellen Ressourcen mit sich.

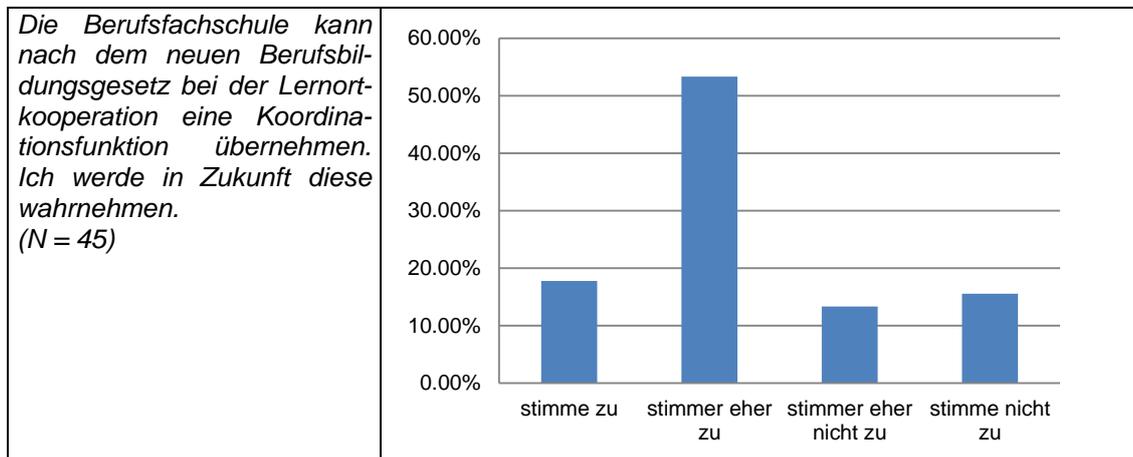


Abbildung 38: Koordinationsfunktion durch Lehrpersonen bei der Lernortkooperation, Sicht der Lehrpersonen

Wie die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen (vgl. Abbildung 34) nehmen auch Lehrpersonen grossen Aufwand für Lernortkooperation in Kauf. Acht Lehrpersonen lassen sich allerdings durch zu erwartende grössere Anstrengungen von Kooperationsanstrengungen abhalten.

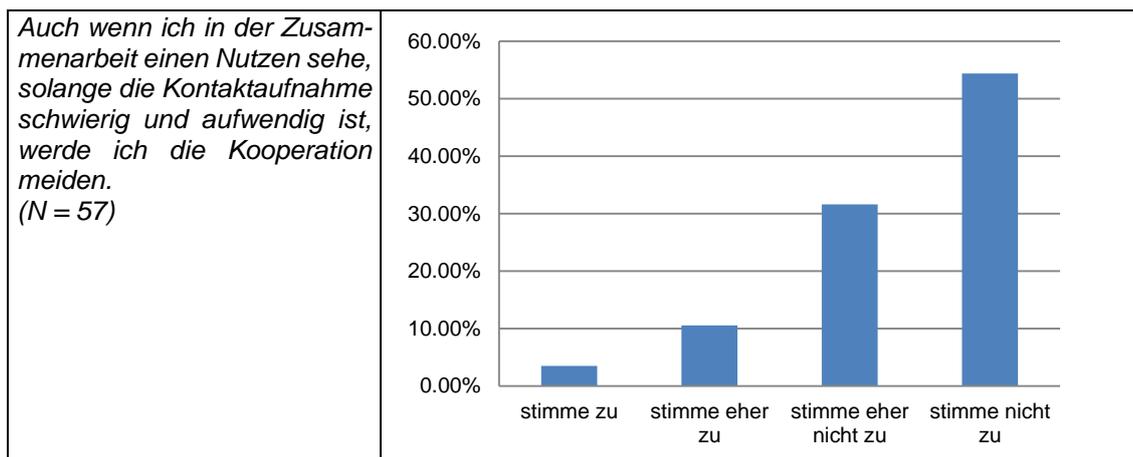


Abbildung 39: Kontaktaufnahme wird aufgrund von hohen Kosten und grossem Aufwand für die Lehrpersonen unterlassen

Bei der folgenden Aussage, die den Lehrpersonen vorgelegt wurde, geht es um die Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten im Rahmen der Kerntätigkeit der

Lehrpersonen und nicht um die Spezialaufgabe der Übernahme einer Koordinationsfunktion. Ein Grossteil der Lehrpersonen hat das Gefühl, bereits in genügendem Ausmass zu kooperieren und sieht auch aufgrund der neuen gesetzlichen Regelung keinen Handlungsbedarf. Die Kodifizierung im Berufsbildungsgesetz alleine kann wohl auch bei den meisten Lehrpersonen keine Änderung des Verhaltens hervorrufen, eine aus der gesetzlichen Grundlage abgeleitete Regelung (z. B. Aufnahme in das Tätigkeitsprofil einer Lehrperson mit entsprechender Anpassung der Pflichtlektionenzahl, sofern dies nicht bereits vollzogen ist) ist von Nöten (vgl. Weichhold, 2004, S. 191 und Diesner, 2004, S. 260).

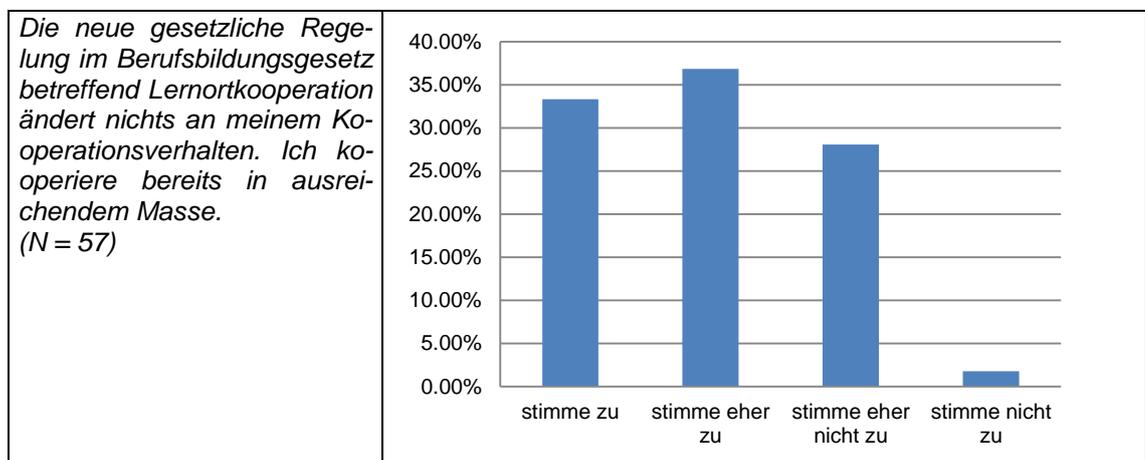


Abbildung 40: Änderung der Kooperation aufgrund des neuen Gesetzes

Knapp mehr als die Hälfte der Lehrpersonen treffen Vertreter von anderen Lernorten nur an Pflichtveranstaltungen (vgl. Abbildung 41), ein deutlich tieferer Anteil als bei den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen (vgl. Abbildung 35, keine Überprüfung der Signifikanz). Der Unterschied ist allerdings auf die Tatsache zurückzuführen, dass Lehrpersonen es mit vielen verschiedenen Lehrbetrieben zu tun haben. Hier sticht das Argument von Walden (vgl. weiter oben). Die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrpersonen einzelne Berufsbildner/Berufsbildnerinnen bei anderer Gelegenheit oder wegen Problemen mit Lernenden treffen, ist hoch. Das Resultat zeigt, dass solche Veranstaltungen als Plattform für den Austausch von Informationen genutzt werden.

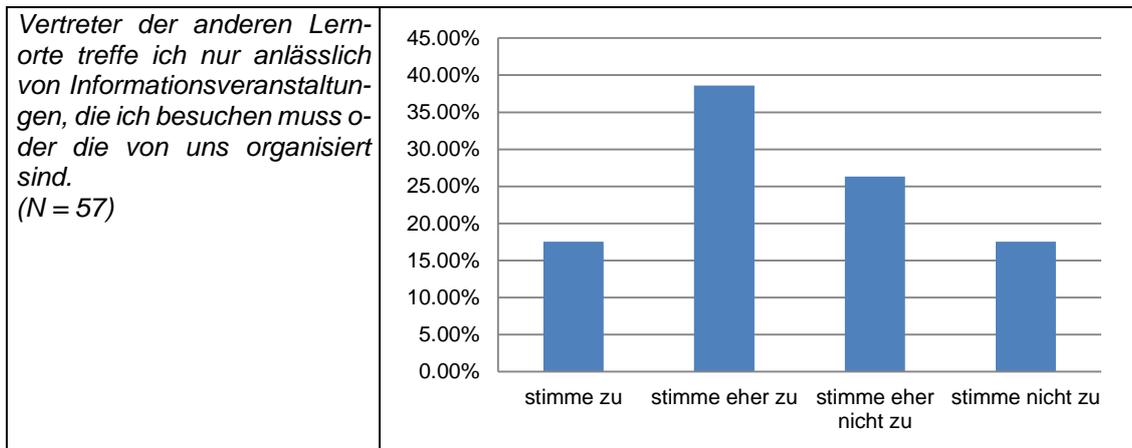


Abbildung 41: Lernortkooperation als Pflichtveranstaltung

Keine Bedeutung bezüglich Kooperationsverhalten haben die Stellenbeschreibungen der Lehrpersonen. Entweder ist die Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten gar nicht enthalten oder diese Tätigkeit ist so eng mit den Aufgaben der Lehrpersonen verbunden, dass ohne die explizite Verankerung in der Stellenbeschreibung mit den anderen Lernorten zusammengearbeitet wird. Die Motivation der in den statistischen Auswertungen dargestellten Kooperationstätigkeiten ist zwar nicht Folge der Erwähnung im Aufgabenkanon, allerdings ist die Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten ein wesentlicher Bestandteil der Tätigkeit einer Lehrperson und ist folglich in der Stellenbeschreibung zu erwähnen.

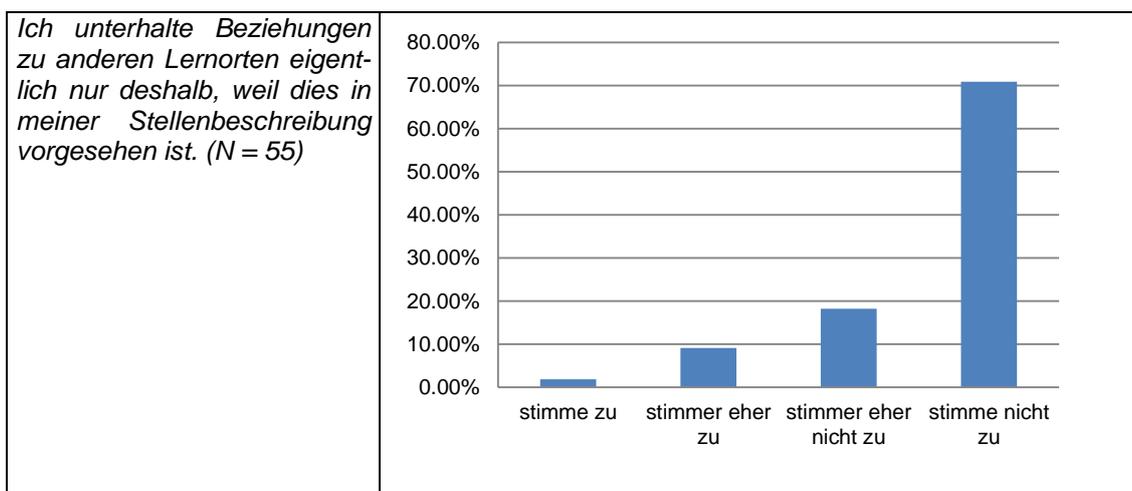


Abbildung 42: Stellenbeschreibung als Auslöser von Lernortkooperation

Es ergibt sich ein widersprüchliches Bild: Einerseits sind es insbesondere Pflichtveranstaltungen, an denen Lernortkooperation stattfindet, andererseits wollen Lehrpersonen auch kooperieren, wenn dies zwar aufwendig, aber nutzenstiftend ist. Gegenüber der Koordinationsfunktion sind die Lehrpersonen zurückhaltend.

8.3.1.3 Die Instruktoren/Instruktorinnen der überbetrieblichen Kurse

Bis auf zwei sind alle Instruktoren/Instruktorinnen der Meinung, dass wenige Kontakte mit den anderen Lernorten in der Ausbildung nicht reichen. Sie sehen sich also nicht als autonom im dualen System.

Kein(e) Instruktor/Instruktorin hat angegeben, dass er/sie aufgrund von Vorschriften in der Stellenbeschreibung Kontakt zu anderen Lernorten unterhält. Allerdings sehen einige Instruktoren/Instruktorinnen Berufsbildner/Berufsbildnerinnen oder Lehrpersonen nur an Veranstaltungen, bei der die Teilnahme für sie Pflicht ist.

Mehr als die Hälfte der Instruktoren/Instruktorinnen glaubt, dass sie auch ohne gesetzliche Grundlage in genügendem Masse mit den anderen Lernorten kooperiert und folglich kein Handlungsbedarf aufgrund des Berufsbildungsgesetzes besteht.

Lediglich zwei Befragte werden Kontakte mit anderen Lernorten meiden, wenn diese zwar notwendig wären, die Kontaktaufnahme allerdings schwierig oder aufwendig ist.

Es können nur wenige Elemente von pragmatisch-formalem Kooperationsverständnis ausgemacht werden, was auch durch die statistischen Angaben der Instruktoren/Instruktorinnen bestätigt wird.

8.3.1.4 Zusammenfassung

Es kann wie folgt resümiert werden:

- Lernortkooperation kann nicht verordnet werden.
- Berufsbildner/Berufsbildnerinnen tendieren zu pragmatisch-formalem Kooperationsverständnis. Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen eher in geringerem Masse.

8.3.2 Pragmatisch-utilitaristisches Kooperationsverständnis

8.3.2.1 Die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen

Sollen die anderen Lernorte teure Ausbildungsinhalte übernehmen? Die Antwort auf diese Frage soll zeigen, ob die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen versuchen, Teile der Ausbildung, die kostspielig sind, auf die beiden Lernorte Schule und überbetriebliche Kurse abzuschieben. Eine Reduktion der Ausbildungspartner auf diese Funktion könnte durch ein pragmatisch-utilitaristisches Kooperationsverständnis hervorgerufen werden. Immerhin knapp 50 % stimmen der Aussage, dass teure Ausbildung an die Berufsfachschule und damit an den Staat delegiert werden soll, ganz oder zumindest eher zu. Weniger Zustimmende, lediglich 13.6 %, erhält der Vorschlag, dass die überbetrieblichen Kurse solche Ausbildungsinhalte übernehmen sollen. Dies impliziert eine gewisse Tendenz bei den Befragten zur Belastung des Staates mit Kosten der Ausbildung. Kosten die den überbetrieblichen Kursen zugewiesen werden, fallen, zumindest teilweise, aufgrund der Finanzierungsart wieder auf die Unternehmen zurück (Art. 23 Abs. 4 BBG). Bei beiden hier angesprochenen Fragen gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Berufsgruppen (PÜT₂ und 4).

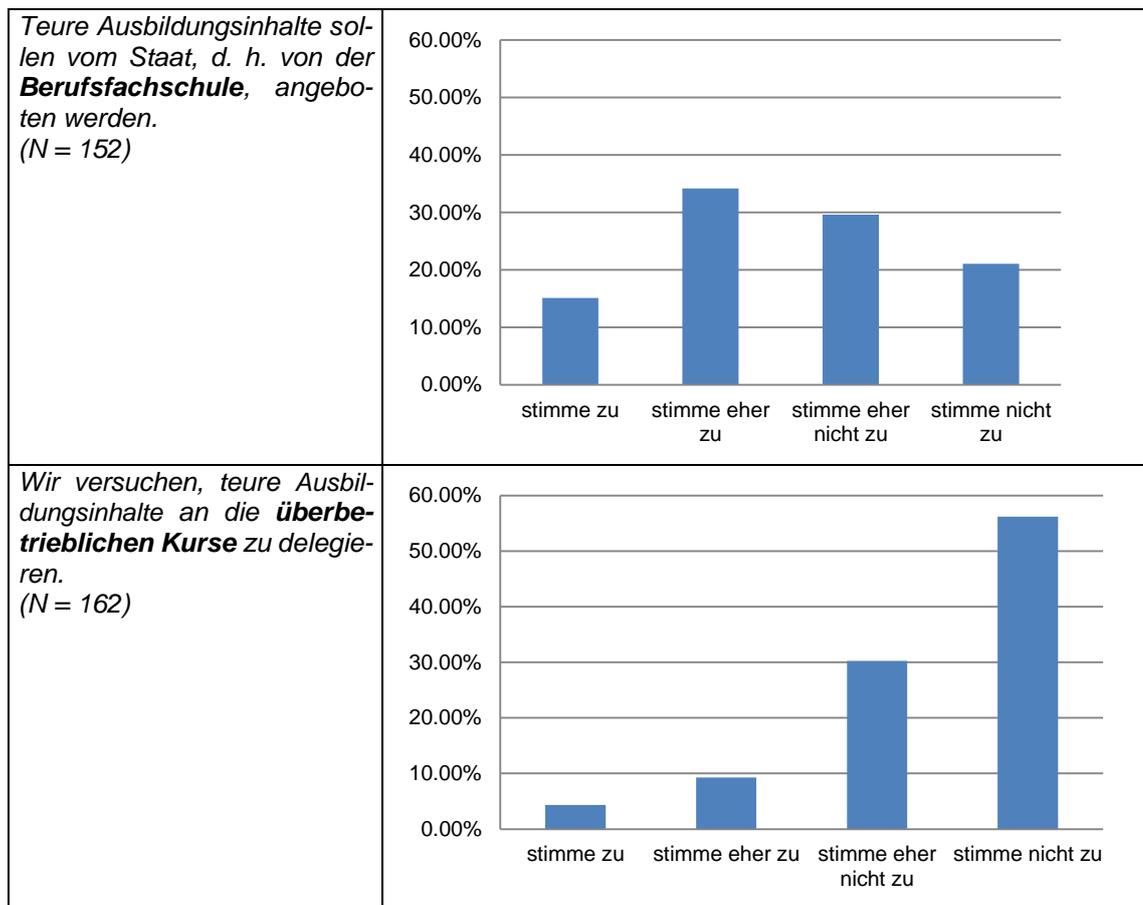


Abbildung 43: Teure Ausbildungsinhalte

Spannend ist, ob die beiden anderen Lernorte das Gefühl haben, Lehrbetriebe versuchen, teure Ausbildungsinhalte an sie zu delegieren. Keine Lehrperson kann dieser Unterstellung an die Lehrbetriebe zustimmen. Lediglich 22 % haben den Verdacht (stimmen eher zu), dass dies der Fall sein könnte. Neben den über 78 %, die der Meinung sind, die Lehrbetriebe versuchen dies nicht, gibt es viele Lehrpersonen, die diese Frage nicht beurteilen können (diese sind bei den angegebenen Prozentzahlen nicht berücksichtigt). Eine Person der überbetrieblichen Kurse kann der Aussage, dass die Lehrbetriebe ihre Institution bewusst mit teuren Ausbildungsinhalten belasten, eher zustimmen. Es scheint, als wäre in der betrieblichen Praxis das Bedürfnis nach Entlastung von kostspieligen Ausbildungsinhalten zumindest teilweise vorhanden, aber es sind wohl keine entsprechenden Bestrebungen in diese Richtung aktuell.

Wieso sollte ein(e) Berufsbildner/Berufsbildnerin nicht kooperieren, wenn es ihm/ihr hilft, Probleme bei der Ausbildung zu lösen? 86.2 % der Befragten suchen, wenn dies erfolgsversprechend ist, bei der Schule oder den überbetrieblichen Kursen Unterstützung.

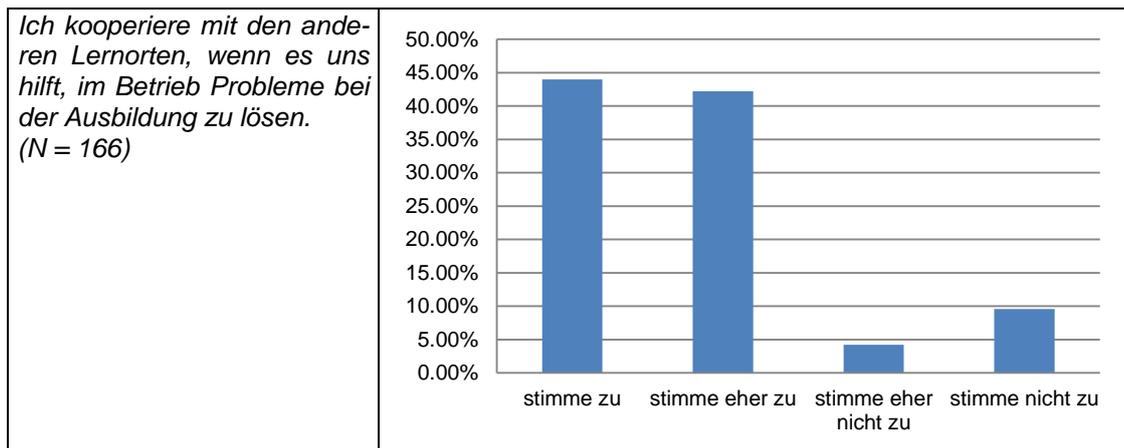


Abbildung 44: Kooperation bei Problemen in der Ausbildung

Nicht in allen Berufsgruppen sind die Antworten identisch. Im Gesundheitsberuf ist die Zustimmung (stimmen (eher) zu) in dieser Frage signifikant grösser als bei den beiden anderen Befragten Gruppen (PÜT₆, Effektstärken 0.26 und 0.31).

Abbildung 45 zeigt, dass über 60 % der Befragten angeben, bei Kontakten gehe es vorwiegend um Leistungsprobleme der Lernenden. Signifikant ist der Unterschied der Antworten der Personen in den Bauberufen (grössere Zustimmung) im Vergleich mit denjenigen in den Informationsberufen (PÜT₁₆, Effektstärke 0.29). Bei den Personen, die dieser Aussage (eher) zugestimmt haben, können Tendenzen zu einem Verhalten festgestellt werden, dass die Kooperation auf das Leistungsverhalten der Lernenden beschränkt, was ein Indiz für utilitaristisches und reaktives Verhalten ist.

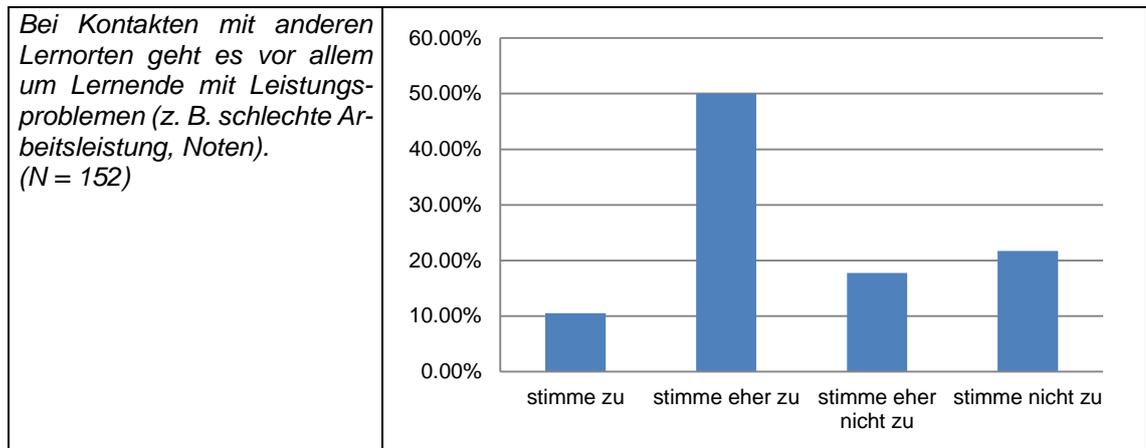


Abbildung 45: Leistungsprobleme von Lernenden als Ursache von Kontakten mit den anderen Lernorten

Know-how ist ein vage definierter Begriff. Bezüglich Transfer von einem Lernort zum anderen kann dieser rein fachlicher, aber auch pädagogischer/didaktischer Natur sein. Eine entsprechende Unterscheidung wurde bei der Umfrage nicht vorgenommen. Abbildung 46 verdeutlicht, dass sich die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen eher Know-how-Transfer von den überbetrieblichen Kursen in den Lehrbetrieb versprechen, als von der Berufsfachschule. Setzt man dies in Bezug zu den Kontakthäufigkeiten zu den beiden anderen Lernorten, ist die Erwartung in diesen Transfer kein primärer Grund für vermehrte Kontakte, andernfalls müssten die Beziehungen zwischen Lehrbetrieb und überbetrieblichen Kursen überwiegen. Zwischen den Berufsgruppen sind signifikante Unterschiede zu beobachten. Es sind die Fachmänner/Fachfrauen Gesundheit, die sich vom Know-how der Berufsfachschule (signifikant unterschiedlich zu den Bauberufen (PÜT₈, Effektstärke 0.36)) und der überbetrieblichen Kurse (hochsignifikant unterschiedlich zu den Bauberufen (Effektstärken 0.38), signifikant zu den Informationsberufen (Effektstärke 0.28) (PÜT₁₀)) viel versprechen.

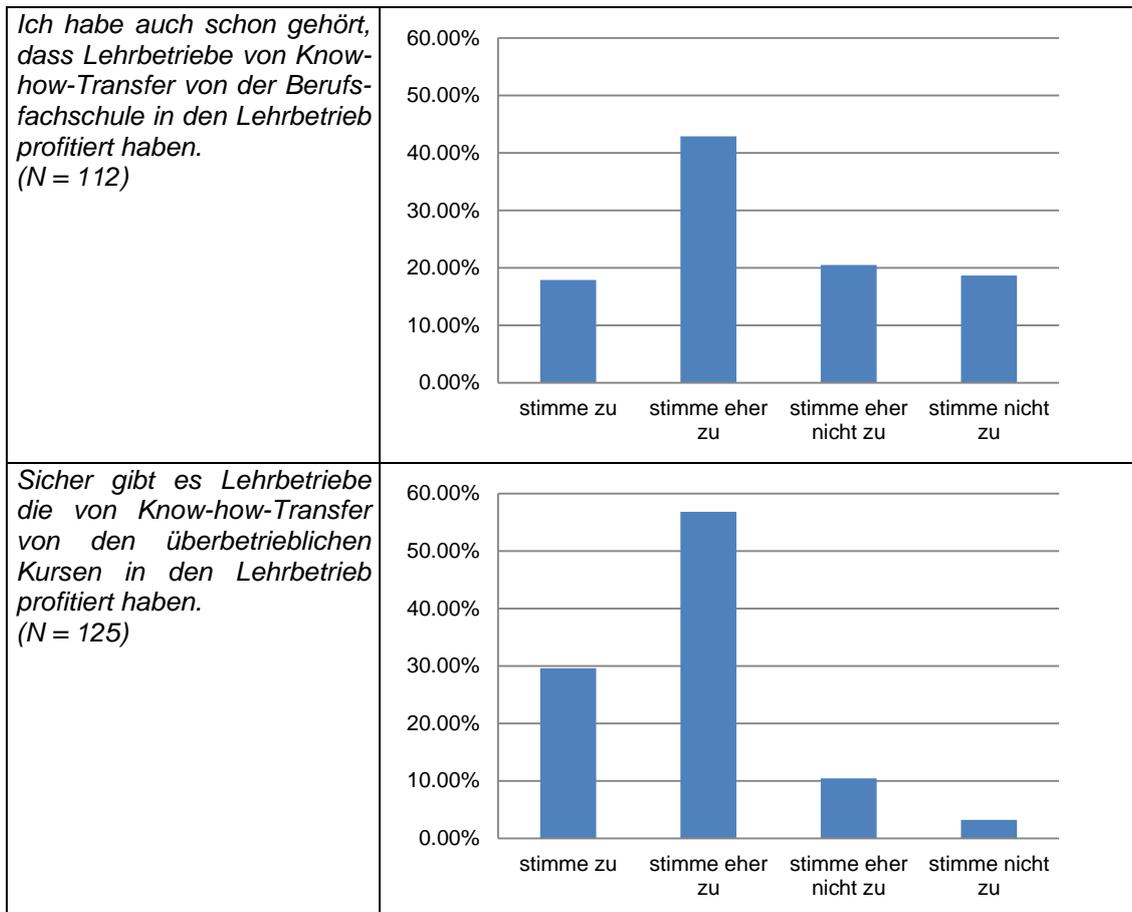


Abbildung 46: Know-how-Transfer in den Lehrbetrieb aus der Sicht der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen

Die Lehrpersonen und Instrukto:innen sind grossmehrheitlich der Meinung, dass Know-how-Transfer in die Lehrbetriebe stattfindet und diese davon profitieren. Sollte dies tatsächlich der Fall sein, wäre dies ein Motiv, um Lernende auszubilden und mit den anderen Lernorten zu kooperieren. Wenn allerdings tatsächlich Wissen von der Berufsfachschule und den überbetrieblichen Kursen in die Lehrbetriebe fliesst, scheinen die Unternehmen dies nicht immer zu realisieren oder es handelt sich um pädagogische/didaktische Inhalte, die die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen nicht unter Know-how subsummieren. Unge- wiss ist, wie dieser Transfer konkret funktioniert: Möglich ist, dass Lernende die Informationen ins Unternehmen übermitteln oder die beiden anderen Lernorte bieten Kurse an, die die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen besuchen; eine weitere

Möglichkeit sind gemeinsame Projekte; auch können Lehrpersonen oder Instruktoren/Instruktorinnen Vorträge halten, die die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen besuchen. Bemerkenswert ist, dass viele Lehrpersonen für Allgemeinbildung und auch für Sport der Meinung sind, dass ein Know-how-Transfer in den Lehrbetrieb stattfindet.

Über 60 % der Befragten glauben, aufgrund der Bedeutung des eigenen Lehrbetriebes im dualen System, Bedürfnisse durchsetzen zu können (signifikante Unterschiede zwischen den Berufsgruppen sind nicht feststellbar (PÜT₁₂)). Dies stellt eine grosse Motivation für den einzelnen Lehrbetrieb dar, da er wohl direkt von Kontakten nachhaltig profitieren kann. Interessant ist, dass Betriebe aller Berufe und Grösse vermuten, eine gewisse Macht gegenüber den anderen Lernorten ausspielen zu können. Andererseits haben auch einige Grossbetriebe angegeben, dass sie (und hier kann man sagen, trotz ihrer Bedeutung) betriebsspezifische Bedürfnisse nicht durchsetzen können. Ob Kontakte, die (Gross-)Unternehmen nutzen, um ihre Macht gegenüber den anderen Lernorten auszuspielen, tatsächlich unter lernortkooperative Aktivitäten subsumiert werden können, ist fraglich. Vielmehr handelt es sich um Wünsche eines Lernortes, deren Umsetzung nicht unbedingt die beste Lösung für die Lernenden darstellen muss (vgl. Schmidt, 2004, S. 50). Zumindest unter der Definition, die dieser Arbeit zugrunde liegt, handelt es sich nicht um Aktivitäten, die der Lernortkooperation zugeordnet werden können. Es ist Aufgabe der Schulen und überbetrieblichen Kurse, allfälligen Versuchen von Grossbetrieben, Gestaltungsmacht auszuüben, entgegenzuwirken oder zumindest die Folgen für Lernende aus anderen Unternehmen im Unterricht und in den Kursen auszugleichen (vgl. Pätzold, 1995, S. 153 f.).

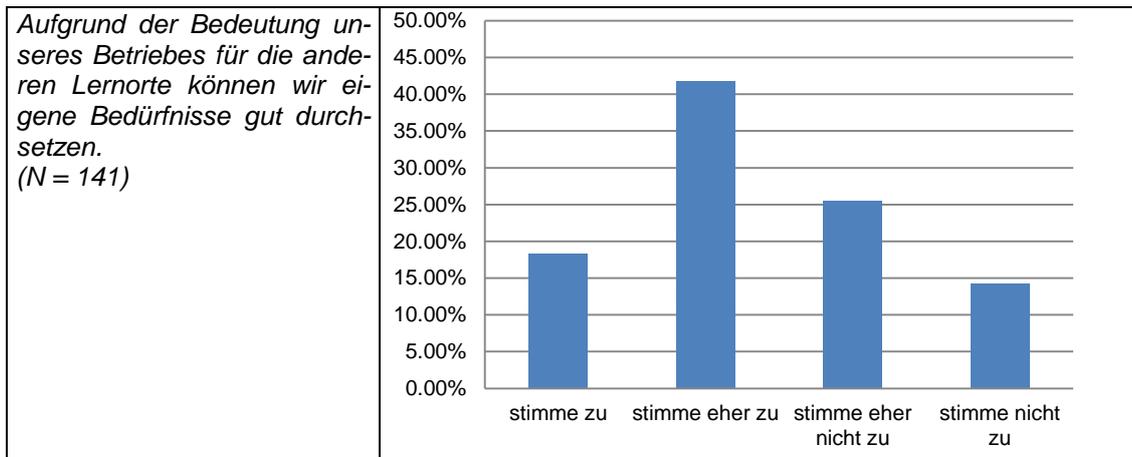


Abbildung 47: Lehrbetriebe können eigene Bedürfnisse durchsetzen

Beschränkt man die Frage auf den Einfluss von Betrieben mit vielen Lernenden und auf die Frage, ob solche Betriebe Einfluss auf Stoffinhalte haben, und nimmt man die Sicht der beiden anderen Lernorte ein, so ergibt dies folgendes Bild: Deutlich mehr als die Hälfte aller Lehrpersonen und knapp weniger als 50 % der Instrukto:ren/Instrukto:rin:nen glauben nicht daran, dass solche Lehrbetriebe wirklich Einfluss auf Unterrichtsinhalte haben.

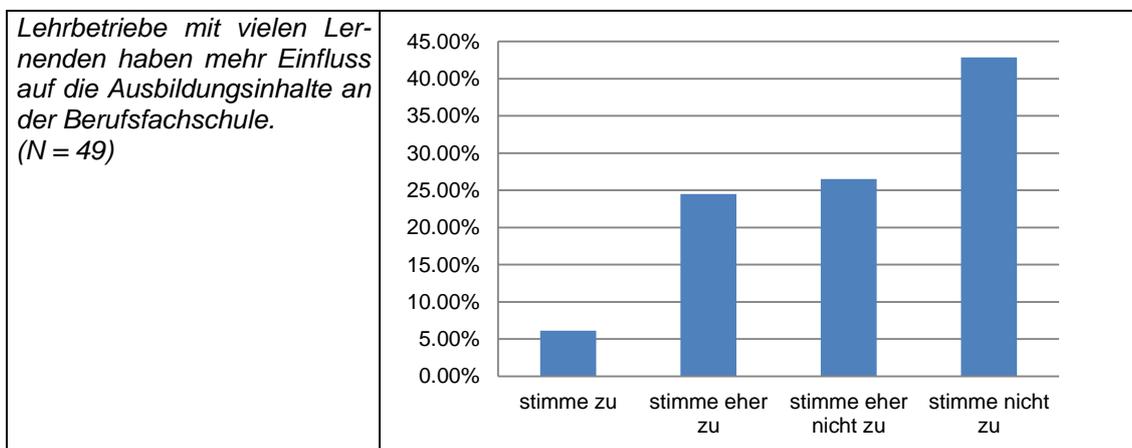


Abbildung 48: Einfluss der Lehrbetriebe auf Unterrichtsinhalte – Ansicht der Lehrpersonen

Inhalte der schulischen Ausbildung können also eher nicht durch einzelne Betriebe bestimmt werden. Die Struktur der Schweizer Wirtschaft mit vielen kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) und eher wenigen Grossunternehmen, bedarf einer adäquaten Berücksichtigung der KMU und deren Bedürfnissen. Werden die

Grossbetriebe priorisiert, könnte dies ein fehlendes Interesse der KMU an der Ausbildung von Lernenden nach sich ziehen. Die überbetrieblichen Kurse lassen sich, und dies widerspiegelt ihre eigene Ansicht, eher instrumentalisieren. Dies ist allerdings aufgrund der Aufgaben der überbetrieblichen Kurse systemimmanent (vgl. Abschnitt 5.3).

Fast 72 % der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen sehen sich als Empfänger von Dienstleistungen der anderen Lernorte (keine signifikanten Unterschiede zwischen den Berufsgruppen PÜT₁₄). Sie legitimieren dies aus der Tatsache, dass sie den grössten Teil der Ausbildungskosten tragen. Ob die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen diese Ansicht zu Recht haben oder nicht, ist hier nicht relevant.

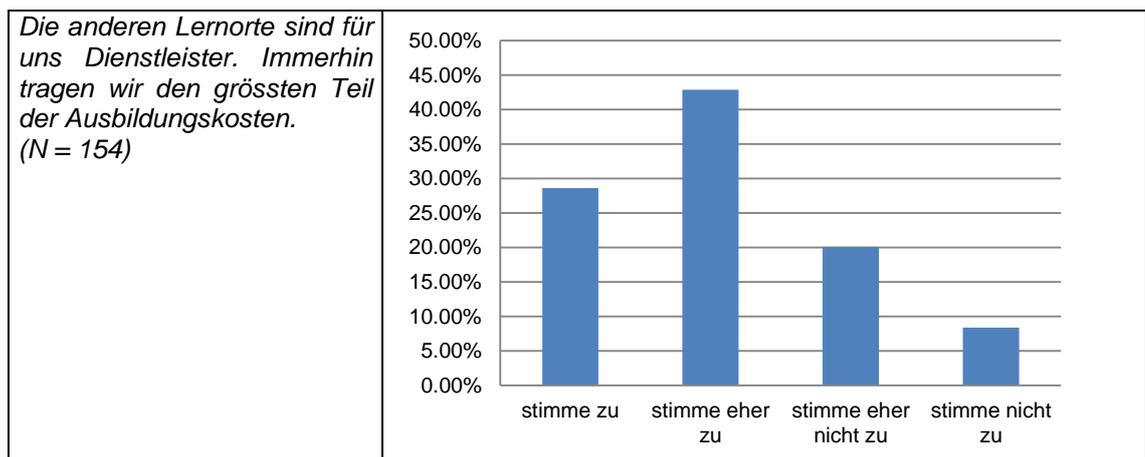


Abbildung 49: Andere Lernorte sind Dienstleister der Lehrbetriebe

Mit ihrer Meinung sind die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen nicht alleine. Die Folgen an den Berufsfachschulen zeigen sich klar: „Folglich werden in der Regel nicht initiativ Kooperationsaktivitäten entwickelt und unternommen, die den eigenständigen Bildungsauftrag der Berufsschule aufgreifen, vielmehr wird ein offenes Angebot zum Zugriff auf ihre Leistungsmöglichkeit gemacht“ (Pätzold, Drees & Thiele, 1998, S. 158 f.). In den Experteninterviews hat sich tatsächlich gezeigt, dass die Berufsfachschulen sich als Dienstleisterinnen sehen oder als solche gesehen werden (vgl. Abschnitt 7.3). Auf die möglichen Auswirkungen dieses Aspektes wird im Abschnitt 8.3.3.3.1 näher eingegangen.

Wie schätzen die anderen Lernorte die Motive der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen für Lernortkooperation ein?

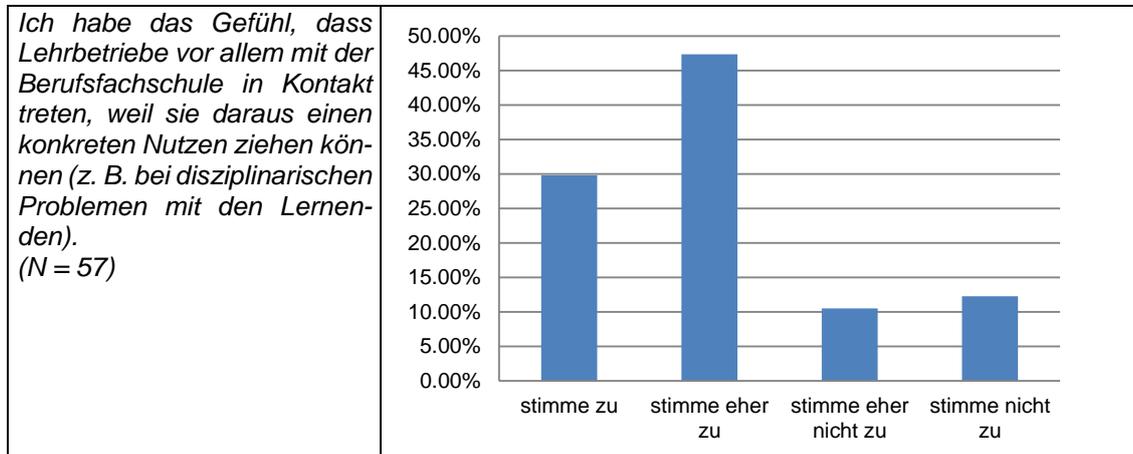


Abbildung 50: Berufsfachschule über Nutzenorientierung der Lehrbetriebe

Rund 77 % der Lehrpersonen und die Hälfte der Instruktoren/Instruktorinnen gehen davon aus, dass Lehrbetriebe überwiegend aufgrund von konkreten Nutzen-erwartungen mit ihnen in Kontakt treten. Diese Einschätzung bestätigen die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen, indem sie selbst angeben, die anderen Lernorte seien ihre Dienstleister (vgl. Abbildung 49). Sowohl die Lehrpersonen wie auch die Instruktoren/Instruktorinnen sehen sich als gleichwertige Partner im dualen System. Hier zeichnet sich ein Spannungsfeld ab: Die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen betrachten es als legitim, Dienstleistungen der beiden anderen Lernorte zu konsumieren, da sie die Mehrheit der Kosten tragen. Diese Situation kann problematisch sein, wenn Lehrpersonen oder Instruktoren/Instruktorinnen das Gefühl bekommen, lediglich kontaktiert zu werden, wenn von ihnen etwas erwartet wird. Ob langfristig nachhaltige Zusammenarbeit auf einer solchen Ebene möglich ist, bleibt fraglich. Andererseits ist es denkbar, dass diese Personen durch die Konsultation durch die Lehrbetriebe und das damit verbundene Vertrauen auf Unterstützung in heiklen Situationen motiviert werden.

Zusammengefasst kann Folgendes festgestellt werden:

Wie bereits Pätzold an anderer Stelle festgestellt hat (vgl. Pätzold, 1999, S. 219), kann auch aus den vorliegenden Ergebnissen impliziert werden, dass Berufsbildner/Berufsbildnerinnen gegenüber den anderen Lernorten tendenziell utilitaristisch eingestellt sind. Aufgrund der Rahmenbedingungen, unter denen die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen tätig sind (vgl. Abschnitt 5.1), ist diese Haltung nachvollziehbar. Dies zeigen die folgenden Ergebnisse zu den Antworten der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen:

- Viele Befragte in den Lehrbetrieben finden, der Staat solle teure Ausbildungsinhalte anbieten. Einige sind auch der Meinung, eigene Bedürfnisse gut durchsetzen zu können.
- Die grosse Mehrheit kooperiert, wenn sie einen persönlichen Nutzen erwartet.
- Mehr als die Hälfte gibt an, dass es bei Kooperation vorwiegend um Leistungsprobleme der Lernenden geht.
- Know-how-Transfer versprechen sich die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen eher nicht von Lernortkooperation.
- Sie fühlen sich legitimiert, als Empfänger von Dienstleistungen aufzutreten.

Die Zusammenarbeit der Lernorte scheint bei Leistungsproblemen zu funktionieren. Verbesserungspotenzial im Rahmen der Lernortkooperation kann im Bereich *Know-how-Transfer in die Betriebe* konstatiert werden. Ein entsprechendes Wissensmanagement, z. B. basierend auf einer elektronischen Datenbank, könnte hier unterstützend wirken. Zu beachten sind allfällige Barrieren bei den Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen, die sich hemmend auf eine Offenlegung der eigenen Unterlagen auswirken (vgl. Sailmann & Stender, 2004, S. 275 f.). Wenn allerdings der Wissenstransfer zu einseitig ist, kann dies negative Auswirkungen auf die Motivation der gebenden Seite haben. Deshalb muss der Transfer jeweils beidseitig aufgebaut werden. Dies kann sich als heikel herausstellen: Betriebseigene Daten sind oft vertraulich und können aus Konkurrenzgründen nicht öffentlich zugänglich gemacht werden.

8.3.2.2 Die Berufsfachschullehrpersonen

Zur Beurteilung, ob Motivationselemente des pragmatisch-utilitaristischen Kooperationsverständnisses bei den Lehrpersonen auszumachen sind, soll als erstes ein Kernthema der Schule dienen: Der Umgang mit leistungsschwachen Lernenden. Als Anlass für Kooperation gaben die befragten Lehrpersonen in besonderem Masse *leistungsschwache und verhaltensauffällige Lernende* an. Dies bezog sich auf die letzten 12 Monate vor der Befragung. Die Resultate, die in Abbildung 51 dargestellt sind, zeigen klar auf, dass es allgemein bei der Lernortkooperation vor allem um Leistungsprobleme von Lernenden geht. Dass dieses Ergebnis nicht kongruent mit dem der Lehrbetriebe ist (vgl. Abbildung 45), untermauert einerseits die problematische Stellung der Lehrpersonen und verdeutlicht andererseits die Fokussierung auf Leistungsprobleme in der Lernortkooperation. Während nicht jeder Lehrbetrieb permanent Probleme mit seinen Lernenden hat, ist die Lehrperson mit genau den Lehrbetrieben in Kontakt, die entsprechende Lernende aktuell im Lehrverhältnis haben. Folglich sind die Lehrpersonen speziell in solche probleminduzierte Zusammenarbeit involviert, während die Lehrbetriebe nur periodisch betroffen sind und deshalb zu pragmatisch-formalem (Re-)Agieren tendieren. Die Motive für Kooperation der Lehrpersonen auf utilitaristisch zu reduzieren, wäre voreilig. Eher ist es möglich, dass die Ressourcen der Lehrpersonen bereits für solche Kontakte konsumiert werden.

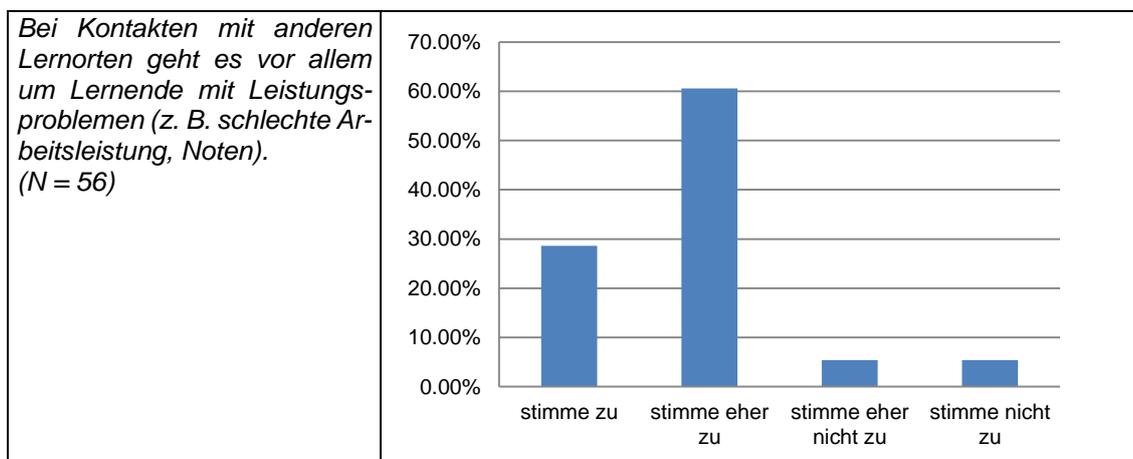


Abbildung 51: Ursache von Kontakten von Lehrpersonen mit den anderen Lernorten sind Lernende mit Leistungsproblemen

Die nächste Frage ist nun, mit wem nimmt die Lehrperson Kontakt auf, um disziplinarische Probleme, zu lösen?

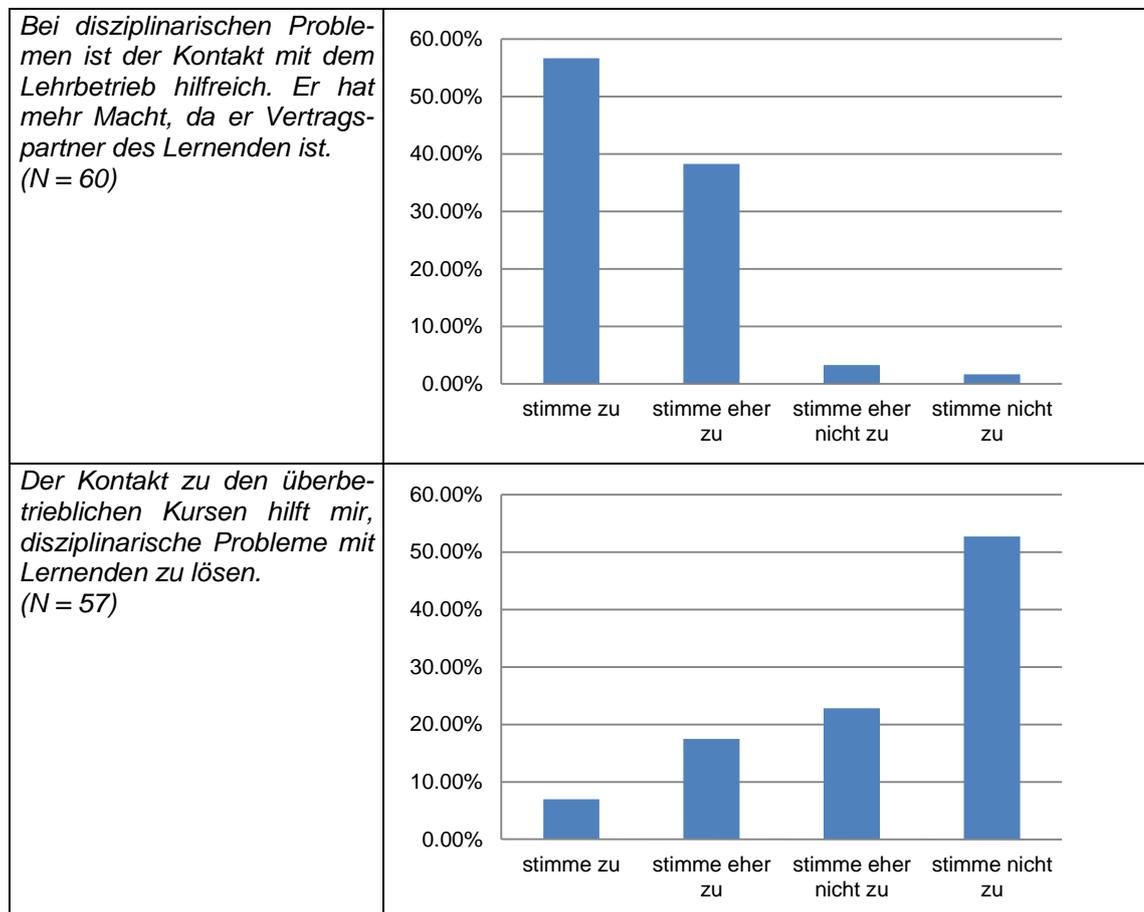


Abbildung 52: Kontakt der Lehrpersonen zu anderen Lernorten bei disziplinarischen Problemen

Abbildung 52 zeigt deutlich, dass Lehrpersonen bei disziplinarischen Problemen den Kontakt zum Lehrbetrieb suchen. Setzt man dieses Resultat in Relation zur Frage, mit wem die Lehrpersonen überwiegend in Kontakt stehen, kann ein Zusammenhang zwischen direkter Nutzenerwartung und Kontakthäufigkeit nicht von der Hand gewiesen werden.

Von den überbetrieblichen Kursen erhoffen sich die Lehrpersonen in geringerem Masse Hilfe bei disziplinarischen Fragen, dies bedeutet nicht, dass diese für die

Mehrheit der Lehrpersonen nicht interessant wären. Rund 67 % (N = 58) der Befragten konnten einer Aussage, die überbetrieblichen Kurse interessieren sie wenig, diese seien eher für die Lehrbetriebe von Bedeutung, nicht zustimmen.

Generell gehen fast 77 % der Lehrpersonen davon aus, dass sie auch in pädagogischen Fragen von den anderen Lernorten profitieren können. Bei dieser Aussage ist ein gewisser Interpretationsspielraum vorhanden. Allerdings implizieren die Antworten der Lehrpersonen, dass sie Probleme mit Lernenden nicht einfach an die anderen Lernorte, im Speziellen an den Lehrbetrieb, delegieren, sondern diese gemeinsam lösen und bei diesem Prozess wohl auch persönlich profitieren. Wie allerdings ein solcher Profit konkret aussehen könnte, wurde nicht erhoben.

Die Bedeutung der Berufsfachschule im Rahmen der Berufsbildung scheint den Lehrpersonen am Herzen zu liegen. Sie sind der Meinung, dass eine gute Beziehung zu den Lehrbetrieben Voraussetzung ist, um die gleichwertige Stellung der Schule mit den anderen Lernorten beizubehalten. Trotz der Haltung der Lehrbetriebe, die die beiden anderen Lernorte als Dienstleister sehen, nehmen die Lehrpersonen die Schule als gleichwertigen Partner wahr. Auch das eher utilitaristische Verhalten der Lehrbetriebe scheint sie nicht zu stören. Das liegt evtl. darin begründet, dass auch die Lehrpersonen selbst versuchen, von den anderen Lernorten zu profitieren.

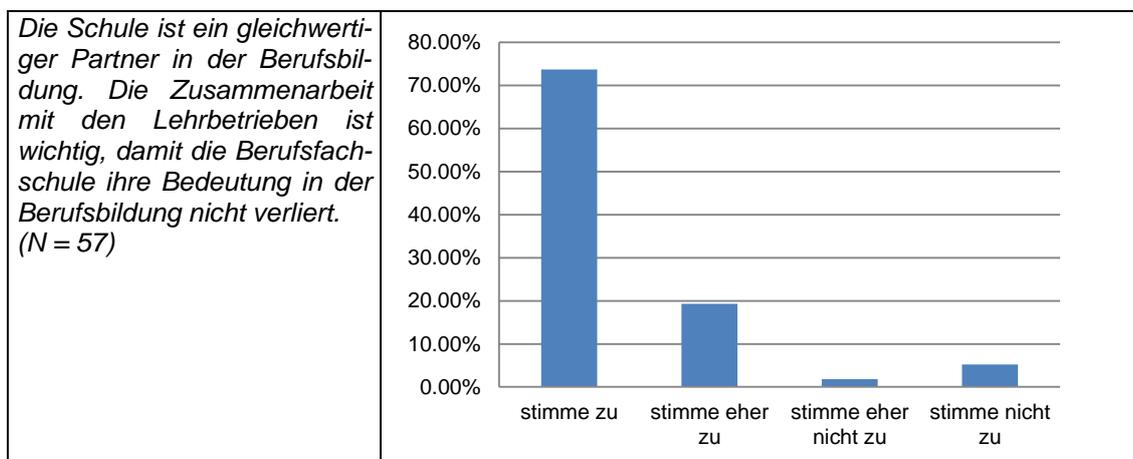


Abbildung 53: Schule als gleichwertiger Partner

77 % der befragten Lehrpersonen erhoffen sich von Kontakten mit Lehrbetrieben, Neuigkeiten aus der Praxis zu erfahren. Für einen Berufsfachschulunterricht, der praxisbezogen und aktuell ausgestaltet ist, muss eine Lehrperson über das Neueste im Fachgebiet informiert sein. Neuerungen sind nicht alleine technologieabhängig, auch Themen wie Globalisierung, Abflachung von Hierarchien und die Ausdehnung der Verantwortung des einzelnen Mitarbeiters der Unternehmung beeinflussen die Tätigkeiten der Lehrpersonen (vgl. Besenfelder & Thiel, 2004, S. 194). Gerade Aspekte, die über den direkten Fachbereich der Lehrperson hinausgehen, müssen ihren Weg in die Schule finden. Hier ziehen die Lehrpersonen aus der Lernortkooperation einen konkreten Nutzen. Sie müssen, um diesen Informationsfluss nicht zu stoppen, offen gegenüber den anderen Lernorten auftreten (vgl. Linde, 2004, S. 219) und die Kooperation aktiv mitgestalten, dies wirkt allfälligen Vorwürfen aus der Praxis, die Berufsfachschule leide unter „Modernitätsrückstand ... in Ausbildungsinhalten und -ausstattungen“ (Pätzold, 1999b, S. 87) präventiv entgegen. Interessanterweise sind die Fachkundelehrpersonen und Personen mit ausschliesslich Führungsaufgaben knapp in der Mehrheit bei den Personen, die dieser Aussage nicht zustimmen können. Auf der anderen Seite nutzen auch viele Sportlehrpersonen und Lehrpersonen für den allgemeinbildenden Unterricht Lernortkooperation als Möglichkeit, sich über Aktualitäten aus der Praxis zu informieren.

Wie sehen dies die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen, glauben sie, dass die Berufsfachschule vom Know-how der Lehrbetriebe profitieren? Hier gibt es mehr zustimmende als ablehnende Antworten. Allerdings geben gut ein Viertel der Befragten an, dass sie dies nicht beurteilen können. 10 von 12 Instruktoren/Instruktorinnen glauben, dass die Berufsfachschule von ihrem Know-how profitieren kann.

Die Lehrpersonen sind der Ansicht, dass Berufsbildner/Berufsbildnerinnen vorwiegend nutzenorientiert Kontakt mit ihnen suchen. Wie sehen das die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen in Bezug auf die Lehrpersonen?

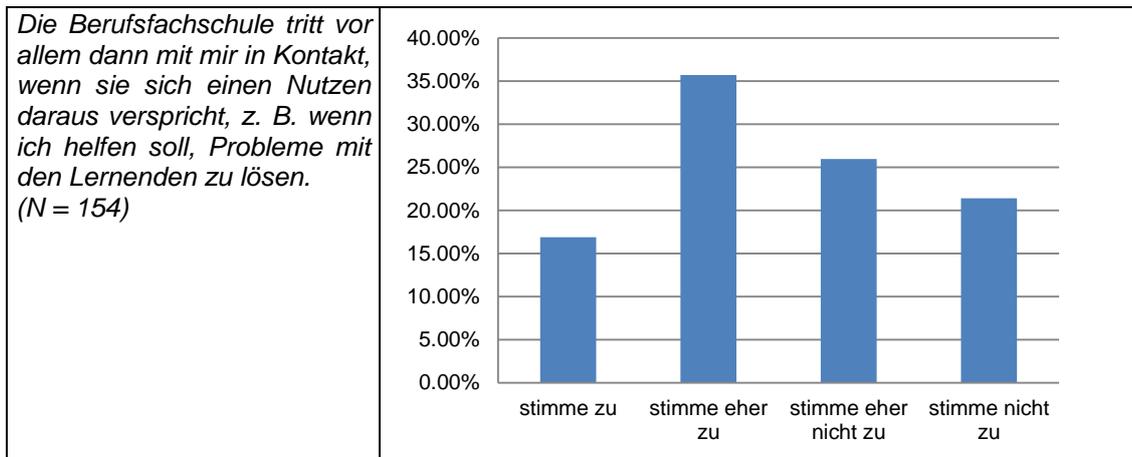


Abbildung 54: Lehrbetrieb über Berufsfachschule

Während ein Grossteil der Lehrpersonen angibt, dass Lehrbetriebe sie aus Nutzenüberlegungen kontaktieren, glauben knapp mehr als die Hälfte der Lehrbetriebe dies von den Lehrpersonen. Verschiedene Erklärungsansätze sind möglich: Die Lehrbetriebe sind aufgrund ihrer Gewinnorientierung gezwungen, nur die notwendigsten Anstrengungen im Bereich der Ausbildung vorzunehmen und beschränken sich auf Tätigkeiten, die ihnen selbst einen Nutzen bringen, und treten immer dann mit der Schule in Kontakt, wenn dies unausweichlich ist. Vielleicht sind aber die Lehrpersonen gegenüber den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen ganz einfach kritischer eingestellt als umgekehrt. Möglich ist auch, dass Pädagogen den Ruf haben, eine altruistische Ader zu haben und nicht nur nutzenorientiert zu agieren. Eine plausible Erklärung scheint vor allem die Rolle der Berufsfachschule im dualen System als Dienstleisterin für die Lehrbetriebe zu spielen. Im Rahmen der geführten Interviews wurde diese Rolle entsprechend erwähnt (vgl. S. 88). Auch ist klar, dass die Lehrbetriebe mit Informationen über den organisatorischen Ablauf der schulischen Ausbildung durch die Berufsfachschulen versorgt werden. Solche Kontakte sind wohl eher für die Lehrbetriebe nutzenstiftend.

Es ergibt sich folgende Zusammenfassung:

- Die Ressourcen, die Lehrpersonen für Lernortkooperation zur Verfügung stehen, werden wohl durch probleminduzierte Kontakte verbraucht.

- Folglich sind die Kontakte mit dem Vertragspartner des Lernenden, dem Lehrbetrieb, am häufigsten.
- Die Lehrpersonen sehen die Berufsfachschule als gleichwertige Partnerin, obwohl sie für die Lehrbetriebe vorwiegend Dienstleisterin sind.
- Viele Lehrpersonen erhoffen sich aus Kontakten mit den Lehrbetrieben, Neuigkeiten aus der Praxis zu erfahren.

Lehrpersonen an Berufsfachschulen lassen sich in ihrem Verhalten durchaus von utilitaristischen Motiven leiten. Es sind die alltäglichen Probleme mit den Lernenden, die die Zusammenarbeit mit den Lehrbetrieben beherrschen.

8.3.2.3 Die überbetrieblichen Kurse

Ähnlich wie bei den Lehrpersonen soll hier zuerst gefragt werden, ob nutzenbringende Inhalte die Kontakte dominieren.

Lediglich ein(e) Instruktor/Instruktorin gibt an, dass es bei den Kontakten zu den anderen Lernorten vor allem um Leistungsprobleme mit Lernenden geht. Dies ist interessant, da rund 60 % der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen (vgl. Abbildung 45) und 93 % der Lehrpersonen (vgl. Abbildung 51) bei Kontakten zu anderen Lernorten sich fast ausschliesslich mit diesem Thema befassen. Einerseits kann festgestellt werden, dass Probleme mit Lernenden mit Leistungsproblemen dominierender Inhalt der Kontakte der Lehrbetriebe und der Berufsfachschulen sind, nicht aber die überbetrieblichen Kurse, und andererseits folglich die Instrukto:ren/Instruktorinnen vom offensichtlich für die anderen Lernorte zentralen Kooperationsinhalt quasi ausgeschlossen sind.

Für drei Viertel der Befragten ist eine gute Beziehung zu den Lehrbetrieben wichtig.

Weiter sind sie sich einig: die überbetrieblichen Kurse sind im dualen System ein gleichwertiger Partner und dies soll auch so bleiben (hier stimmen alle (eher) zu). Deshalb schätzen die Instrukto:ren/Instruktorinnen den Kontakt zum Lehrbetrieb

als wichtig ein. Dies unterstreicht die Notwendigkeit der Thematisierung der möglichen Kooperationsinhalte der überbetrieblichen Kurse zu den Lehrbetrieben.

Der Lehrbetrieb ist auch aus anderen Gründen für die überbetrieblichen Kurse wichtig: neun Instruktoren/Instruktorinnen finden, dass dieser bei disziplinarischen Problemen für sie hilfreich sei, da er mehr Macht habe. Lediglich zwei Instruktoren/Instruktorinnen sind nicht dieser Meinung.

Der provokativen Aussage *Die Berufsfachschule interessiert mich wenig, für mich ist eher der Kontakt mit dem Lehrbetrieb von Nutzen* hat kein(e) Instruktor/Instruktorin zugestimmt. Bei disziplinarischen Problemen mit Lernenden glaubt nur die Hälfte der Befragten, dass die Berufsfachschule unterstützend wirken könnte. Ein ähnliches Ergebnis hat die Befragung der Berufsfachschullehrpersonen ergeben (vgl. Abbildung 52). Dies erstaunt, immerhin bilden die Instruktoren/Instruktorinnen und Lehrpersonen eine Gruppe von pädagogisch ausgebildeten Personen. Die Instruktoren/Instruktorinnen zählen eher noch auf die Lehrpersonen als umgekehrt. Möglich ist, dass man nach Ausschöpfung der eigenen pädagogischen Massnahmen nicht daran glaubt, dass andere Personen mit ähnlichen Mitteln helfen können, und folglich der Weg über den Lehrbetrieb sinnvoller erscheint, da er der Vertragspartner des(r) Lernenden ist. Der/die Lernende ist für die Zeit in der Schule und in den überbetrieblichen Kursen entlohnt, und der Lehrbetrieb kann hier auf vertragsrechtlicher Basis lenkend einwirken.

Sind die überbetrieblichen Kurse Profiteure von der Kooperation mit den anderen Lernorten? Knapp 70 % der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen und über 90 %! der Lehrpersonen (die diese Frage beantwortet haben) sind überzeugt, dass die überbetrieblichen Kurse von ihrem Know-how profitieren können. Auch die überbetrieblichen Kurse sehen sich als Lieferant von Know-how an die anderen Lernorte. Wie gezeigt, gehen fast alle Instruktoren/Instruktorinnen davon aus, dass sie den Lehrbetrieben und Berufsfachschulen bezüglich Know-how Nutzen bringen. Wenn tatsächlich die überbetrieblichen Kurse die Voraussetzungen für

diese wichtige Funktion mitbringen, könnte eine entsprechende Fokussierung sie im dualen System stärken.

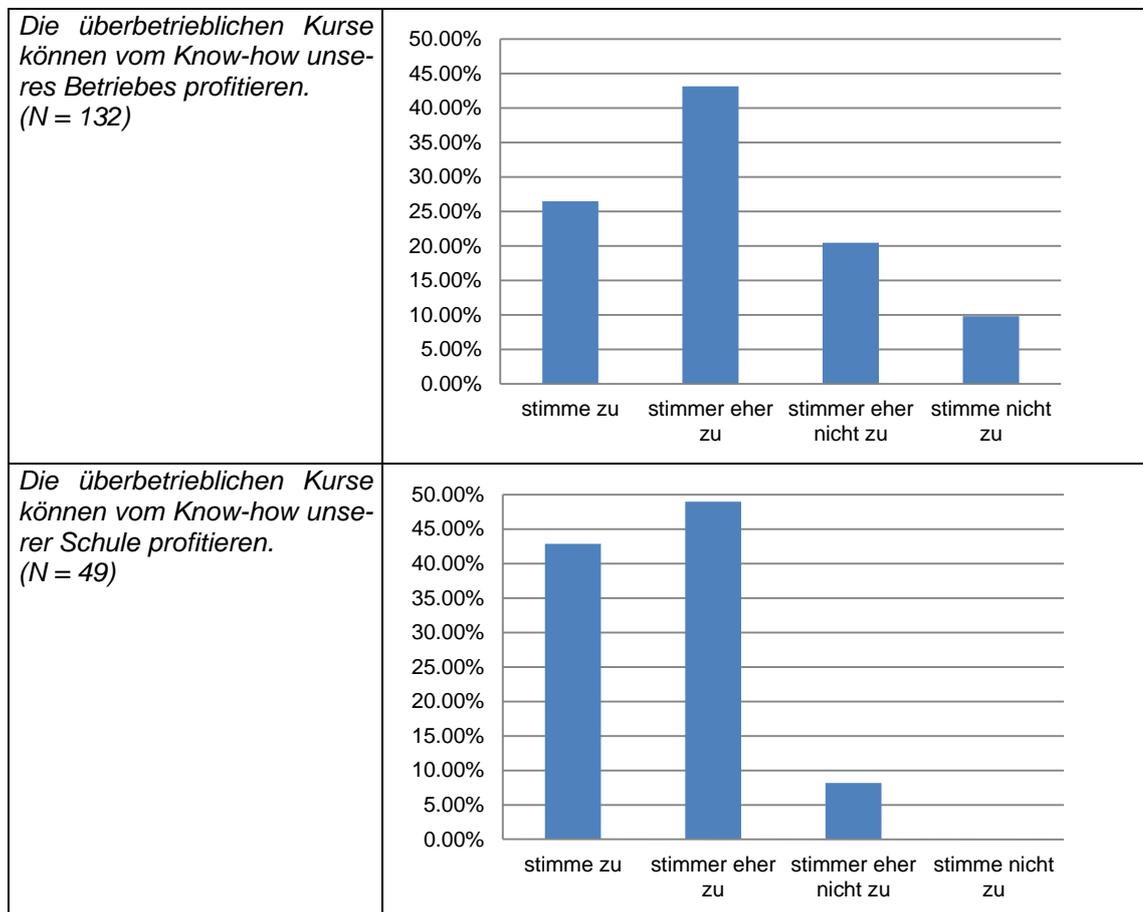


Abbildung 55: Know-how-Transfer zu den überbetrieblichen Kursen aus Sicht der anderen Lernorte

Für die überbetrieblichen Kurse lässt sich das Folgende resümieren:

- Die überbetrieblichen Kurse sind beim Kernthema der aktuell praktizierten Lernortkooperation, den Leistungsproblemen mit Lernenden, quasi ausgeschlossen.
- Wichtig für die Instruktoeren/Instruktorinnen ist ein funktionierendes Verhältnis zu den Lehrbetrieben, letztlich auch, weil diese einen Teil der Finanzierung der überbetrieblichen Kurse aufbringen müssen.

Utilitaristisches Verhalten kann bei den Instruktoren/Instruktorinnen insbesondere bei der Frage, wie sie finanziert werden, identifiziert werden: Der Lehrbetrieb ist für sie wichtig. Die Lehrpersonen sind allerdings nicht irrelevant für mehrere Instruktoren/Instruktorinnen, hier erhoffen sie sich Unterstützung bei disziplinarischen Problemen.

8.3.2.4 Zusammenfassung

Aus den vorangegangenen Erläuterungen ergibt sich die folgende Zusammenfassung:

- Berufsbildner/Berufsbildnerinnen kooperieren aufgrund von pragmatisch-utilitaristischem Verständnis und sehen sich berechtigt, von den anderen Lernorten Dienstleistungen zu beziehen.
- Auch Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen sind nutzenorientiert. Die Lehrpersonen sehen die Probleme mit Lernenden als Thema, bei dem sie Unterstützung erwarten können. Die Instruktoren/Instruktorinnen setzen die Finanzierung der eigenen Kursstätten ins Zentrum der Nutzenüberlegungen.
- Ein für die Zukunft zentrales Thema könnte ein gemeinsames Wissensmanagement darstellen, denn alle an der Lernortkooperation beteiligten Personen, unabhängig von Sozialisation und aktuellem Status, sind nutzensensibel. An diesem Punkt kann eine Intensivierung, sollte diese desiderabel sein, anknüpfen. Bereits heute scheint es Know-how-Transfer zwischen den Lernorten zu geben. Abbildung 56: stellt dar, wie die einzelnen Lernorte ihre Position als Lieferant von Kenntnissen an die anderen Lernorte selbst einschätzen. Je breiter ein Pfeil, desto mehr Befragte (relativ) glauben, dass sie an den jeweils anderen Lernort Wissen übertragen.

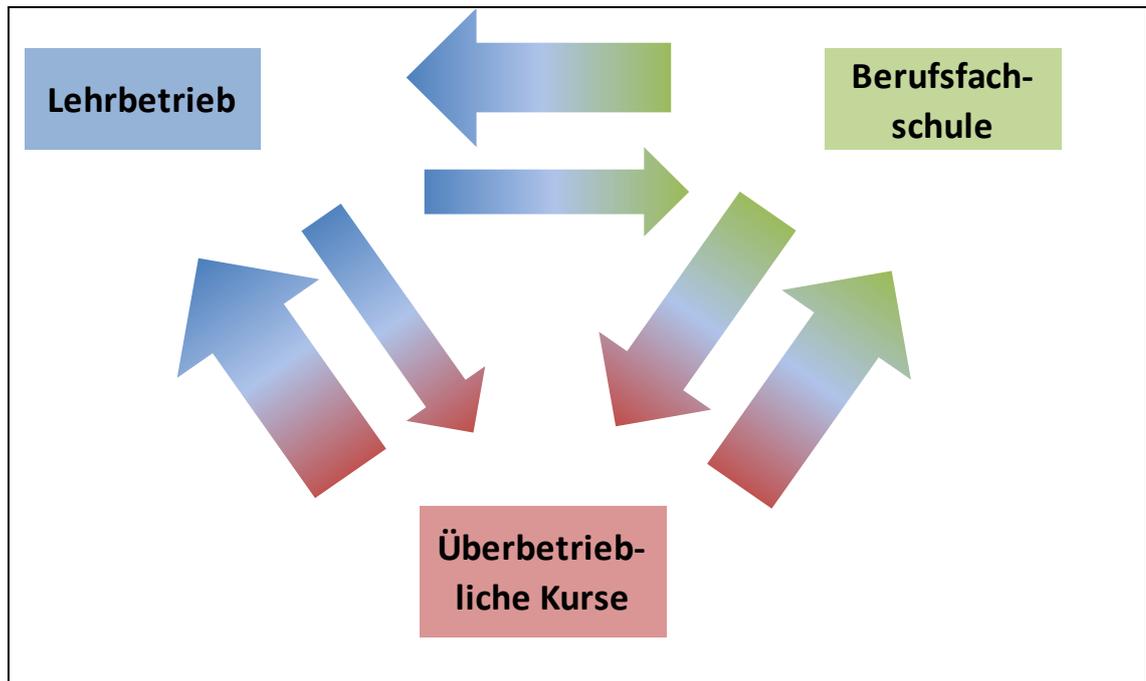


Abbildung 56: Know-how-Transfer

Die Instruktoren/Instruktorinnen und die Lehrpersonen schätzen ihre Bedeutung beim Know-how-Transfer in die anderen Lernorte für grösser ein, als die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen. Insbesondere die Instruktoren/Instruktorinnen taxieren ihren Beitrag als gross ein, dies obwohl die Kontaktintensität zwischen Lehrbetrieb und Berufsfachschule grösser ist.

8.3.3 Didaktisch-methodisch und/oder bildungstheoretisch begründetes Kooperationsverständnis

8.3.3.1 Allgemeines

In diesem Abschnitt wird nun nach Gründen gesucht, die erlauben, den Befragten ein weitergehendes Kooperationsverständnis zuzusprechen, als *müssen* und *direkt nutzenorientiert*. Die Antworten der Befragten werden getrennt nach Lernorten präsentiert.

8.3.3.2 Explizit didaktisch-methodisch begründetes Kooperationsverständnis

8.3.3.2.1 Der Lehrbetrieb

Nach Pätzold ist die „inhaltliche, ausbildungsmethodische, zeitlich und organisatorische Abstimmung“ zwischen den Lernorten Grundlage für die Durchführung der Ausbildung im System mit mehreren Lernorten (Pätzold, 1999b, S. 89). Während der erste Punkt in der Regel in einem Bildungsplan (als Ergänzung zur Bildungsverordnung, geregelt in Art. 12 Abs. 1 lit. c BBV), der vom SBFI genehmigt wird, reglementiert wird und somit nicht Gegenstand der laufenden Kooperationsbemühungen ist, stellen die anderen Abstimmungsinhalte mit den anderen Lernorten die eigentliche Herausforderung für die beteiligten Personen dar.

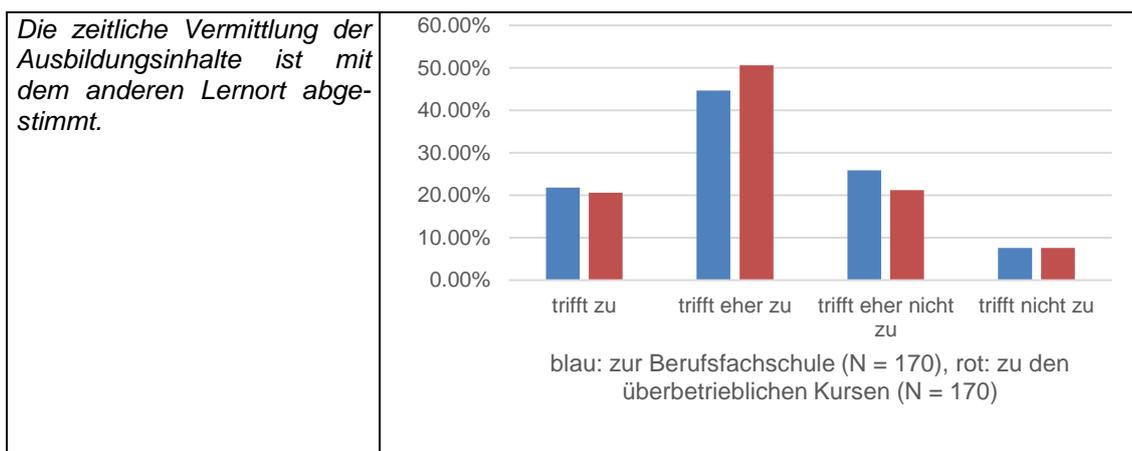


Abbildung 57: Stoffabstimmung aus Sicht der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen

Die effektiv existierende zeitliche Koordination ist in den Lehrbetrieben mit den überbetrieblichen Kursen marginal besser verankert als mit der Berufsfachschule. Dies hängt wohl mit der Aufgabe der überbetrieblichen Kurse zusammen, die ihnen vom Gesetz her zukommen, nämlich die Vermittlung grundlegender Fertigkeiten (23 Abs. 1 BBG). Es ist folglich evident, dass viele Betriebe auf diesen Fertigkeiten ihre Ausbildung aufbauen können.

Die Kantonsvergleiche zeigen, bezogen auf die Berufe, lediglich einen signifikanten Unterschied bei den Informationsberufen hinsichtlich der überbetrieblichen

Kurse (T₂₅). Alle anderen Analysen zeigen keine signifikanten Unterschiede (T₂₃ und 25).

In den Informationsberufen nehmen signifikant weniger Lehrbetriebe die Koordination betreffend zeitlicher Vermittlung von Lerninhalten mit der Berufsfachschule wahr, zwischen den beiden anderen Gruppen ist die Differenz nicht signifikant (EDT₂₁, Effektstärken zu den Bauberufen 0.28, zu den Gesundheitsberufen 0.39). Das genau gleiche Bild ergibt sich zu den überbetrieblichen Kursen. Auch hier sind es die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen in den Informationsberufen, die signifikant weniger Abstimmungsbemühungen aufweisen (EDT₂₆, Effektstärken zu den Bauberufen 0.30, zu den Gesundheitsberufen 0.39).

Die Gesundheitsberufe heben sich hochsignifikant bei der Aussage, dass Kontakte mit anderen Lernorten wichtig seien, um Doppelspurigkeiten zu vermeiden, von den beiden anderen Berufsgruppen ab (EDT₁₄, Effektstärken zu den Bauberufen 0.40, zu den Gesundheitsberufen 0.46). Bestätigung finden diese Daten bei der eher banalen Aussage, dass eine zeitliche Abstimmung sinnvoll sei: Die Resultate ähneln denen der erwähnten: Die Fachfrauen/Fachmänner Gesundheit liegen (betreffend zustimmender Haltung) vor den Bauberufen und diese vor den Informationsberufen (EDT₁₆). Die Zustimmung der Fachfrauen/Fachmänner Gesundheit ist jeweils signifikant höher (Effektstärken zu den Bauberufen 0.31, zu den Gesundheitsberufen 0.40). Dass die Informationsberufe hier am Schluss liegen, könnte mit der in der Mediamatik im Vergleich zu anderen Berufen extremen Breite⁸¹ der schulischen Ausbildung in Zusammenhang stehen. Es ist möglich, dass viele Betriebe nicht die ganze Palette der Ausbildungsinhalte im Lehrbetrieb anbieten können. Hier scheint auf den ersten Blick eine zeitliche Abstimmung nur zum Teil Sinn zu machen, allerdings sind solche Betriebe gehalten, die Pflichtinhalte, die sie nicht anbieten können, den Lernenden z. B. durch Teilnahme in Lehrbetriebsverbänden zugänglich zu machen. Eine sorgfältige langfristige Pla-

⁸¹ Zum Berufsbild des/der Mediamatikers/Mediamatikerin siehe <http://www.berufsberatung.ch/dyn/1199.aspx?id=4034>

nung und Abstimmung ist hier die Grundlage für eine sinnvolle externe Ergänzung der Ausbildung im eigenen Betrieb. Sehen sich Lehrbetriebe genötigt, Lernende für bestimmte Ausbildungsinhalte in andere Betriebe zu entsenden, macht es sicherlich Sinn, dies mit den Ausbildungsinhalten an den beiden anderen Lernorten abzustimmen. Immerhin ist zu beachten, dass zwischen den Ausbildern Mediamatik und Informatik keine nennenswerten Unterschiede in den Antworten bestehen. Folglich sind weiter beim Informatikberuf Gründe für die geringeren Abstimmungshandlungen zu suchen. Eine mögliche Erklärung ist, dass sich kleine Informatikunternehmen eher auf einen Bereich spezialisieren. Auch die Vielfalt von eingesetzten Programmen und die rasante Entwicklung im Informatiksektor führen dazu, dass in der Berufsfachschule eher Grundlagenwissen vermittelt wird, das kurzfristig im Lehrbetrieb nicht Eingang findet.

Keine signifikanten Unterschiede zur Abstimmung der Lerninhalte mit den anderen Lernorten ergibt die Prüfung betreffend den Kriterien Grösse (EDT₂₂ und 27) Trägerschaft (EDT₂₃ und 28) und Alter (EDT₂₅ und 30). Anders verhält es sich beim Kriterium Geschlecht: Frauen geben signifikant häufiger an, dass der Lerninhalt abgestimmt sei (EDT₂₄ und 29, Effektstärke gering). Dies darf nicht überbewertet werden, da im Gesundheitsberuf der Frauenanteil sehr gross ist, in den Bau- und Informationsberufen dagegen klein.

Ein interessantes Ergebnis liefert die Analyse der Haltung zur Aussage, ob Informationen der Berufsfachschule über den Ablauf des Schuljahres in die Ausbildungsplanung miteinbezogen werden. Solche Informationen können verschiedenster Art sein: Datum eines Sporttages, Sprachaufenthalte, Semesterdaten etc. Diese Informationen sind für die Betriebe wohl eher von untergeordneter Bedeutung, solange der betriebliche Ablauf nicht betroffen ist. Hier heben sich die Befragten im Gesundheitsberuf deutlich von ihren Kollegen/Kolleginnen der beiden anderen Berufsgruppen ab. Sie berücksichtigen hochsignifikant mehr entsprechende Informationen der Berufsfachschule (EDT₂, Effektstärken zu den Bauberufen 0.50, zu den Gesundheitsberufen 0.52).

Quasi das Gegenstück zur Abstimmung der Lerninhalte ist die Tatsache, dass im Lehrbetrieb die Ausbildung i. d. R. im Rahmen der wirtschaftlichen Tätigkeit stattfindet (vgl. 5.1) und sich deshalb die Vermutung aufdrängt, dass Lernende für die Tätigkeiten eingesetzt werden, die gerade anstehen.

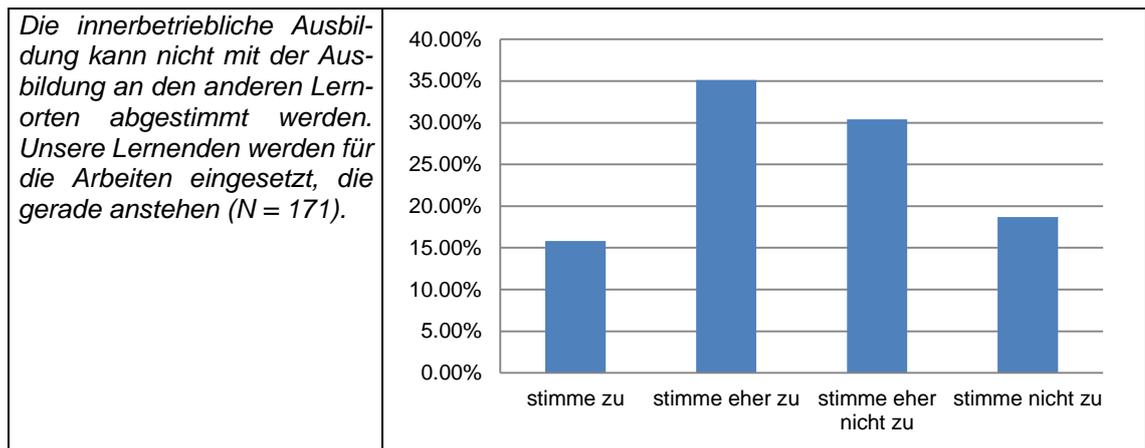


Abbildung 58: Berufsbildner/Berufsbildnerinnen über Einsatz der Lernenden aufgrund der anfallenden Arbeiten

Tatsächlich können, mit Ausnahme der Befragten im Gesundheitsberuf, jeweils weniger als 50 % der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen der Aussage widersprechen, dass eine Koordination aufgrund der gerade anstehenden Arbeiten nicht möglich sei (hochsignifikanter Unterschied zwischen den Gesundheitsberufen und den beiden anderen EDT₄, Effektstärken zu den Bauberufen 0.34, zu den Gesundheitsberufen 0.32). Umgekehrt heisst das, dass mehr als die Hälfte der Betriebe den Lernenden Arbeiten zuweisen, die nicht oder nicht optimal mit dem Ausbildungsverlauf harmonieren, jedoch unter wirtschaftlichen Aspekten eben notwendig sind. Die Vermutung anderer Autoren/Autorinnen, dass eine Abstimmung zwar sinnvoll, aber kaum durchführbar sei, hat sich in dieser Untersuchung bestätigt (vgl. z. B. Linde, 2004).

Die zeitliche Abstimmung der Vermittlung der Ausbildungsinhalte vermeidet primär Doppelspurigkeiten, eine Einführung im Betrieb entfällt, wenn das Thema bspw. in den überbetrieblichen Kursen bereits behandelt wurde, zudem ist sie

Voraussetzung für das Bezug nehmen auf das Gelernte an den anderen Lernorten. Eine sinnvolle inhaltliche Verknüpfung und ausbildungsmethodische Verzahnung verlangt nach entsprechenden Gefässen. Die folgende Abbildung gibt die Haltung der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen bezüglich eigener Beteiligung an zwei unterschiedlichen Formen am Berufsfachschulunterricht wieder: Erkundungsaufträge und lernortübergreifender Unterricht. Im Weiteren ist insbesondere an gemeinsame Projekte zu denken (dazu siehe weiter unten).

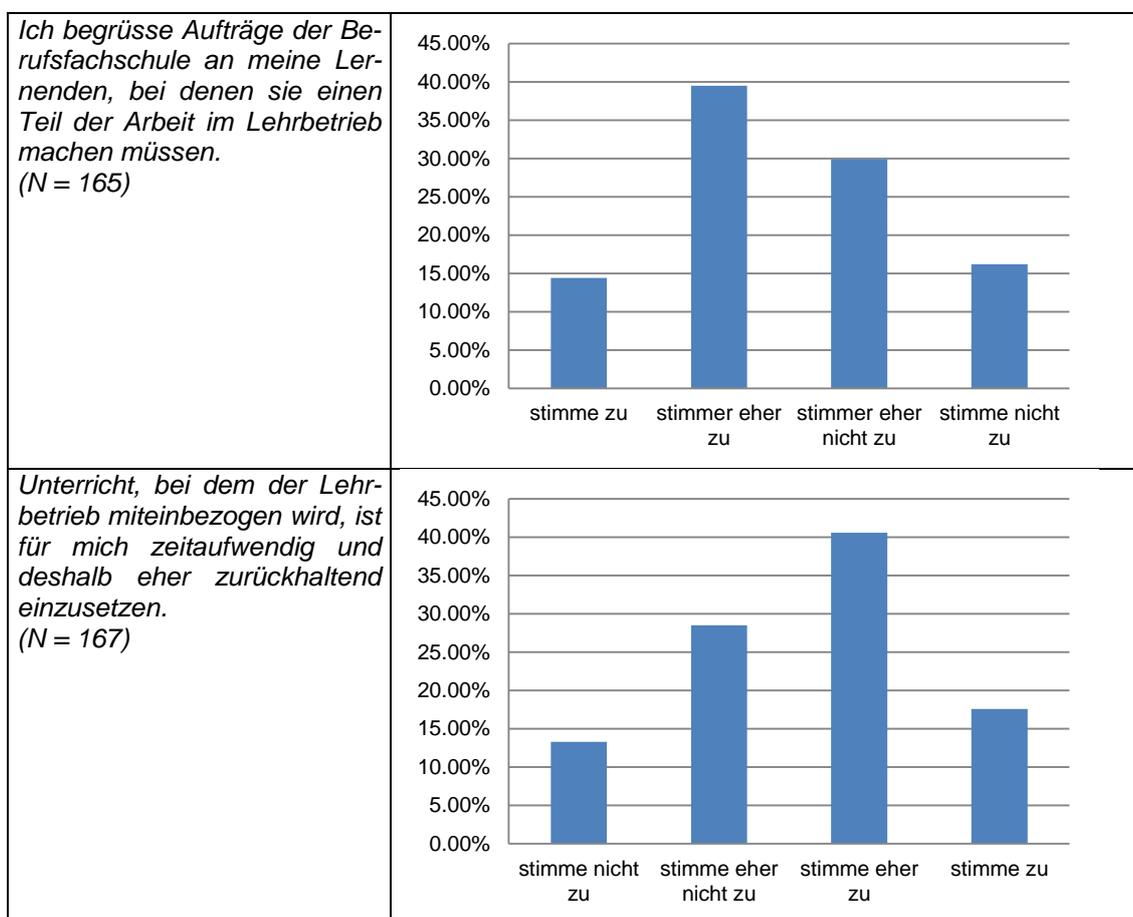


Abbildung 59: Lernortübergreifender Unterricht

Abbildung 59 zeigt die Einstellung der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen gegenüber dem Unterricht an der Berufsfachschule, bei dem der Lehrbetrieb miteinbezogen wird. Bei der unteren Darstellung sind die Resultate in umgekehrter Reihenfolge gegenüber der oberen wiedergegeben, dies ermöglicht die Beurteilung

der beiden Aussagen betreffend *positiver Einstellung gegenüber lernortübergreifendem Unterricht*. Mehr als die Hälfte der Befragten steht Aufträgen an Lernende befürwortend gegenüber, bei denen ein Teil der Lösung im Lehrbetrieb gemacht werden muss. Skeptischer ist die Einstellung dann, wenn Berufsbildner/Berufsbildnerinnen zeitlich damit belastet werden (untere Darstellung). Mehr als 50 % lehnen (eher) solche Ausbildungsvarianten ab. Die Untersuchung zeigt, dass die Fachmänner/Fachfrauen Gesundheit Aufträgen der Schule positiver gegenüberstehen als die beiden anderen Berufsgruppen (signifikant zu den Informationsberufen, Effektstärke 0.31) (EDT₆). Klarer ist das Bild bei der Analyse der Aussage, dass der Lehrbetrieb in den Unterricht miteinbezogen werden soll. Hier stehen die Befragten im Gesundheitsberuf dieser Art der Lernortkooperation hochsignifikant offener gegenüberstehen, als die Personen in den beiden anderen Berufsgruppen (zwischen diesen auch hier kein signifikanter Unterschied) (EDT₈, Effektstärken zu den Bauberufen 0.25, zu den Gesundheitsberufen 0.36).

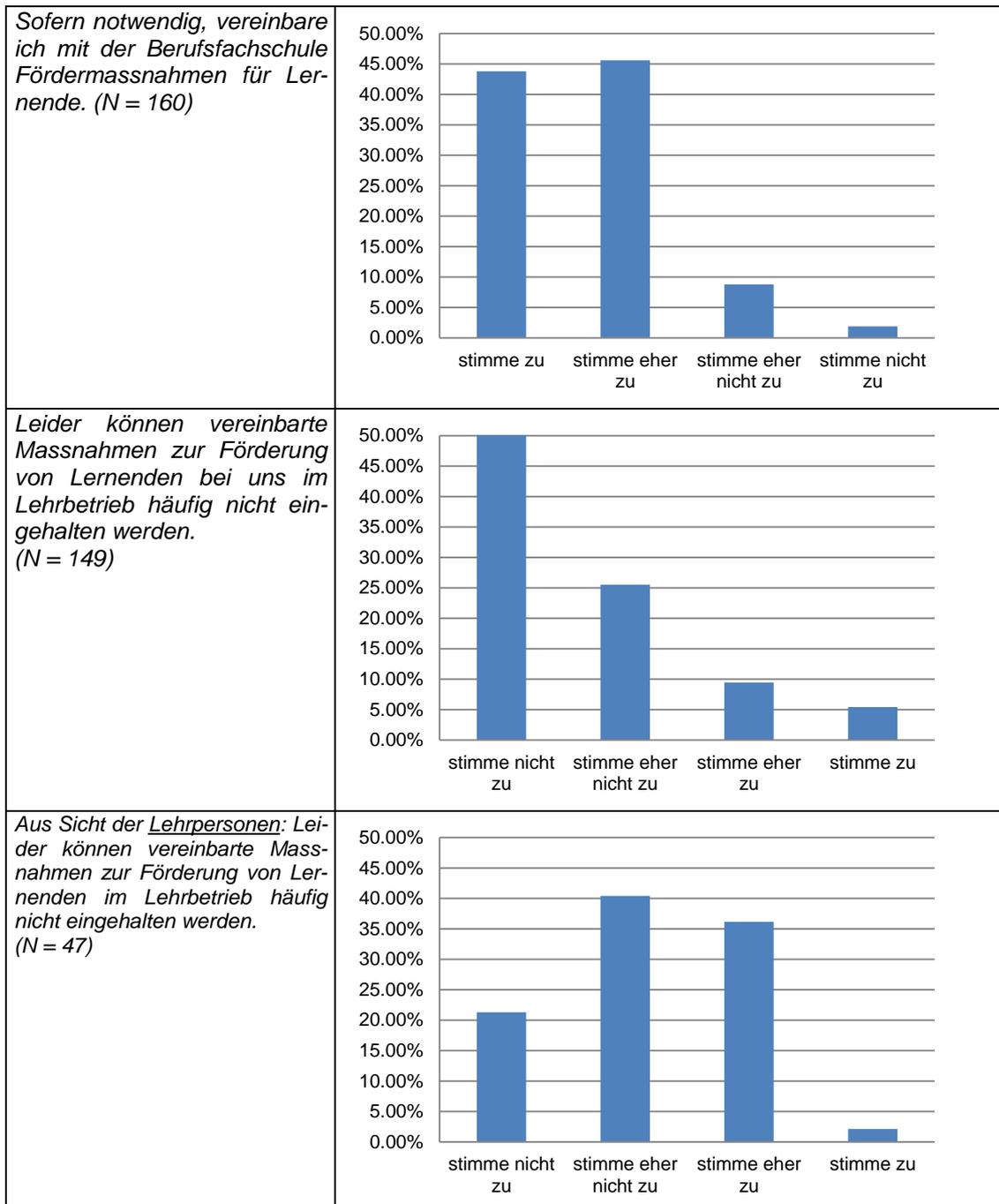


Abbildung 60: Fördermassnahmen

Die grosse Mehrheit der Lehrbetriebe vertraut auf gemeinsam mit der Berufsfachschule vereinbarte Fördermassnahmen und kann diese auch umsetzen (keine signifikanten Unterschiede zwischen den Berufsgruppen (EDT₁₀ und 12)). Dies deutet auf eine nachhaltige Förderpolitik der Lehrbetriebe für Lernende hin.

Den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen scheint der Ausbildungserfolg der Lernenden essentiell zu sein und sie sind bereit, dafür Energie einzusetzen. Oben wurde erwähnt, dass eine Mehrheit der Lehrbetriebe (ausgenommen Gesundheitsberuf) die Lernenden für Tätigkeit einsetzen, die aufgrund des Arbeitsanfalles gerade aktuell sind und folglich ein geplanter Ausbildungsablauf aufgrund der Curricula in Berufsfachschule und überbetrieblichen Kursen diesen Betrieben nicht opportun erscheint. Diese eher nicht explizit didaktisch-methodisch orientierte Haltung zur Kooperation in der Ausbildung wird zumindest betreffend Fördermassnahmen relativiert. Interessant erscheint, dass fast 40 % der Lehrpersonen (die hier Stellung genommen haben) der Meinung sind, dass die Lehrbetriebe vereinbarte Fördermassnahmen (eher) nicht einhalten. Das Fremdbild ist also unvoreilhafter für die Lehrbetriebe als ihre Selbsteinschätzung, zumindest in dieser Frage (Anmerkung zu Abbildung 60: bei den beiden unteren Graphiken wurden die Resultate in umgekehrter Reihenfolge wiedergegeben, um die Einheitlichkeit betreffend Beurteilung *links gleich eher positiv zur Kooperation* beibehalten zu können).

Schlussendlich soll ein Blick auf die Frage gerichtet werden, ob die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen einerseits regelmässig mit dem anderen Lernort in Kontakt sind und andererseits darüber hinaus noch gemeinsam Projekte durchführen. Lediglich eine Minderheit kann hier (eher) zustimmen. Die Perspektive auf die Berufsfachschule ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Berufsgruppen (EDT₁₈). Anders präsentieren sich die Resultate in dieser Frage zu den überbetrieblichen Kursen: Die Bauberufe haben gegenüber den Informationsberufen signifikant höhere Zustimmung erfahren (EDT₂₀, Effektstärke 0.35).

Zusammenfassend ergibt sich Folgendes:

- Über 50 % der Befragten geben an, dass die Lernenden für Arbeiten eingesetzt werden, die gerade anfallen und deshalb ein Gleichauf der Ausbildung mit den anderen Lernorten nicht eingehalten werden kann. Positiv fallen hier die Befragten im Gesundheitsberuf auf.
- Berufsbildner/Berufsbildnerinnen in den Informationsberufen stimmen die Lerninhalte signifikant weniger ab als ihre Kollegen/Kolleginnen in den beiden anderen Berufsgruppen.
- Berufsbildner/Berufsbildnerinnen stehen Aufträgen der Berufsfachschule, bei denen die Lehrbetriebe miteinbezogen werden, zwar positiv gegenüber, allerdings ist die Zurückhaltung grösser, wenn für den Betrieb Aufwand damit verbunden ist. Fachmänner/Fachfrauen Gesundheit haben hier eine signifikant positivere Einstellung.
- Fördermassnahmen für Lernende werden vereinbart und häufig auch eingehalten.

Grundsätzlich sind Anzeichen für explizit didaktisch-methodisches Kooperationsverständnis vorhanden, zumindest wenn dies aufgrund der vorgelegten Aussagen gemessen wird. Die Fachmänner/Fachfrauen Gesundheit heben sich von den beiden anderen Berufsgruppen in mehreren Punkten signifikant positiv ab. Besonders bemerkenswert ist der Einbezug der Informationen der Berufsfachschule über den Schuljahresverlauf.

8.3.3.2.2 Die Berufsfachschule

Die Fachkundausbildung an Berufsfachschulen fokussiert zwar mit Ausrichtung auf den Beruf, allerdings ist ein Zusammenhang mit der praktischen Ausbildung oft nur lose feststellbar (vgl. Wettstein & Gonon, 2009, S. 158). Bei Sport und allgemeinbildendem Unterricht macht eine zeitliche Abstimmung wohl eher in Ausnahmefällen Sinn. Bewahrheiten sich diese beiden Aussagen aufgrund der Ergebnisse der Umfrage? Lediglich drei Lehrpersonen können der Aussage, eine zeitliche Abstimmung der Lerninhalte sei sinnvoll, eher nicht zustimmen (eine dieser Personen hat neben dem Unterrichtpensum Führungsfunktionen). Ein

Motiv dafür, dass auch Lehrpersonen für allgemeinbildende Fächer eine Abstimmung befürworten, kann darin gesehen werden, dass sich gewisse Themen, wie bspw. Rechtskunde oder Ökologie, für eine lernortübergreifende Behandlung eignen.

Wie sieht die Umsetzung dieser sinnvollen Abstimmung aus?

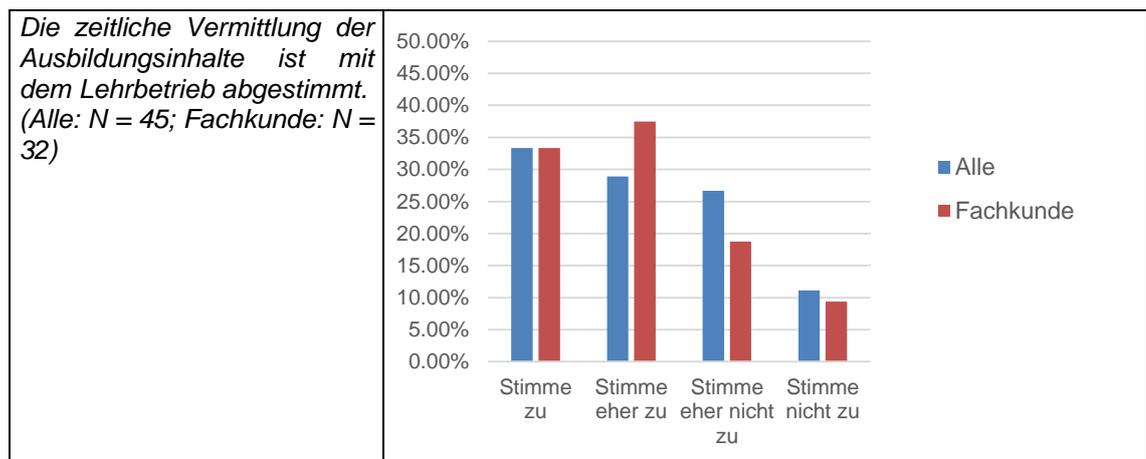


Abbildung 61: Zeitliche Abstimmung der Ausbildungsinhalte mit den Lehrbetrieben ist umgesetzt.

Obwohl ein Grossteil eine zeitliche Abstimmung befürwortet, sieht diese bezüglich der Lehrbetriebe eher bescheiden aus. Lediglich wenig mehr als die Hälfte der Lehrpersonen gibt an, der Stoff sei (eher) abgestimmt. Wenn allerdings ein Vergleich mit den Aussagen der Lehrbetriebe vorgenommen werden soll, dürfen nur die Zahlen der Fachkundelehrpersonen herangezogen werden, immerhin vermitteln diese die fachspezifischen Themen. Unter dieser Perspektive sieht das Resultat doch besser aus. Knapp über 70 % stimmen (eher) der Aussage zu, die Vermittlung der Ausbildungsinhalte würde mit den Lehrbetrieben abgestimmt. Parallel dazu gaben über 66 % der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen an, die zeitliche Abstimmung mit der Berufsfachschule sei existent. Wie ist dieses Resultat bei den Lehrpersonen zu deuten? Rund 38 % der Lehrpersonen können (eher) nicht bestätigen, dass eine zeitliche Abstimmung erfolgt. Wie bei den Lehrbetrieben zeigt sich, dass ein Gleichauf der Unterrichtsinhalte oft ein nicht erfülltes De-

siderat ist. Somit bestätigt sich die Aussage von Wettstein/Gonon betreffend Zusammenhang zwischen Unterricht an der Berufsfachschule und Ausbildung im Lehrbetrieb. Die zweite, in dieser Arbeit aufgestellte Aussage, betreffend den Lehrpersonen für allgemeinbildende Fächer und Sport untermauert sich nicht, auch hier gibt es Anknüpfungspunkte.

Die Lehrpersonen empfinden den Kontakt mit den anderen Lernorten wichtig, um Doppelspurigkeiten zu vermeiden. Es ist ihnen, und hier können neben den Fachkundefachlehrpersonen auch die anderen Lehrpersonen miteinbezogen werden, wichtig, dass sich die Lernenden nicht mit mühsamen und unnötigen Wiederholungen abgeben müssen. Wenn hier der Begriff der Wiederholungen gebraucht wird, ist damit nicht eine sinnvolle Repetition oder eine Ergänzung des Stoffinhaltes des einen Lernortes durch den anderen gemeint, sondern tatsächlich überflüssige, mehrfache Thematisierungen von Stoffinhalten.

Weit weniger Berufsbildner/Berufsbildnerinnen als Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen sehen Probleme mit Doppelspurigkeiten. Positiv betrachtet ist denkbar, dass aufgrund von z. B. vorgegebenen Modelllehrgängen für die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen klar ist, wann sie mit den Lernenden welche Gebiete umsetzen können und sie deshalb einen zusätzlichen Kontakt als überflüssig erachten. Negativ interpretiert ist nicht auszuschliessen, dass die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen hier ein Potenzial für die Reduktion von durch die Ausbildung gebundenen Personalressourcen vernachlässigen. Eine auf die Vorleistungen der beiden anderen Lernorte abgestimmte Zuweisung von Arbeiten an die Lernenden könnte unnötige Unterweisungen vermeiden oder zumindest die Schulung der Lernenden optimieren.

Im Folgenden werden die Massnahmen der Lehrpersonen beleuchtet, die eingesetzt werden um die inhaltliche Verknüpfung mit den anderen Lernorten zu ermöglichen.

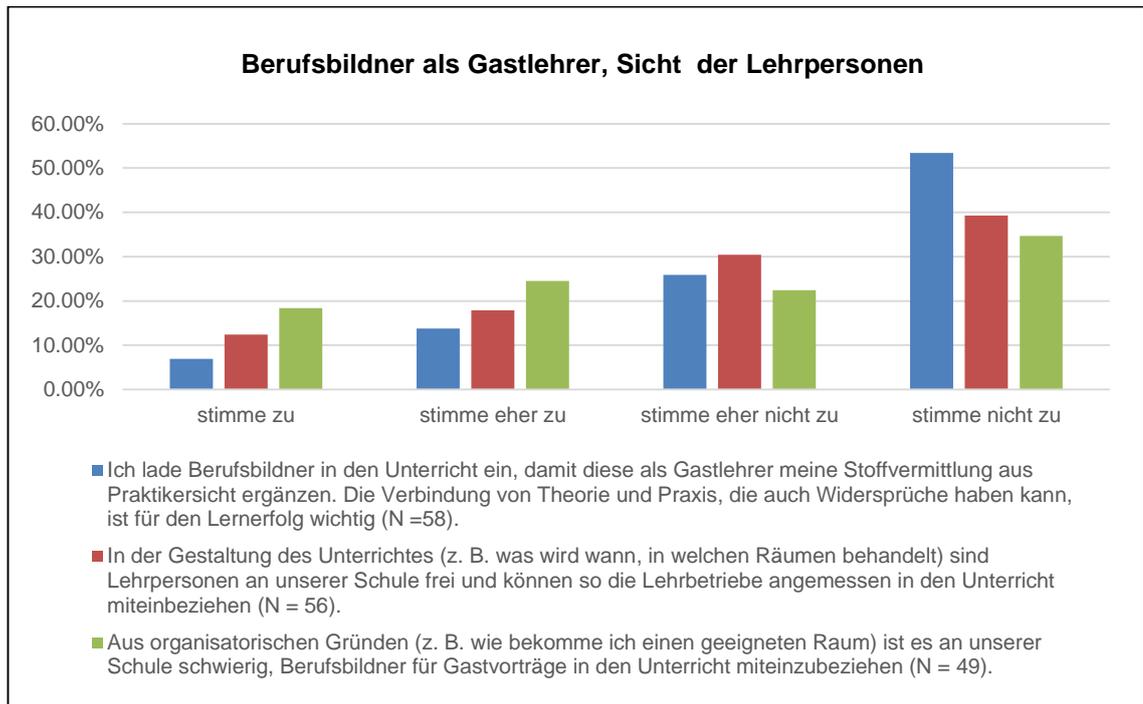


Abbildung 62: Beteiligung von Berufsbildner/Berufsbildnerinnen am Unterricht

Sloane sieht als Voraussetzung für die Umsetzung einer eher pragmatischen Form der Lernortkooperation Schulprojekte mit dem Einbezug von z. B. Personen aus der Praxis in die Arbeit der Lehrpersonen (vgl. Sloane, 2004, S. 374 f.). Diese Art der Unterrichtsbereicherung zeugt von Innovationskraft der Lehrperson und fördert den Praxisbezug zum Unterricht. Dass Lehrpersonen Vertreter von Lehrbetrieben in die Schule einladen, um den Unterricht aus der Sicht der Praxis zu ergänzen, scheint die Ausnahme zu sein. Es sind jedoch auch positive Sonderfälle festzustellen: Sogar zwei Sportlehrpersonen gaben an, dass sie auf Unterstützung aus der Praxis zurückgreifen. Dies könnte ein Ansatzpunkt zur Kooperation für Sportlehrpersonen mit Lehrbetrieben sein: Chancen und Gefahren eines Berufes bezüglich körperlicher Perspektive zu kennen und vorbeugende Massnahmen aufzuzeigen. Wieso wird von Seiten der Lehrpersonen also nicht mehr versucht, solch probate Mittel einzusetzen? Als eine von verschiedenen Ursachen für ungenügende Veränderungen im Unterricht an Berufsfachschulen konstatiert Dubs die Inflexibilität von organisatorischen Rahmenbedingungen an

Berufsfachschulen. „Weil Lehrplan- und Stundenplanorganisation an Berufsfachschulen relativ starr sind, fehlen oft die organisatorischen Voraussetzungen für neue didaktische und methodische Ansätze...“ (Dubs, 2006, S. 192). Hier scheint noch Entwicklungspotenzial vorhanden zu sein. Allerdings ist zu bedenken, dass, wie weiter oben gezeigt wurde, Berufsbildner/Berufsbildnerinnen bereits lernortübergreifenden Aufträgen eher skeptisch gegenüberstehen. Ob eine grosse Bereitschaft von Seiten der Lehrbetriebe vorhanden ist, Personen für Einsätze an Schulen freizustellen, ist fraglich. Kein eindeutiges Bild ergibt sich betreffend Räumlichkeiten an den Schulen. Fast 70 % der Lehrpersonen können der Aussage (eher) nicht zustimmen, dass sie frei über Räume verfügen können, um Lehrbetriebe in den Unterricht miteinzubeziehen.

Ein einfaches Mittel zur Lernortkooperation ist der Erkundungsauftrag. Ohne grosse Anstrengung haben die Lehrpersonen die Möglichkeit, verschiedene Zieldimensionen beruflicher Handlungskompetenzen⁸² der Lernenden anzusprechen (vgl. Euler, 2003, S. 45). Die Untersuchung ergibt, dass nicht einmal die Hälfte der Lehrpersonen sich dieses einfachen Instrumentes bedient und den theoretischen Unterricht mit praktischen Anwendungen im Lehrbetrieb verknüpft.

Leistungsbedingte Probleme mit Lernenden, die Massnahmen zur Verbesserung der Situation erfordern, gehören wohl zum Alltag einer Lehrperson. Werden solche Probleme von den Lehrpersonen isoliert gelöst oder arbeiten sie mit den Lehrbetrieben zusammen? Es zeigt sich, dass gemeinsame Fördermassnahmen mit den Lehrbetrieben bei den Lehrpersonen ein beliebtes Mittel zu sein scheint. Nur wenige lehnen diese (eher) ab (8.3 % bei N = 60), wenn sie von Nöten sind.

Es gibt wenige Personen, die kollektiv Projekte mit den Lehrbetrieben durchführen. Aber auch zwischen Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen bilden

⁸² Euler erwähnt hier Fachkompetenzen, Lernmethodenkompetenzen und sozial-kommunikative Handlungskompetenzen (vgl. Euler, 2003, S. 45)

solche Unterfangen die Ausnahme. Dies ergeben auch die Angaben der Instruktoren/Instruktorinnen: Jeweils drei sind bei gemeinsamen Projekten mit den beiden anderen Lernorten dabei.

Die Lehrpersonen kooperieren teilweise aufgrund eines didaktisch-methodischen Kooperationsverständnisses:

- Sie stimmen einer zeitlichen Abstimmung des Curriculums zu, allerdings stellen sie fest, dass die Abstimmung nicht umgesetzt ist.
- Lehrpersonen finden weiter, dass es wichtig ist, Doppelspurigkeiten zu vermeiden.
- Fördermassnahmen werden bei Bedarf angestrebt. Hier ist allerdings die Grenze erreicht. Weitergehende Kooperationsbemühungen, wie das Einladen von Gastreferenten aus der Praxis, bilden die Ausnahme. Der Einsatz von simplen Instrumenten, wie Erkundungsaufträgen, könnte gefördert werden.

8.3.3.2.3 Die überbetrieblichen Kurse

Wie die Befragten der beiden anderen Lernorte erachten die Instruktoren/Instruktorinnen eine zeitliche Abstimmung der Lerninhalte als sinnvoll (10 Befragte stimmen zu). Wie sieht es konkret mit der Umsetzung aus? Knapp die Mehrheit der Befragten geht davon aus, dass mit den Lehrbetrieben eine zeitliche Abstimmung (eher) umgesetzt ist.

Berufsbildner/Berufsbildnerinnen, die die Instruktoren/Instruktorinnen als Gastreferenten ergänzen, sind für die meisten Befragten keine Option der Zusammenarbeit. Ein Grund könnte sein, dass, wie sie selbst angeben, räumliche Ressourcen nur beschränkt verfügbar sind und hier keine Flexibilität vorhanden ist.

Vier Instruktoren/Instruktorinnen erteilen regelmässig Erkundungsaufträge, die die Lernenden im Lehrbetrieb ausführen. Das Resultat wird in den überbetrieblichen Kursen besprochen.

Die Hälfte der Instruktoren/Instruktorinnen vereinbart mit dem Lehrbetrieb, sofern notwendig, Fördermassnahmen für Lernende.

Das Bild, das hier gezeigt wird, ähnelt demjenigen, das von den beiden anderen Lernorten gezeichnet wurde. Abstimmung der Lerninhalte, sofern möglich, ja, was darüber hinausgeht bildet eher die Ausnahme.

Angaben zu gemeinsamen Projekten vgl. vorangehender Abschnitt.

8.3.3.3 *Implizit didaktisch-methodisch und/oder bildungstheoretisch begründetes Kooperationsverständnis*

Inhalt dieses Abschnitts sind Angaben der befragten Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen, wie sie individuell Möglichkeiten suchen, den Kontakt zu den anderen Lernorten aufrecht zu erhalten und wie alle Akteure vor Ort (auch die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen) sich zu mehreren Aussagen stellen, die den Lernenden und seine Ausbildung in den Mittelpunkt stellen.

8.3.3.3.1 Lehrbetrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse

Zuerst soll die Frage im Zentrum stehen, wie sich die Befragten zum Thema „die drei Lernorte als Team“ stellen.

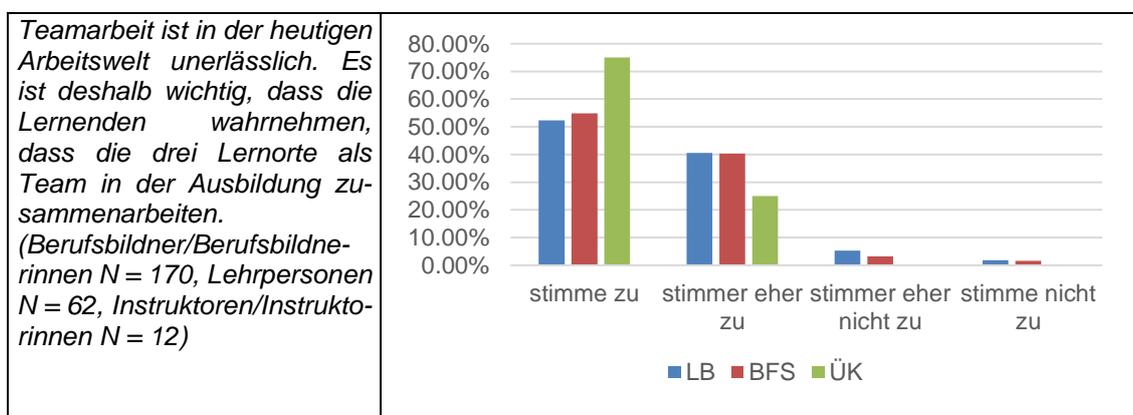


Abbildung 63: Beurteilung der Relevanz der Teamarbeit

Es sind nur wenige Personen im dualen System, die dieser Aussage (eher) nicht zustimmen können: 12 Berufsbildner/Berufsbildnerinnen und 3 Lehrpersonen.

Wie bereits in anderen Fragen, zeigt die vertiefte Analyse auch hier, dass bei den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen die Personen im Gesundheitsberuf gegenüber den beiden anderen Berufsgruppen mehr zu Lernortkooperation tendieren (IDT₂), signifikant allerdings nur im Vergleich zu den Informationsberufen (Effektstärke 0.32). Alle Befragten in diesem Beruf haben dieser Aussage (eher) zugestimmt. Das ist doch bemerkenswert.

Das Bild, das Abbildung 63 zeigt, lässt Euphorie aufkommen. Immerhin will eine überwältigende Mehrheit den Lernenden bezüglich Zusammenarbeit ein Vorbild sein. Wird dies umgesetzt? Abschnitt 8.1 zeigt u. a. die detaillierten Resultate über die Kontakthäufigkeiten aufgrund der Angaben der Befragten. Weiter wurden die Motive für die Begegnungen dargelegt. Es ist sicherlich nicht allein die Anzahl der Kontakte, die ein Team ausmachen – aber auch. Denn wenn keine Interaktion besteht, kann kein Team entstehen. Die qualitativen Aspekte der Kontakte darf nicht unterschätzt werden. Bei den in den Abschnitten 8.3.1 und 8.3.2 behandelten Motiven ging es jeweils um *ich muss kooperieren* oder *Kooperation bringt mir direkten Nutzen*. Eine auf diese Impulse reduzierte Lernortkooperation kann bei den Lernenden implizieren, dass ihre Betreuungspersonen an den verschiedenen Lernorten nur aus Eigennutz zusammenarbeiten oder wenn es darum geht, den Lernenden zu erziehen. Ein(e) bspw. leistungsmässig schwache(r) Lernende(r), der/die von allen Seiten gefördert wird, kann sich durch Lernortkooperation, die sich auf diese Massnahmen beschränkt, bedroht fühlen. Wenn die Leistungsprobleme allerdings nur einen Teil einer ganzen Reihe von Inhalten, die die Kooperation konstituieren, darstellen, könnten diese in einem ganz anderen Licht für den/die Lernende(n) erscheinen. Stellt man folglich den/die Lernende(n) in den Mittelpunkt der Ausbildung, lassen sich Anstrengungen Richtung Teambildung nicht vermeiden. Wie in Abschnitt 8.3.1.2 dargestellt, ist eine Teamentwicklung aufgrund der Anzahl beteiligter Personen allerdings nicht realistisch. In Ab-

schnitt 8.3.2.1 wurde gezeigt, dass die Lehrbetriebe quasi Empfänger von Dienstleistungen der anderen Lernorte im dualen System sind. Pätzold, Drees & Thiele zeigen auf, dass dies ein Hinderungsfaktor für funktionierende Lernortkooperation sein kann, und dass unter zusätzlicher Berücksichtigung der unterschiedlichen Sozialisation und der differenten Arbeitssituation eine solche Situation „... zu Resignation, Rückzug und Gleichgültigkeit“ führt (Pätzold, Drees & Thiele, 1998, S. 160). Unter Würdigung der gesamten Ergebnisse der Umfrage kann sicherlich nicht davon ausgegangen werden, dass eine solch drastische Situation in der Lernortkooperation eingetroffen ist, auch ist eine solche wohl nicht zu erwarten. Gerade die überwältigende Zustimmung zur Teambildung im dualen System zeigt, dass den an der Ausbildung Beteiligten die Lernenden und deren Ausbildungserfolg wichtig sind. Aus dieser Zustimmung kann aber auch gegenseitige Anerkennung und Respekt impliziert werden. Entgegen der Ansicht von Pätzold, Drees und Thiele, die für Deutschland zutreffen mag, zeigt sich für die Schweiz als hinderlicher Faktor in personaler Hinsicht, dass aufgrund der Struktur der beteiligten Unternehmen mit vielen Mikro- und Kleinunternehmen und den damit verbundenen unterschiedlichen Ansprechpartnern, eine über gelegentliche Kontakte hinausgehende, aus Sicht der Lehrpersonen eher selektiv probleminduzierte (wenn möglich auch auf Förderung von besonders Begabten induzierte), Zusammenarbeit nicht möglich ist. Diese strukturell schwierige Situation scheint den beteiligten Personen bewusst zu sein und es entsteht keine Erwartungshaltung, die nicht erfüllt werden kann. Folgen, wie sie Pätzold, Drees und Thiele beschrieben haben, sind nicht festzustellen. Exemplarisch seien zwei Ergebnisse der Untersuchung erwähnt, die dies belegen: Einerseits findet eine grosse Mehrheit der Befragten, dass sich das System mit den drei Lernorten in der Schweiz bewährt hat, und andererseits ist es lediglich eine Minderheit, die ohne Einschränkung eine Intensivierung der Kooperation mit den jeweils anderen Lernorten wünscht. Nun zu implizieren, dass Lernortkooperation folglich auf *müssen* und *profitieren* reduziert werden muss, ist falsch. Gerade im Umgang mit besonders begabten oder schwachen Lernenden ist eine enge Zusammenarbeit von Nöten. Hier müssen sich die Akteure vor Ort fallweise als *Care Team* formieren.

Es ist allerdings die notwendige Sensibilität gefragt und ein adäquater Einsatz von Instrumenten, damit sich, wie erwähnt, der/die Lernende nicht bedroht fühlt, was schlussendlich kontraproduktiv wirken könnte.

Dass man sich in gewissen Punkten zwischen den Befragten an den drei Lernorten nicht einig ist, heisst nicht, dass keine funktionierende Kooperation existent ist. Im Gegenteil: Als Ergebnis von Dialogen muss auch Dissens akzeptiert werden. Dies erlaubt den Beteiligten, sich von anderen Gesprächspartnern Impulse zu holen und auch den Diskurs in heiklen Themen zu suchen. So können gemeinsame Perspektiven entwickelt und umgesetzt werden (vgl. Pätzold, 1999, S. 218).

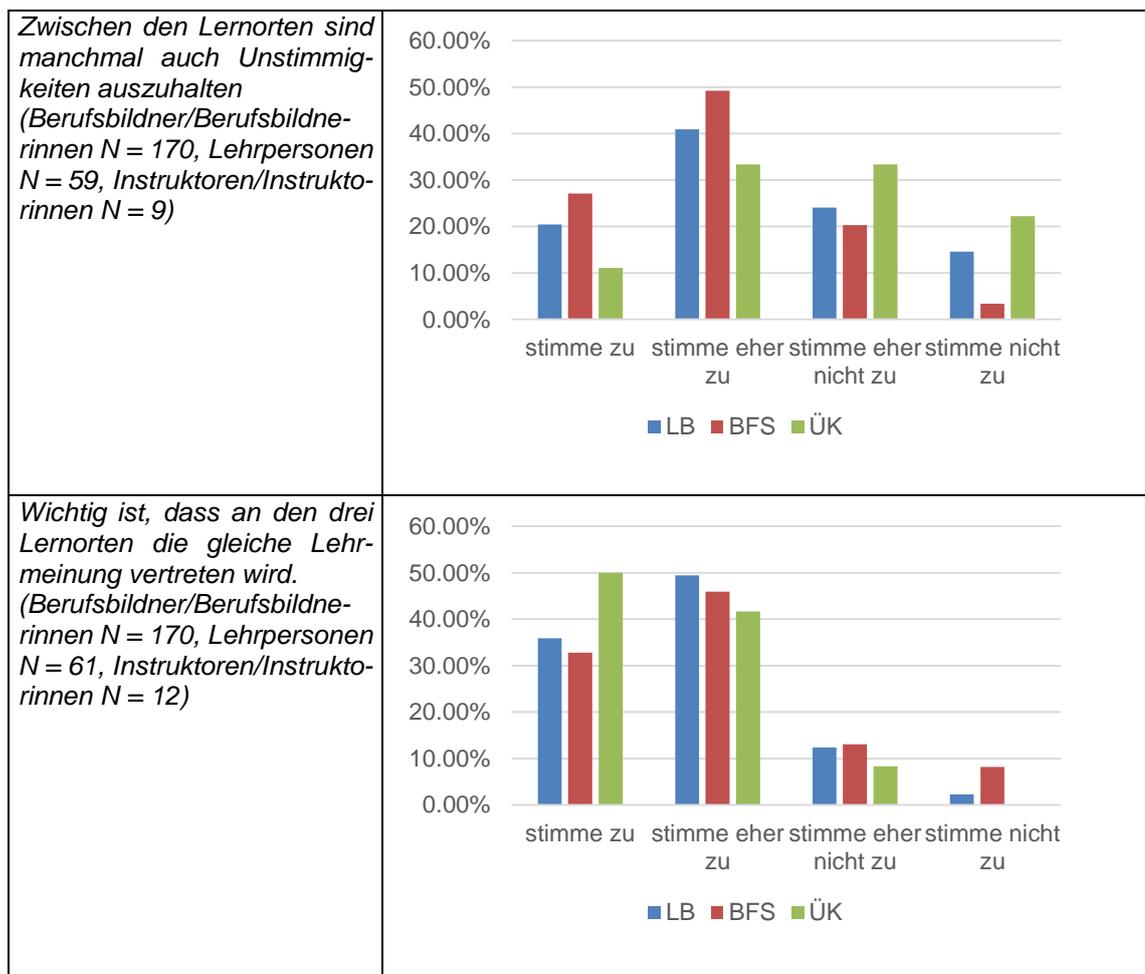


Abbildung 64: Unstimmigkeiten zwischen den Lernorten

Die Mehrheit der Lehrpersonen kann mit Situationen, in denen Dissens herrscht, gut umgehen. Die Instruktoren/Instruktorinnen scheinen Disharmonie eher zu scheuen, und lediglich eine(r) widerspricht eher der Aussage, dass eine einheitliche Lehrmeinung von Nöten sei. Bei den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen zeigen sich ähnliche Tendenzen wie bei anderen Themen. Die Befragten im Gesundheitsberuf stellen sich eher positiv gegenüber Unstimmigkeiten, die zu konstruktiven Diskussionen führen können (signifikant gegenüber den Bauberufen (Effektstärke 0.35), knapp nicht signifikant im Vergleich mit den Informationsberufen (IDT₆).

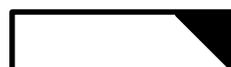
Zur Lehrmeinung: Der Mittelwertvergleich aller Berufe ergibt insgesamt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Berufsgruppen (IDT₄). Primär ist wohl die Frage, bei welcher Thematik man unterschiedlicher Meinung ist. In fachlichen Themen kann dies problematisch bezüglich Beurteilung von Leistungen von Lernenden (z. B. Qualifikationsverfahren) sein. Gut vorstellbar sind Meinungsverschiedenheiten in den Bereichen Didaktik-methodik und Pädagogik. Welche Fördermassnahmen, wenn überhaupt, sollen bei leistungsschwachen Lernenden eingeleitet werden? Ist es sinnvoll, dass Lernende während des Unterrichtes Kaugummis kauen dürfen? Dies sind zwei triviale Beispiele, die von verschiedenen Personen unterschiedlich beurteilt werden können, die *richtige* Antwort ist nicht oder nur schwer zu finden.

Wie oben angesprochen, sind Unstimmigkeiten in fachlichen Themen ein Problem. Der/die Lernende erhält im Lehrbetrieb andere Informationen zu einem Thema als in der Berufsfachschule oder den überbetrieblichen Kursen. Ein Praxisbeispiel soll dies illustrieren: *In der Schule wird das Thema Organigramm behandelt. Die Lehrperson stellt die für sie gängige Darstellungsform vor und weist darauf hin, dass sich eine Linien- und eine Stabsstelle in der Form zu unterscheiden haben.*

Linienstelle:



Stabsstelle:



Im Lehrbetrieb ist man nicht dieser Meinung, eine visuelle Unterscheidung sei nicht notwendig.

Wer Recht hat, wohl beide, bleibe hier unbeantwortet. Dieser Dissens allerdings ist unproblematisch, es gibt Argumente, die für die eine oder die andere Lösung sprechen. Wichtig ist, dass Lernende den Unterschied feststellen und ihn im Idealfall mit Lehrperson und dem(r) Berufsbildner/Berufsbildnerin thematisiert, evtl. ist eine Rücksprache der beiden notwendig. Der Lernerfolg ist für die Lernenden enorm, haben sie sich doch eingehend mit diesem Thema beschäftigt. Wie stehen die Befragten zu solchen Fragen?

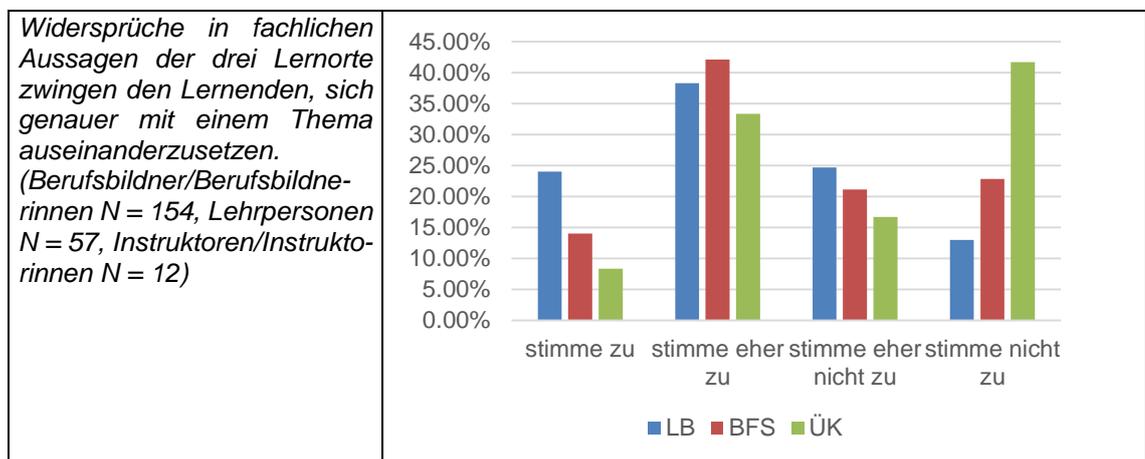


Abbildung 65: Widersprüche in fachlichen Aussagen bringen Nutzen

Über 50 % der Instruktoren/Instruktorinnen lehnen die Aussage ab, dies deckt sich mit den Resultaten zu ähnlichen Aussagen (vgl. weiter oben). Erstaunlicherweise ist die Zustimmung bei den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen mit 62.30 % sehr hoch. Auch die Lehrpersonen weisen mit über 56 % eine enorme Zustimmungsrates aus. Es gab aber auch einige Berufsbildner/Berufsbildnerinnen und Lehrpersonen, die diese Aussage nicht beurteilen konnten.

Eine weitergehende Analyse bei den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen zeigt, dass wiederum vor allem die Personen im Gesundheitsberuf offen gegenüber solchen Diskussionen sind, während die Befragten in den Bau- und Informationsberufen diese lieber meiden und keinen Sinn sehen in Widersprüchen zwischen

den drei Lernorten (signifikanter Unterschied IDT_8), Effektstärken zu den Bauberufen 0.31, zu den Gesundheitsberufen 0.33).

8.3.3.3.2 Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse

Den Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen wurden zusätzlich verschiedene Aussagen vorgelegt, die auf implizit-didaktisches Kooperationsverständnis hindeuten können.

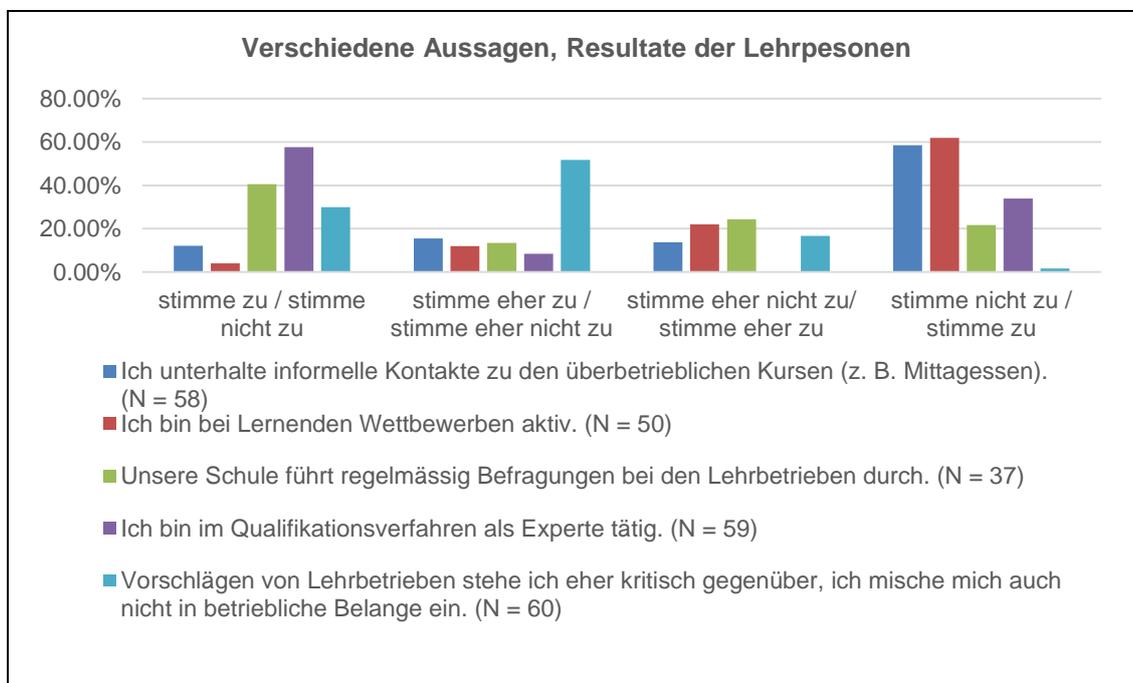


Abbildung 66: Implizit didaktisch-methodisch und/oder bildungstheoretisch begründetes Verständnis: verschiedene Aussagen⁸³

Die statistische Analyse der Kontaktgründe hat ergeben, dass Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen, die eine Verbandstätigkeit ausüben oder bei der Ausarbeitung von Bildungsverordnungen aktiv sind, die Ausnahme bilden. Die Antworten zu den hier vorgelegten Aussagen zeigen weiter, dass informelle Kontakte zwischen Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen eher selten sind.

⁸³ Anmerkung zu: Damit eine einheitliche Lesbarkeit der Diagramme bezüglich Kooperationsverständnis gewährleistet ist, gilt für die vier ersten Aussagen die Legende *stimme zu* bis *stimme nicht zu* für die letzte die Legende *stimme nicht zu* bis *stimme zu*.

Dies überrascht nicht, da die beiden Institutionen oft nicht am gleichen Ort untergebracht sind. Von den in die Untersuchung miteinbezogenen Berufen sind es lediglich die Sanitärinstallateure/Sanitärinstallateurinnen im Kanton Aargau, welche auf dem gleichen Areal arbeiten und dieselbe Mensa gemeinsam nutzen. Wenn sich also Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen treffen wollen, setzt dies eine geplante Aktion voraus, bei der sich zumindest eine Person an einen anderen Ort begeben muss. Diese zwar kleine, aber trotzdem existente Barriere erschwert eine kontinuierliche Zusammenarbeit. Es ist auch nicht so, dass jeder Beruf nur an einem Ort im Kanton beschult wird und die Ansiedelung der überbetrieblichen Kurse am gleichen Ort immer möglich wäre. Die Maurer/Maurerinnen werden bspw. im Kanton Aargau in Zofingen und Wohlen beschult, das Zentrum für die überbetrieblichen Kurse befindet sich in Oberkirch im Kanton Luzern (Angaben Amt für Berufsbildung Aargau). Ein in diesem Kontext als vorbildliches Beispiel gilt die Berufsfachschule Lenzburg: Gemäss Angaben des Rektors befinden sich bei ungefähr 80 % der beschulten Berufe an seiner Schule auch die überbetrieblichen Kurse auf dem gleichen Gelände. Die Wirkungen sind auf allen hierarchischen Ebenen spürbar. Insbesondere die Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen arbeiten eng zusammen. So können Themen wie leistungsschwache oder –starke Lernende oder Stoffabstimmung direkt und ohne grossen Aufwand besprochen werden.

Fünf Informatiklehrpersonen sind bei Lernenden-Wettbewerben als Experten tätig. Weiter haben Lehrpersonen im Gesundheitsberuf und eine Lehrperson für Maurer/Maurerin dieses Amt inne. Wettbewerbe, bei denen sich die Lernenden in ihrem Fachgebiet messen können, stehen nicht in direktem Zusammenhang mit dem Tagesgeschäft einer Lehrperson oder eines Instruktors/einer Instruktorin. Sie sind nicht nur eine Gelegenheit für Lernende, sich zu präsentieren, sondern auch eine Plattform für Kontakte der Schulen und der überbetrieblichen Kurse untereinander und zu den Lehrbetrieben.

Mehr als ein Drittel der Befragten Lehrpersonen und die Hälfte der Instruktoren/Instruktorinnen können nicht beurteilen, ob der eigene Arbeitgeber regelmässig Umfragen bei den Lehrbetrieben durchführt. Das bedeutet nicht etwa, dass hier keine Befragungen gemacht werden, die Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen das Kommunikationskonzept aber nicht genügend kennen oder, und das wäre der problematischere Fall, es werden zwar Befragungen durchgeführt, die Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen werden nicht über die Ergebnisse informiert. Diese Personen werden im Unklaren gelassen, wie ihre Arbeit von den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen beurteilt wird und wo Verbesserungspotenzial vorhanden ist. Von den Lehrpersonen, die die Aussage beurteilt haben, geben über die Hälfte an, dass regelmässig Befragungen durchgeführt werden. Alle Instruktoren/Instruktorinnen, die hier geantwortet haben, bestätigen, dass solche Erhebungen realisiert werden.

Die Organisation des Qualifikationsverfahrens des einzelnen Berufes ist in der Schweiz auf kantonaler Ebene geregelt. Im Kanton Luzern führt ein Kompetenzzentrum das Verfahren durch (Art. 57 Abs. 1 Verordnung zum Gesetz über die Berufsbildung und die Weiterbildung). Diesem Zentrum obliegt auch die „Antragsstellung für die Ernennung der Chefexpertinnen und –experten sowie der Expertinnen und Experten zuhanden der kantonalen Kommission für Qualifikationsverfahren“ (Art. 57 Abs. 1 lit. d. Verordnung zum Gesetz über die Berufsbildung und die Weiterbildung). Im Kanton Aargau gilt folgende Regelung: „Die Gesamtleitung sowie die örtliche und zeitliche Koordination der Qualifikationsverfahren obliegt der Abteilung Berufsbildung und Mittelschule. Sie kann die Aufsicht insbesondere einer Fachkommission übertragen...“ (Art. 34 Abs. 1 Verordnung über die Berufs- und Weiterbildung VBW). Lehrpersonen für Fachunterricht sind nicht automatisch Experten/Expertinnen im Qualifikationsverfahren für das von ihnen unterrichtete Fach. 31 Fachkundefachlehrpersonen geben an, im Qualifikationsverfahren als Experte/Expertin tätig zu sein, sieben nicht. Lehrpersonen, die sich im Rahmen des

Qualifikationsverfahrens engagieren, haben regelmässig Kontakt mit Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen. Das Gleiche gilt für Instruktoren/Instruktorinnen, hier geben fünf von zwölf an, Experte/Expertin zu sein.

Sowohl die Lehrpersonen wie auch die Instruktoren/Instruktorinnen sind offen für Vorschläge aus der Praxis. Wer mit den Lehrbetrieben kooperiert, darf, oder eben je nach Optik, muss mit Inputs rechnen. Was der eine als Chance sieht, nimmt der andere als Bedrohung wahr. Es sind jedoch lediglich eine Lehrperson und ein(e) Instruktor/Instruktorin, die der Aussage, dass sie Vorschlägen von Lehrbetrieben kritisch gegenüberstehen, zustimmen. Zehn Lehrpersonen stimmen eher zu.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl Lehrpersonen wie Instruktoren/Instruktorinnen keine grossen informellen Kontakte zu einander pflegen und auch nicht die Möglichkeit wahrnehmen, bei Wettbewerben unter Lernenden als Experten teilzunehmen. Schlecht informiert sind viele Befragte über allfällig gemachte Umfragen bei den Lehrbetrieben. Die meisten Fachlehrpersonen beteiligen sich am Qualifikationsverfahren. Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen sehen sich selbst als kritikfähig. Aus diesen Auswertungen kann kein eindeutiges Bild betreffend der Motivation für die Kooperations-tätigkeiten, die über explizit-didaktisch-methodisch hinausgehen, der Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen gewonnen werden. Einerseits zeigen sich durchaus Anzeichen von solchen Antrieben, andererseits bleiben wichtige Gelegenheiten, wie ausserschulische Treffen oder Jurorentätigkeiten bei Wettkämpfen, ungenutzt. Es macht den Anschein, als ob, sobald eine zusätzliche Anstrengung notwendig ist, die Befragten von der Tätigkeit eher absehen.

Ein Fünftel der Lehrpersonen und ein Drittel der Instruktoren/Instruktorinnen können nicht sagen, ob Ausbildungsprozesse mit den anderen Lernorten langfristig geplant sind und sie sich dann auch an diese halten. Jeweils die Hälfte aller Befragten geben an, dass solche Prozesse (eher) existent sind. Es sollte zumindest

möglich sein, dass in Schulen und überbetrieblichen Kursen langfristige Planungen eingehalten werden, damit sich die Lehrbetriebe auf verbindliche Pläne dieser Institutionen verlassen können.

Jeweils rund 80 % der Befragten Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen sehen in der Lernortkooperation einen zentralen Teil der Ausbildung, der eine Einheit in der Ausbildung garantiert. Ob diese Zustimmung mehr Wunsch als Realität ist, bleibt offen. Zu bedenken ist, dass eine stetige Zusammenarbeit mit permanenten Kontakten gar nicht möglich ist (vgl. die Anmerkungen in Abschnitt 8.3.1.2 zur Anzahl Lehrbetriebe, die auf eine Lehrperson fallen). Es zeigt sich zumindest eine Haltung der Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen hin zu einer Ausbildung an drei Lernorten.

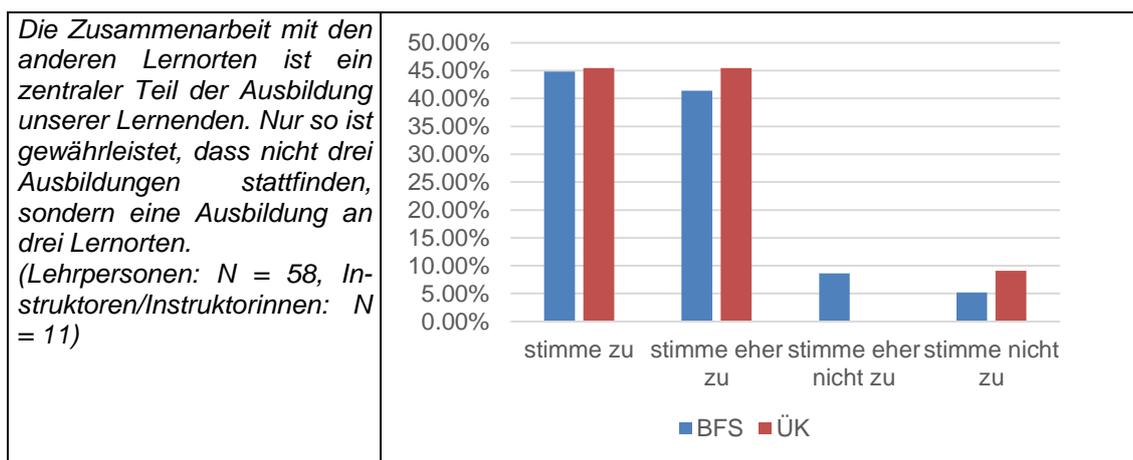


Abbildung 67: Zusammenarbeit als zentraler Teil der Ausbildung

Bei den Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen sind sicherlich Aktivitäten aufgrund von bildungstheoretischem Kooperationsverständnis festzustellen. Schwieriger wird die Beurteilung betreffend den Berufsbildner/Berufsbildnerinnen. Immerhin lehnen viele Befragte unangenehme Situationen, in denen evtl. reflexive Prozesse in Gang gesetzt werden, nicht ab⁸⁴. Solche Situationen werden die Lernenden auch im späteren (Berufs-)Leben erwarten. Sie werden immer

⁸⁴ Hier wird vorausgesetzt, dass Unstimmigkeiten und Widersprüche zu reflexivem Verhalten beim Lernenden führen.

wieder mit Konflikten konfrontiert, die nicht stets vollständig gelöst werden können. Die Ansicht von Berger/Walden, dass bei den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen keine bildungstheoretischen Kooperationsverständnisse vorhanden seien (vgl. Berger & Walden, 1994, S. 4), kann hier nicht bestätigt werden. Es ist eher so, dass viele Berufsbildner/Berufsbildnerinnen diese intuitiv entwickelt haben und diese nicht explizit als bildungstheoretisch bezeichnen würden.

8.3.3.4 Zusammenfassung

Für diesen Abschnitt lassen sich die Erkenntnisse wie folgt zusammenfassen:

- Die zeitliche Abstimmung der Vermittlung der Unterrichtsinhalte ist auf einem soliden Niveau. Inhaltliche Verknüpfungen sind bei den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen eher akzeptiert, wenn der Lehrbetrieb nicht zeitlich belastet wird.
- Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen verzichten eher auf lernortübergreifenden Unterricht. Gemeinsame Projekte der drei Lernorte bilden die Ausnahme.
- Die Lernenden werden angemessen durch die drei Lernorte gemeinsam gefördert. Geplante Massnahmen werden eingehalten.
- Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen suchen eher nicht Situationen, die ihnen Kontakte mit Lehrbetrieben ermöglichen, die nicht probleminduziert sind. Einzig kann festgestellt werden, dass viele Fachlehrpersonen im Qualifikationsverfahren aktiv sind. Informelle Kontakte zwischen Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen selbst sind die Ausnahme. Erstaunlich viele Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen können nicht beurteilen, ob die Ausbildung, die sie mit den Lernenden durchführen, langfristig geplant ist.
- Teamarbeit ist wichtig. Die drei Lernorte sollten aus Sicht der Befragten ein Team bilden. Dies ist jedoch nicht umgesetzt.

- Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen sind durchaus kritikfähig. Unstimmigkeiten, die auch zu reflexiven Prozessen bei den Lernenden, aber auch bei den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen, Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen, führen können, finden nicht bei vielen Instruktoren/Instruktorinnen Zustimmung. Hier geben sich Lehrpersonen eher Diskussionen hin.
- Kooperation, die über Vorgaben und Nutzenorientierung hinausgeht, ist tatsächlich personenabhängig und nicht flächendeckend verankert.
- Es sind wieder die Personen im Gesundheitsberuf, die sich positiv betreffend Lernortkooperation zeigen: Unstimmigkeiten zwischen den Lernorten sind für weniger Berufsbildner/Berufsbildnerinnen ein Problem, auch können sie mit Widersprüchen konstruktiv umgehen und die Lernenden davon profitieren lassen.

8.3.4 Erkenntnisse zu den Kooperationsverständnissen

- ⇒ Walden stellt aufgrund der Untersuchung von Autsch, Berger, Brandes & Walden fest, dass es sich bei den Lernorten im dualen System um jeweils eigene Systeme handelt, die sich gegenseitig als Umwelt wahrnehmen (vgl. Walden, 1999b, S. 147). Die Grössenstrukturen der Unternehmen in der Schweiz führen dazu, dass eine Bindung, die über die von Walden beschriebene Situation hinausgeht, nicht realistisch ist. Der Begriff duales System ist zwar nicht zutreffend, es handelt sich eher um ein dualistisches System, was die Feststellung von Zabeck bestätigt (siehe Abschnitt 3.2.).
- ⇒ Essentiell ist, in welchem Kontext Berufsbildner/Berufsbildnerinnen, Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen ihr Kooperationsverständnis bilden. Es hat sich gezeigt, dass sie sich nicht im gleichen System bewegen und gegenseitig entsprechend als Umwelt wahrnehmen. Es ist deshalb unwahrscheinlich, dass eine Zusammenarbeit, die systemimmanent nur punktuell erfolgen kann, aus desiderablen Verständnissen gewachsen

ist und daraus Handlungen folgen, wie sie Pätzold in den beiden Kategorien didaktisch-methodisch und/oder bildungstheoretisch motiviert, erwartet. Die Resultate der Befragung bestätigen diese Annahme:

- ⇒ Die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen sehen in der Lernortkooperation keinen Nutzen und praktizieren deshalb eher pragmatisch-formal basierte Zusammenarbeit.
- ⇒ Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen unterliegen unterschiedlichen Nutzenerwartungen bezüglich Zusammenarbeit, wobei in Ihrer Optik der Lehrbetrieb im Zentrum steht. Neben pragmatisch-formal ist Lernortkooperation durchaus pragmatisch-utilitaristisch motiviert.
- ⇒ Aktivitäten, die auf methodisch-didaktischen oder bildungstheoretischen Überlegungen basieren, sind eher die Ausnahme. Allerdings ist die zeitliche Abstimmung der Ausbildungsinhalte gut verankert.

9 Erkenntnisse

9.1 Allgemeine Feststellungen

Das Berufsbildungssystem der Schweiz hat, wie in Abschnitt 4.1 gezeigt, seinen Ursprung im System der Zünfte. Ende des 19. Jahrhunderts wurde realisiert, dass eine umfassende Ausbildung durch schulische Unterweisung ergänzt werden muss, hier konstituierte sich das duale System. Dieses System, das sich kontinuierlich entwickelt und einen dritten Lernort hervorgebracht hat, ist auch in der modernen Welt durch die Auszubildenden im dualen System akzeptiert. Es sind nicht ausschliesslich die Befragten in den traditionellen Berufen, die sich zu diesem System bekennen, sondern auch die in den modernen. Das System scheint sehr flexibel und anpassungsfähig zu sein, wenn es darum geht, veränderte Bedürfnisse der Praxis zu befriedigen.

Die Kombination von Arbeit und Schule und die damit zusammenhängende Problematik von mehreren Lernorten mit unterschiedlichen Trägern und entsprechend vielen Schnittstellen ist für die an der Ausbildung Beteiligten kein Problem. Die Verteilung der Aufgaben auf die Lernorte hat sich bewährt.

Eine Lernortkooperation allerdings, bei der die Lernortpartner permanent zusammenarbeiten, ist bei der Gröszenstruktur der Lehrbetriebe (Kriterium Anzahl Mitarbeitende) im Gebiet, in dem die Untersuchung durchgeführt wurde, als Utopie einzustufen. Grossbetriebe bilden die Ausnahme, entsprechend enorm ist die Anzahl der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen, die mit einzelnen Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen zusammenarbeiten müssten. Sucht man international nach gelungenen Beispielen von Lernortkooperation, die sich langfristig durchsetzen konnten, stellt man fest, dass diese rar sind und sich auf Grossbetriebe beziehen (vgl. z. B. die Zusammenarbeit zwischen der Heinrich Kleyer Schule und zwei Grossbetrieben in der Kfz-Mechatronik-Ausbildung (vgl. Gasser,

2011, S. 29 ff.)). Auch im Untersuchungsobjekt der vorliegenden Arbeit sind vereinzelt verstetigte Formen erkennbar (s. Auswertung Experteninterviews Abschnitt 7.3).

Wenn es für die Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten eine Rangliste gäbe, würde diese wohl von den Fachmännern/Fachfrauen Gesundheit angeführt, und die Informationsberufe wären eher am Schluss. Eine solch normative Haltung soll hier nicht eingenommen werden. Die Rahmenbedingungen der verschiedenen Berufe sind sehr heterogen. Ob die lange Tradition gewisser Berufe die Lernortkooperation beeinflussen, ist nicht nachzuweisen. Nicht von der Hand zu weisen ist allerdings, dass es bei traditionellen Berufen eher homogene Ausbildungswege hin zum(r) Berufsbildner/Berufsbildnerin, Lehrperson oder Instruktor/Instruktorin gibt, als bei den modernen. Dies könnte eine Lernortkooperation durchaus befruchten.

In dieser Arbeit wurden die Anteile der drei Lernorte an der gesamten Ausbildung dargestellt (vgl. Abbildung 11). Die Unterschiede sind minim, auffallend ist der grosse Anteil der überbetrieblichen Kurse bei der Ausbildung zum(r) Maurer/Maurerin. Zwar ist die Bindung der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen zu den überbetrieblichen Kursen bei den Bauberufen deutlich grösser als bei den anderen untersuchten, wobei zwischen Maurern/Maurerinnen und Sanitärinstallateuren/Sanitärinstallateurinnen kein markanter Unterschied erkennbar ist. Da bei den Sanitärinstallateuren/Sanitärinstallateurinnen sich der zeitliche Anteil an der Ausbildung der überbetrieblichen Kurse im Rahmen der Informationsberufe und des Gesundheitsberufes bewegt und damit deutlich unter dem Niveau der Maurer/Maurerinnen liegt, ist kein Zusammenhang zwischen zeitlicher Dotierung dieses Lernortes und der Bedeutung desselben in der Lernkooperation für die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen erkennbar. Die grundsätzliche zeitlich-organisatorische Einbindung der überbetrieblichen Kurse drängt diese allerdings in eine Abseitsposition in der Zusammenarbeit. Dies muss kein Nachteil sein, allerdings ist eine gewisse Skepsis der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen spürbar, wenn nicht eine Kommunikation, die der der Berufsfachschule adäquat ist, angewendet wird.

Von den drei in Abschnitt 5.3 herausgearbeiteten Funktionen der überbetrieblichen Kurse können diese eine (Transferfunktion zwischen Lehrbetrieb und Berufsfachschule) aus organisatorischen Gründen eher nicht wahrnehmen.

9.2 Kategorisierung der praktizierten Lernortkooperation in den Kantonen Aargau und Luzern

Sowohl die statistischen Resultate über die praktizierte Lernortkooperation wie auch die weiteren Angaben der Befragten deuten auf eine pragmatisch-formal motivierte Zusammenarbeiten bei den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen und eine eher pragmatisch-utilitaristisch motivierte bei den Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen hin. Sofern klare Nutzenpotenziale angezeigt sind, können auch Berufsbildner/Berufsbildnerinnen zusätzlich zur Kooperation angeregt werden. Dieses auf den ersten Blick nüchterne Bild ist durchaus nachvollziehbar, stehen doch alle an der Bildung Beteiligten unter Kosten- und Zeitrestriktionen.

9.3 Einfluss der Online-Plattform SEPHIR auf die Kooperations-tätigkeiten

Die Online-Plattform wird ihre Wirkung dort entfalten, wo Lernortkooperation bereits intensiv verankert ist. Im Weiteren sind es insbesondere die Leistungs- und Verhaltensdaten, die eine vertrauensvolle Basis schaffen. Diese Basis, das hat die statistische Analyse gezeigt, hat die Anzahl der Kontakte nicht vermindert. Das persönliche Gespräch wird nicht verdrängt.

Die unterstützende Funktion von SEPHIR bezüglich zeitlicher Stoffabstimmung wird zu wenig genutzt. Hier liegt ein Potenzial brach, das den Lernenden helfen könnte, die Ausbildung effizienter zu gestalten. Daneben ergäben sich auch für die Lehrbetriebe Synergiepotenziale.

Eine Online-Plattform mit den richtigen Daten kann sicherlich die Arbeit der an der Ausbildung beteiligten Personen erleichtern. Allerdings konnte hier nicht festgestellt werden, dass dies zu einer effizienteren Ausbildung in Sinne von *die Lernenden sind durch Lernortkooperation früher einsetzbar* führt.

Bei weiteren in dieser Arbeit erwarteten Wirkungen, wie bspw. eine *erleichterte Erreichbarkeit der Personen am anderen Lernort* oder *früheres Erkennen von Problemen in der Ausbildung*, ergibt sich ein eher heterogenes Bild. Folglich können Unterschiede nicht eindeutig der Plattform zugeschrieben werden.

9.4 Verschiedene Problemkreise der Lernortkooperation - Gestaltungshinweise

Die zeitliche Abstimmung zwischen den Lehrbetrieben und den überbetrieblichen Kursen ist grösser als zwischen den Lehrbetrieben und der Berufsfachschule, resp. den überbetrieblichen Kursen und der Berufsfachschule.

Die im Berufsbildungsgesetz vorgesehene Koordinationsfunktion der Berufsfachschule muss näher definiert werden. Auf dieser Basis kann ein Tätigkeitsprofil erstellt werden, das den Berufsfachschulen erlaubt, diese Funktionen intern auf verschiedene Stellen zu verteilen, dies unter Bereitstellung der notwendigen Ressourcen.

Leistungsbeurteilungen in den überbetrieblichen Kursen

Wie bereits oben erwähnt, erwarten die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen von den überbetrieblichen Kursen eine Kommunikation über die Leistungen der Lernenden, ähnlich derjenigen an der Berufsfachschule. Die überbetrieblichen Kurse sollten deshalb flächendeckend Leistungsbeurteilungen einführen und den Lehrbetrieben jeweils ein Feedback über die Leistungen der Lernenden geben. Auch über disziplinarische Probleme wollen Lehrbetriebe informiert sein.

Talentförderung

Leistungsschwache und verhaltensauffällige Lernende stehen oft im Zentrum von Lernortkooperation. Daneben sollte allerdings auf die Förderung von besonders begabten Lernenden fokussiert werden. Gegenseitige Information der Lernorte über talentierte Lernende ist ebenso wichtig wie die über lerndistanzierte. Für zusätzliche schulische Angebote, hier insbesondere die Berufsmaturitätsausbildung, ist die Schule gefordert. Sie soll ein nachhaltiges Informationskonzept für diese Möglichkeiten bei den Berufsbildnern/Berufsbildnerinnen betreiben. Durch eine transparente Kommunikation über die Vorteile für den Lernenden und die Auswirkungen auf die Tätigkeit im Lehrbetrieb soll eine solide Basis für Entschiede der Lehrbetriebe geschaffen werden.

Gleichauf der Lerninhalte

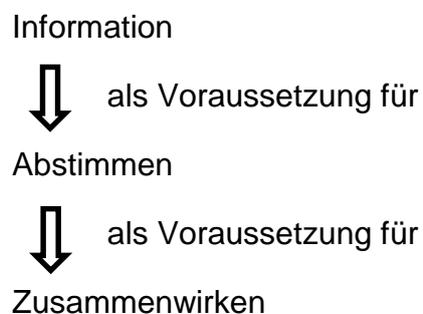
Im Bildungsplan der kaufmännischen Ausbildung, der im Jahr 2011 einlaufend eingeführt wurde, ist klar definiert, was an der Berufsfachschule in welchem Semester behandelt wird – und dies schweizweit (vgl. o. V., 2011, S. 4). Die anderen Lernorte können darauf ihre Ausbildung aufbauen. Die Wirkungen dieser für die Berufsfachschulen in ihrer Autonomie doch einschneidenden Massnahme sind noch nicht überprüft. Sollte sich dieses Konzept bewähren, müssten sich andere Berufe, die einen solchen zeitlich verlässlichen Rahmen noch nicht eingeführt haben, überlegen, ob dies die Ausbildung bezüglich Voraussetzungen für aktive Lernortkooperation nicht auch attraktiver ausgestalten würde.

10 Ausblick

Wunsch und Wirklichkeit gehen bei der Lernortkooperation auseinander. Es wurde gezeigt, dass man die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten fördern möchte (s. Abschnitt 6), sie ist ebenfalls gesetzlich verankert. Die Resultate der Untersuchung haben ergeben, dass diese Zusammenarbeit zwar durchaus existent, jedoch weit von einer Verstetigung entfernt ist. Auch in der Theorie wurden Erwartungen entwickelt (s. Abschnitt 7.2), die lediglich in Ausnahmefällen erfüllt werden.

Aufgrund der strukturellen Rahmenbedingungen der Lehrbetriebe in der Schweiz ist es wohl so, dass nicht zu grosse Ansprüche an die Kooperation zwischen den Lehrbetrieben, Berufsfachschulen und überbetrieblichen Kursen gestellt werden sollten. Dennoch lohnt es sich, auch in der Praxis Anstrengungen zu unternehmen, die die praktizierte Zusammenarbeit unterstützt und somit eine weitere Entfaltung ermöglicht.

Das Modell von Buschfeld/Euler stuft normativ die Handlungen in drei beobachtbare Ebenen ein: Informieren, Abstimmen, Zusammenwirken (s. Abschnitt 7.2.4). Hier wird die Meinung vertreten, dass eine Abstimmung ohne umfassende Information als Basis nicht möglich ist. Weiter wird davon ausgegangen, dass ein Zusammenwirken nur Sinn macht, wenn beide Seiten informiert sind *und* die Ausbildung abgestimmt ist. Es ergibt sich folgender Zusammenhang:



Lernortkooperation ist nicht freiwillig (vgl. dazu Abschnitt 4.3)! Allerdings ist nicht genau definiert, welches Ausmass diese erreichen soll. Es werden für die folgende Theorie zwei normative Elemente eingeführt: Erstens müssen die Lernorte verpflichtet werden, die anderen Lernorte mit gewissen Informationen zu versorgen. Die Mindestinhalte müssen in einem Prozess, in dem alle Lernorte ihre Bedürfnisse einbringen können, definiert werden. Zweitens sind die Lernorte gehalten, gewisse Mindestabstimmungsmaßnahmen vorzunehmen. Dabei handelt es sich um die Verteilung der Inhalte auf die drei Lernorte. Diese beiden genannten Elemente sind unter dem Begriff zwingende Lernortkooperation zu subsumieren. Weitergehende Kooperation, wie z. B. zeitliche Abstimmung, kann nicht verordnet werden. Dies würde die Flexibilität der Unternehmen zu stark einschränken. Wünschenswert sind im Weiteren Kooperationen, die ein Zusammenwirken (bspw. gemeinsame Ausbildungsprojekte) beinhalten. Auch dies muss auf freiwilliger Basis ablaufen. Dieser zweite Teil von Abstimmen und der ganze Bereich Zusammenwirken ergeben den Teil der desiderablen Kooperation. Dies führt zu folgender Darstellung:

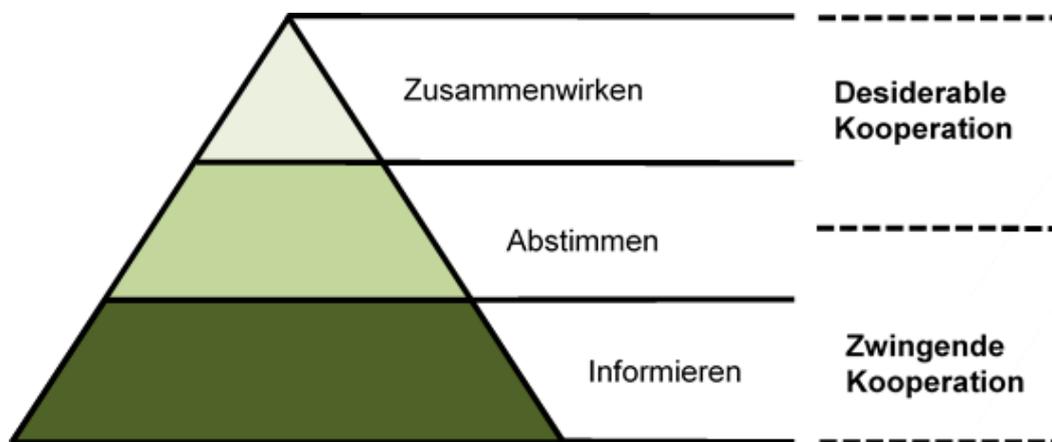


Abbildung 68: Kooperationspyramide⁸⁵

⁸⁵ Darstellungsform in Anlehnung an die Maslow-Pyramide. Auf wen diese Darstellung zurückgeht, konnte nicht eruiert werden. Da diese Darstellungsform in unzähligen Lehrmitteln verwendet wird, wird auf ein Referenzieren verzichtet.

Wie kann diese Theorie für die Förderung von Lernortkooperation genutzt werden? Erstens wird hier eine verbindliche Vorgabe für die Mindestinhalte der Lernortkooperation definiert. Zweitens ist die Kooperationspyramide Grundlage für die Förderung von fehlender Lernortkooperation. Sucht man die Gründe für mangelhafte Zusammenarbeit auf der Stufe Zusammenwirken, bedeutet dies nicht zwingend, dass für die Förderung hier angesetzt werden muss, evtl. liegen die Gründe auf einer anderen Ebene. Will man also Lernortkooperation auf einer höheren Stufe fördern, heisst das, dass sichergestellt werden muss, dass die unteren erfüllt sind. Die Erkenntnisse aus der Kooperationspyramide nutzend, ist es empfehlenswert, eine adäquate Informationsbasis für die an der Lernortkooperation beteiligten Personen zu schaffen oder, wo diese bereits besteht, zu optimieren. Besondere Aufmerksamkeit ist dabei den vermittelten Inhalten zu schenken, die eine Kooperation auf einer höheren Stufe auslösen können: Nicht lediglich grobstrukturierte Stoffverteilungspläne der Schule sind den Lehrbetrieben zur Verfügung zu stellen, detaillierte Semesterplanungen einzelner Lehrpersonen können Berufsbildner/Berufsbildnerinnen animieren, inhaltliche Verknüpfungen anzustreben. Die Lehrbetriebe müssen allerdings routinemässig auf die Informationen der Berufsfachschule aufmerksam gemacht werden. Gleiches gilt für die überbetrieblichen Kurse, wobei die Problematik hier geringer ist, da diese blockweise organisiert und die Themen klar abgegrenzt sind. Andererseits sind Schule und überbetriebliche Kurse durch den Lehrbetrieb bezüglich Kontaktpersonen auf dem Laufenden zu halten. Insbesondere bei wechselndem Betreuungspersonal hilft eine jeweils aktualisierte Kontaktinformation, die Zusammenarbeit zu erleichtern und damit zu verstetigen. Es können kleine Hürden sein, die eine aufkeimende Zusammenarbeit behindern.

Auf einer ausreichenden Informationsbasis sind vermehrte inhaltliche Verknüpfungen zwischen den Lernorten erst möglich. Diese bilden die Grundlage für weitergehende Kooperationsbemühungen, die unter dem Begriff des Zusammenwirkens subsumiert werden können.

Inwieweit sich eine intensivere Kooperation auf die Qualität der Ausbildung der Lernenden auswirkt, wurde in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht. Immerhin sollten Kooperationsanstrengungen nicht Selbstzweck sein, sondern der Ausbildung dienen. Es sind jedoch nicht ausschliesslich die Lernenden, die von einer Zusammenarbeit profitieren können, sondern auch die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen, Lehrpersonen und Instruktoren/Instruktorinnen oder deren Institutionen selbst.

Dass die Lernenden sich nicht in einer perfekt abgestimmten Ausbildungswelt bewegen, muss kein Nachteil sein. Dies fordert eigene Koordinationsbemühungen. „Jugendliche werden sich künftig in einer zunehmend modularisierten Welt der Aus- und Weiterbildung und vernetzten Anbieterstruktur bewegen. Sie managen zunehmend selbst ihr Lernkonto und sammeln Punkte. Sie akkumulieren Kompetenzen, die als biographisch basierte Ressource ihre Employabilität erhalten und steigern. Das wird wohl zu einem Ausbau der Allgemeinbildung, zur Berücksichtigung von Soft Skills, zum Training von Authentizität oder emotionaler Intelligenz führen. Die vollständige Integration der Berufsbildung in das Bildungssystem mit Durchgängen und Hochschulsystem, inklusive Modularisierung der Grundbildung, ist eine Frage der Zeit, bzw. steht unmittelbar bevor. Hierbei verschwinden die Berufe nicht, die Berufsförmigkeit löst sich lediglich von einem allzu engen berufsfachlichen Bezug“ (Gonon, 2008, S. 16). Die von Gonon hier aufgezeigte Entwicklung in der Berufsbildung hat nicht zuletzt auch Folgen für die Lernenden selbst. Gerade die Ausbildung in einem komplexen Berufsbildungssystem mit mehreren Lernorten, die den Lernenden eigene Abstimmungs-bemühungen abverlangt, kann wertvolle Soft Skills generieren. Insofern soll von den an der Ausbildung beteiligten Personen nicht eine perfektionierte Lernortkooperation erwartet werden. Eine zu starre normative Haltung gegenüber diesem Thema wird regionalen Begebenheiten wenig gerecht und kann gar Entwicklungspotenzial bei den Lernenden einschränken.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F., Bendorf, M. & Weber, S. (2004). Lernortkooperation zwischen Wirklichkeit und "Vision". In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen* (S. 77 - 101). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autsch, B., Berger, K., Brandes, H. & Walden, G. (1993). Gestaltungsmerkmale der Kooperation von Betrieben, Berufsschulen und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 2*, S. 32 - 40.
- Bau, H. (2004). Bildungspolitische Ziele und Erwartungen des Bundes zur Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen* (S. 134 - 151). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Beck, K. (1984). Zur Kritik des Lernortkonzepts - Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In W. Georg (Hrsg.), *Schule und Berufsausbildung* (S. 247 - 262). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Behrens, M., Bissbort, D., Lang, D., Metzger, C., Nenniger, P. & Straka, G. (2008). *Evaluation der kaufmännischen Grundbildung. Heft 5. Abschlussbericht*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT.
- Berger, K. & Walden, G. (1994). Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule - ein Ansatz zur Typisierung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 2*, S. 3 - 8.
- Besenfelder, G. & Thiel, P. (2004). Ziele, Ansprüche und Erwartungen an Lernortkooperation aus Sicht der Lehrerverbände: Die Position des BLBS. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen* (S. 194 - 200). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Biermann, H. (2011). Segmentierung des deutschen Berufsbildungssystems. In B. Siecke & D. Heisler (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs* (S. 169 - 183). Paderborn: Eusl.
- Bremer, R. (1998). Der Modellversuch "Schwarze Pumpe" und seine Variante der Lernortkooperation. In D. Euler (Hrsg.), *Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität*

- Erlangen-Nürnberg* (S. 329 - 340). Nürnberg: BeitrAB 214 Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Bühner, M. & Ziegler M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Bundesamt für Statistik (2004). *10 Jahre Berufsmaturität 1994 - 2004. Fakten und Trends zu einer Erfolgsgeschichte*. Neuchâtel.
- Bundesamt für Statistik (2010). *Bildungsabschlüsse 2009. Sekundarstufe II und Tertiärstufe*. Neuchâtel.
- Buschfeld, D. (1994). *Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen: eine wirtschaftspädagogische Studie*. Köln: Botermann & Botermann.
- Buschfeld, D. (1998). Lernortkooperation als Irrlicht? - Zwei Thesen zum Gegen-, Neben- und Miteinander im dualen System aus Sicht der kaufmännischen Ausbildung in kleineren und mittleren Betrieben. In D. Euler (Hrsg.), *Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg* (S. 355 - 367). Nürnberg: BeitrAB 214 Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Buschfeld, D. (1999). Perspektive der Berufsschule. In M. Twardy (Hrsg.), *Ausbildung von Bürokaufleuten im Rahmen einer Lernortkooperation: Abschlussbericht des Modellversuches "RABBIT"* (S. 137 - 172). Markt Schwaben: Kommissionsverlag Eusl.
- Buschfeld, D. (2003). Einsatz von Videosequenzen. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 2: praktische Erfahrungen* (S. 49 - 54). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Buschfeld, D. & Euler, D. (1994). Antworten, die eigentlich Fragen sind - Überlegungen zur Kooperation der Lernorte. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 2*, S. 9 - 13.
- Cook, C., Heath, F. & Thompson, R. (2000). A Meta-Analysis of Response Rates in Web- or Internet-Based Surveys. *Educational and Psychological Measurement*, S. 821 - 836.
- Dehnbostel, P. (2009). Lernen am Arbeitsplatz - Chancen und Risiken. In P. Faulstich & M. Bayer (Hrsg.), *Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten* (S. 29 - 46). Hamburg: VSA.
- Diekmann, A. (2010). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen - Methoden - Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Diesner, I. (2004). Politisch-strukturelle Rahmenbedingungen zur Förderung von Lernortkooperation. In *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen* (S. 258 - 270). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Dubs, R. (2004). Schweiz. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen* (S. 564 - 579). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Dubs, R. (2006). Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 191 - 203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eckstein, P. (2012). *Angewandte Statistik mit SPSS. Praktische Einführung für Wirtschaftswissenschaftler*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Esser, F. (2004). Über den Stellenwert von Lernortkooperationen in einer Berufsbildungskonzeption des Handwerks. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen* (S. 226 - 241). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Euler, D. (1999). Stand der Erkenntnisse zur Lernortkooperation. In D. Euler, K. Berger & andere, *Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Nürnberg, Berlin, Bonn.
- Euler, D. (2003). Kooperativer Erkundungsauftrag. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 2: praktische Erfahrungen* (S. 44 - 48). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Euler, D. (2004). Lernortkooperation - eine unendliche Geschichte. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen* (S. 12 - 24). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Euler, D. (2004a). Lernortkooperation im Spiegel der Forschung. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen* (S. 25 - 40). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Feller, R. & Bucher, N. (2011). *Evaluation des Projektes "LOK-Lernortkooperation in der beruflichen Grundbildung": Bericht zuhanden der Zentralschweizer Berufsbildungsämterkonferenz (ZBK)*. Interface, Luzern.
- Frey, R. (2002). *Wirtschaft, Staat und Wohlfahrt*. Basel, Genf, München: Helbing & Lichtenhahn.

- Gasser, A. (2011). Berufsschulicher Fachunterricht im Betrieb. Ein Beispiel gelungener Lernortkooperation. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 1*, S. 29 - 31.
- Gonon, P. (1994). Die Einführung der "Berufsmatura" in der Schweiz als Prüfstein einer Neuorientierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 389 - 404.
- Gonon, P. (1998). *Das internationale Argument in der Bildungsreform - Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II*. Bern, Berlin, Frankfurt a. M., New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Gonon, P. (2000). Ein evaluativer Blick auf die Lernortforschung. In P. Dehnbostel & H. Novak (Hrsg.), *Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte* (S. 135 - 145). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gonon, P. (2001). Neue Reformbestrebungen im beruflichen Bildungswesen in der Schweiz. In T. Deißinger (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung* (S. 63 - 77). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Gonon, P. (2002). *Arbeit, Beruf und Bildung*. Bern: h.e.p.
- Gonon, P. (2002a). Der Betrieb als Erzieher - Knappheit als pädagogische Herausforderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 317 - 335.
- Gonon, P. (2002b). Die Geschichte des dritten Lernorts. In W. Goetze, P. Gonon, A. Gresele, S. Kübler, H. Landolt, N. Landwehr, R. Mary, U. Renold & P. Egger, *Der dritte Lernort* (S. 21 - 36). Bern: h.e.p.
- Gonon, P. (2007). Chancen und Gefahren des dualen Bildungssystems. Droht die Verschulung der Berufsbildung? In R. Dubs, H. Giger, M. Kuhn, U. Renold, H. Schambeck, H. Skala, Pierre Triponez & H. Tschirky (Hrsg.), *Berufsausbildung im Lichte der neuen Gesetzgebung. Liber amicorum zum 60. Geburtstag von Professor Edit Seidl, Andragogin* (S. 165 - 172). Zürich: Neue Zürcher Zeitung.
- Gonon, P. (2008). *Vom ehrbaren Handwerker zum innovativen Self-Entrepreneur. Modernisierung der Berufsbildung anhand idealtypischer Leitfiguren*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Gonon, P. (2009). Berufsbildung von heute als Alternative zur gewerblichen Berufslehre. In T. Bauder & F. Osterwalder (Hrsg.), *75 Jahre*

eidgenössisches Berufsbildungsgesetz. Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven (S. 69 - 89). Bern: h.e.p.

Gonon, P. (2013). Berufsmaturität als Reform - Hybris oder Erfolgsstory. In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung Schweiz. Bestandesaufnahme und Perspektiven* (S. 119 - 145). Bern: h.e.p.

Gonon, P. (2013a). Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz - eine Einleitung. In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung Schweiz. Bestandesaufnahme und Perspektiven* (S. 7 - 14). Bern: h.e.p.

Gräf, L. (1999). Optimierung von WWW-Umfragen: Das Online Pretest-Studio. In B. Batinic, A. Werner, L. Gräf & W. Bandilla (Hrsg.), *Online Research. Methoden, Anwendungen und Ergebnisse* (S. 159 - 177). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe - Verlag für Psychologie.

Gräf, L. & Heidingsfelder, M. (1999). Grenzen und Chancen von quantitativen Befragungen mit Hilfe von Internet. In B. Batinic, A. Werner, L. Gräf & W. Bandilla (Hrsg.), *Online Research. Methoden, Anwendungen und Ergebnisse* (S. 113 - 126). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe - Verlag für Psychologie.

Graß, R.-D. (1996). Marx der Bourgeoisie. In N. Piper (Hrsg.), *Die grossen Ökonomen* (S. 69 - 74). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Greinert, W.-D. (1988). Marktmodell - Schulmodell - duales System. *Die berufsbildende Schule*, S. 145 - 156.

Greinert, W.-D. (1993). *Das »deutsche System« der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos.

Greinert, W.-D. (1995). *Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Holland + Josenhans.

Greinert, W.-D. (1995a). Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition - Markt - Bürokratie. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 5*, S. 31 - 35.

Greinert, W.-D. (1997). *Konzepte beruflichen Lernens*. Stuttgart: Holland + Josenhans.

Greinert, W.-D. (2009). Duales System - Quo vadis? In R. Arnold, H.-J. Müller & I. Schüßler (Hrsg.), *Grenzgänge(r) der Pädagogik* (S. 217 - 226). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Grüner, G. (1984). *Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Berufsbildungspolitik*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Herdt, U. & Fust, T. (2004). Ziele, Ansprüche und Erwartungen an Lernortkooperation aus Sicht der Gewerkschaften. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen* (S. 178- 187). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hunziker, Alexander W. (2004). *Spaß am wissenschaftlichen Arbeiten*. Zürich: Verlag SKV.
- Krebs, W. (2008). Modularisierung der Berufsausbildung in Österreich. In H. Loebe & E. Severing (Hrsg.), *Berufsausbildung im Umbruch: Ansätze zur Modernisierung des dualen Systems* (S. 33 - 43). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Landolt, H. (2002). Der dritte Lernort - eine Einführung. In W. Goetze, P. Gonon, A. Gresele, S. Kübler, H. Landolt, N. Landwehr, R. Mary, U. Renold & P. Egger, *Der dritte Lernort* (S. 9 - 19). Bern: h.e.p.
- Landwehr, N. (2002). Der dritte Lernort. In W. Goetze, P. Gonon, A. Gresele, S. Kübler, H. Landolt, N. Landwehr, R. Mary, U. Renold & P. Egger, *Der dritte Lernort* (S. 37 - 71). Bern: h.e.p.
- Lauterbach, U. (2003). *Vergleichende Berufsbildungsforschung. Theorien, Methodologien und Ertrag am Beispiel der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Bezug auf die korrespondierende Disziplin Comparative Education / Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Baden-Baden: Nomos (zugl. Diss. phil. Techn. Univ. Darmstadt, 2002).
- Lettner, P. (2009). Lehrlingsausbildung im österreichischen Bundesheer. In G. Niedermair (Hrsg.), *Berufspädagogische Aktivitäten in Non-Profit-Organisationen. Konzepte - Designs - Instrumente* (S. 69 - 88). Linz: Trauner.
- Linde, F. (2004). Strukturelle, personelle und kulturelle Bedingungen in Betrieben. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen* (S. 216 - 225). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Lipsmeier, A. (1996). Formalisierung und Institutionalisierung beruflicher Qualifizierungsprozesse sowie Organisationsformen beruflicher Ausbildung. In H. Geißler (Hrsg.), *Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch* (S. 301 - 318). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mandel, H. & Gruber, H. (2006). Lernen. In F.-J. Kaiser & P. Günter (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 344 - 346). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Maslow, A. (2010). *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Maurer, M. & Jandura, O. (2009). Masse statt Klasse? Einige kritische Anmerkungen zu Repräsentativität und Validität von Online-Befragungen. In N. Jakob, H. Schoen & T. Zerback (Hrsg.), *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung*. (S. 61 - 73). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mirchbach, H. (2009). Qualität in der beruflichen Bildung - zur Auslegung des Qualitätbegriffs. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata* (S. 59 - 68). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Mühlemann, S., Wolter, S. C., Fuhrer, M. & Wüest, A. (2007). *Lehrlingsausbildung - ökonomisch betrachtet*. Zürich, Chur: Rüegger.
- Münch, J. (1985). Lernorte und Lernort-Kombinationen - begriffliche und theoretische Vorabklärungen. In Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Hrsg.), *Lernorte und Lernort-Kombinationen im internationalen Vergleich. Innovationen, Modelle und Realisationen in der Europäischen Gemeinschaft* (S. 23 - 35). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft.
- Münch, J. (1995). Die Pluralität der Lernorte als Optimierungsparadigma. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernorte im dualen System* (S. 95 - 106). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Münk, D. (2006). Berufliche Aus- und Weiterbildung in Europa. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 547 - 560). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nickolaus, R. (2009). Qualität in der beruflichen Bildung. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata* (S. 13 - 34). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- o. V. (2012). Kauffrau/Kaufmann EFZ. Basisdokumentation zur Bildungsverordnung. Bern: Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen s'k'k'a'b.
- Pätzold, G. (1991). Lernortkooperation - pädagogische Perspektive für Schule und Betrieb. *Kölner Zeitschrift für "Wirtschaft und Pädagogik"* 6, S. 37 - 49.
- Pätzold, G. (1995). Kooperation des Lehr- und Ausbildungspersonals in der beruflichen Bildung - Berufspädagogische Begründungen, Bilanz, Perspektiven. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernorte im dualen*

System der Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 177 (S. 143 - 166). Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Pätzold, G. (1997). Lernortkooperation - wie liesse sich die Zusammenhangslosigkeit der Lernorte überwinden? In D. Euler & P. F. Sloane (Hrsg.), *Duales System im Umbruch: Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte* (S. 121 - 142). Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Pätzold, G. (1999). Der Bildungsgang für Versicherungskaufleute als Kooperationsfeld - Begründungszusammenhänge, Analyseergebnisse und Ansätze für eine verbesserte Zusammenarbeit. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernortkooperation - Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 225* (S. 217 - 284). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Pätzold, G. (1999a). Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung - berufspädagogische Begründung und historische Aspekte. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernortkooperation - Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 225* (S. 25 - 62). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Pätzold, G. (1999b). Rechtliche Rahmenbedingungen der dualen Berufsausbildung und Bedarf an Lernortkooperation. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernortkooperation - Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 225* (S. 85 - 112). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Pätzold, G. (2001). Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung* (S. 115 - 134). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Pätzold, G. (2006). Lernorte. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 354 - 355). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pätzold, G., Drees, G. & Thiele, H. (1998). *Kooperation in der beruflichen Bildung. Zur Zusammenarbeit von Ausbildnern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Radermacher, W. & Körner, T. (2006). Fehlende und fehlerhafte Daten in der amtlichen Statistik. Neue Herausforderungen und Lösungsansätze. *Allgemeines statistisches Archiv: Zeitschrift der Deutschen Statistischen Gesellschaft*, S. 553 - 576.
- Rauner, F. (2008). Dualität und Kooperation in der beruflichen Bildung. In D. Piening & F. Rauner (Hrsg.), *Innovative Berufsbildung - Auf die Attraktivität*

- für Jugendliche und Unternehmen kommt es an!* (S. 303 - 313). Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf.
- Renold, U. (2001). Innovationen und Implementation des Reformkonzeptes. In P. Nenniner & H. Summermatter (Hrsg.), *Reform der kaufmännischen Grundausbildung. Band 1* (S. 19 - 100). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Rüegg-Stürm, J. (2003). Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre. Der HSG-Ansatz. Bern: Haupt.
- Sailmann, G. & Stender, J. (2004). Informationstechnologien und Wissensmanagement als Supportstrukturen der Lernortkooperation. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen* (S. 271 - 288). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schelten, A. (2010). *Einführung in die Berufspädagogik*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Schmidt, H. W. (2004). Kooperation in der Berufsbildung - ein deutsches Spezifikum? In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen* (S. 41 - 59). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schreyögg, G. (1998). *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien*. Wiesbaden: Gabler.
- Schwiedrzik, B. (1990). Bedingungen der Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern. In G. Pätzold (Hrsg.), *Lernortkooperation: Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung* (S. 15 - 30). Heidelberg: I.H. Sauer-Verlag.
- Severing, E. (1997). Lernen am Arbeitsplatz. In D. Euler & P. F. Sloane (Hrsg.), *Duales System im Umbruch: Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte* (S. 305 - 318). Pfaffenweiler: Centaurus Verlagsgesellschaft.
- SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung). (2010). *Bildungsbericht 2010 Schweiz*. Aarau: SKBF.
- Sloane, P. F. (2004). Lernortkooperation als Mittel zur kooperativen Präzisierung von Lernfeldcurricula. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen* (S. 368 - 382). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Stickling, E. (2004). Das Ausbildungslogbuch für Bürokaufleute. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 2: praktische Erfahrungen* (S. 34 - 43). Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Suter, R. (2003). *Neue Kaufmännische Grundbildung*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT.
- Theobald, A. (2010). Zur Gestaltung von Online-Fragebögen. In M. Welker & O. Wenzel (Hrsg.), *Online-Forschung 2007. Grundlagen und Fallstudien* (S. 103 - 118). Köln: Herbert von Halem.
- Tiebel, C. (2006). *Management in Non Profit Organisationen. Wie Wohlfahrtsverbände, Sportorganisationen und Kulturbetriebe fit für die Zukunft werden*. München: Franz Vahlen.
- Walden, G. (1999). Institutionelle und personelle Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit zwischen Ausbildnern und Berufsschullehrern. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernortkooperation - Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 225* (S. 113 - 130). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Walden, G. (1999a). Lernortkooperation und zukünftige Anforderungen an das duale System der Berufsausbildung. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernortkooperation - Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 225* (S. 63 - 82). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Walden, G. (1999b). Verhaltensmuster und Bestimmungsgründe der Kooperation von Ausbildnern und Berufsschullehrern. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernortkooperation - Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 225* (S. 133 - 156). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Walzik, S. (2004). Soziale Kompetenzen der Kooperationspartner - eine Voraussetzung für Lernortkooperation. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen* (S. 319 - 330). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Weber, M. (1985). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Weichhold, M. (2004). Ziele, Ansprüche und Erwartungen an Lernortkooperation aus Sicht der Lehrerverbände: Die Position des VLW. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen* (S. 188 - 193). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wettstein, E. (1994). *Berufliche Bildung in der Schweiz*. Luzern: Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (DBK).
- Wettstein, E. & Gonon, P. (2009). *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern: h.e.p.
- Zabeck, J. (1996). Die dualistische deutsche Berufsausbildung als wissenschaftliche Herausforderung. In W. Seyd & R. Witt (Hrsg.), *Situation –*

Handlung – Persönlichkeit. Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens. Festschrift für Lothar Reetz (S. 71 - 86). Hamburg: Feldhaus.

Zedler, R. & Koch, R. (1992). *Berufsschule - Partner der Ausbildungsbetriebe. Ergebnisse einer Unternehmensumfrage.* Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2005). *bildungsforschung.* Abgerufen am 27.10.2008 von www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/10/8

Quellenverzeichnis

Arbeitsbedingungen des Luzerner Spitals (abrufbar unter: [http://www.luks.ch/fileadmin/user_upload/Dateien/Allgemein/Stellen und Berufe/Personalabteilung/Anstellungsbedingungen.pdf](http://www.luks.ch/fileadmin/user_upload/Dateien/Allgemein/Stellen_und_Berufe/Personalabteilung/Anstellungsbedingungen.pdf) (zuletzt besucht am 26. Juli 2011, 15.00 Uhr))

Bildungsplan für den Beruf Sanitärinstallateur/Sanitärinstallateurin (abrufbar unter: [http://cms3-suissetec.backslash.ch/documents/SAI Bildungsplan Rev 2010 neu.pdf](http://cms3-suissetec.backslash.ch/documents/SAI_Bildungsplan_Rev_2010_neu.pdf) (zuletzt besucht am 9. August 2011, 09.12 Uhr))

Bildungsplan Fachfrau/Fachmann Gesundheit (http://www.bbt.admin.ch/php/modules/bvz/pdf.php?file=Bipla_86911_d.pdf &typ=Bildungsplaene (verdeckter Link, kann nicht direkt angewählt werden, zuletzt besucht am 10. August 2011, 09.02 Uhr))

Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 6. September 2000

Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz (BBG)) vom 13. Dezember 2002 (Stand am 1. Januar 2013)

Gesetz über die Berufsbildung und die Weiterbildung vom 12. September 2005 (Stand 1. Januar 2011, Kanton Luzern)

Kauffrau/Kaufmann, Basisbildung, Erweiterte Grundbildung. Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung vom 24. Januar 2003

Landesmantelvertrag für das Schweizerische Bauhauptgewerbe 2008–2010 (LMV 2008) vom 14. April 2008 (abrufbar unter: [http://www.baumeister.ch/fileadmin/media/2 Kernthemen/LMV/lmv2_d.pdf](http://www.baumeister.ch/fileadmin/media/2_Kernthemen/LMV/lmv2_d.pdf) (zuletzt besucht am 28. Juli 2011, 11.30 Uhr))

Landesmantelvertrag Haustechnik (abrufbar unter: http://cms3-suissetec.backslash.ch/documents/GAV_2010_d.pdf (zuletzt besucht am 9. August 2011, 14.05 Uhr))

Maurerin/Maurer. A Reglement über die Ausbildung und Lehrabschlussprüfung B. Lehrplan für den beruflichen Unterricht vom 15. Februar 1996

Schullehrplan Informatik an der BBB IT-School (Stand August 2011) (abrufbar unter: <http://www.bbbaden.ch/download.php?bc73837f1787d11be46db96fede61de0> (zuletzt besucht am 18. August 2011, 14.34 Uhr))

Statuten des Autotechnischen Vereins Luzern. (abrufbar unter: von [http://www.atl-lu.ch/images/File/Statuten_2011\(1\).pdf](http://www.atl-lu.ch/images/File/Statuten_2011(1).pdf) (zuletzt besucht am 1. März 2011,

16.30 Uhr))

Subventionierung von überbetrieblichen Kursen (ÜK), Vollzugspapier für Anbieter und OdA's (Stand August 2007), Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz SBBK

Verordnung des BBT über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ)

Verordnung über die Berufsbildung, Berufsbildungsverordnung (BBV) vom 19. November 2003 (Stand am 1. Januar 2013), Bund

Verordnung über die eidgenössische Berufsmaturität, Berufsmaturitätsverordnung (BMV) vom 24. Juni 2009 (Stand am 1. Oktober 2013), Bund

Verordnung zum Gesetz über die Berufsbildung und die Weiterbildung vom 6. Juni 2006 (Stand 1. August 2010), Kanton Luzern

Verordnung über die Berufs- und Weiterbildung (VBW) Vom 7. November 2007 (Stand 1. August 2010). Kanton Aargau

Internetverzeichnis

http://datenreport.bibb.de/Datenreport_2011.pdf (zuletzt besucht am 18. August 2011, 14.45 Uhr)

<http://wko.at/statistik/jahrbuch/Folder-Lehrlinge2003.pdf> (zuletzt besucht am 18. August 2011, 14.45 Uhr)

<http://wko.at/statistik/jahrbuch/Folder-Lehrlinge2004.pdf> (zuletzt besucht am 18. August 2011, 14.45 Uhr)

<http://wko.at/statistik/jahrbuch/Folder-Lehrlinge2005.pdf> (zuletzt besucht am 18. August 2011, 14.45 Uhr)

<http://wko.at/statistik/jahrbuch/Lehrling9.pdf> (zuletzt besucht am 18. August 2011, 14.45 Uhr)

<http://www.ag.ch/lena/de/pub/> (zuletzt besucht am 29. August 2011, 15.28 Uhr)

<http://www.ag-ict.ch/index.cfm?&content=50> (zuletzt besucht am 26. August 2011, 14.25 Uhr)

<http://www.ag.ch/lena/de/pub/>

http://www.beruf-z.ch/website_zbk.cfm?hID=30 (zuletzt besucht am 18.11.2011, 07.56 Uhr)

<http://www.berufsberatung.ch/dyn/1199.aspx?data=education&id=2914&searchabc=S> (zuletzt besucht am 18. August 2011, 24.24 Uhr)

<http://www.berufsberatung.ch/dyn/1199.aspx?data=education&id=2931&searchabc=M> (zuletzt besucht am 18. August 2011, 14.20 Uhr)

<http://www.berufsberatung.ch/dyn/1199.aspx?data=education&id=3270&searchabc=F> (zuletzt besucht am 18. August 2011, 24.28 Uhr)

<http://www.berufsberatung.ch/dyn/1199.aspx?id=4034> (zuletzt besucht am 4. Oktober 2011, 10.01 Uhr)

http://www.beruf-z.ch/website_zbk.cfm?sID=99#FAQ2 (zuletzt besucht am 10. Januar 2012, 10.40 Uhr)

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/lexikon/lex/0.Document.144291.pdf> (zuletzt besucht am 18. August 2011, 14.45 Uhr)

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.html?publicationID=1356> (zuletzt besucht am 26. August 2011, 10.14 Uhr)

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/06/02/blank/key/01/grosse.html> (zuletzt besucht am 5. September 2011, 14.27 Uhr)

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/04/00/blank/uebersicht.html> (zuletzt besucht am 7. September 2011, 18.11 Uhr)

<http://www.hkvaarau.ch/835-ausbildung-kosten> (zuletzt besucht am 18. August 2011, 14.45 Uhr)

<http://www.hkvaarau.ch/836-studentafel> (zuletzt besucht am 18. August 2011, 14.40 Uhr)

http://www.loginnetwork.ch/index.cfm?name=sEPHIR_skillport (zuletzt besucht am 18. November 2011, 08.08 Uhr)

<http://www.luzerner-schreiner.ch/Page/EDUGBlw10.html> (zuletzt besucht am 25. November 2010, 15.48 Uhr)

<http://www.mls.ch> (zuletzt besucht am 28. Juli 2011, 11.15 Uhr)

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_alter_geschlecht/index.html (zuletzt besucht am 26. August 2011, 10.12 Uhr)

<http://www.vfi.ch/index.cfm?SID=88&sprache=1> (zuletzt besucht am 11. November 2011, 09.07 Uhr)

<http://www.vfi.ch/index.cfm?subID=48&sprache=1&> (zuletzt besucht am 27. Juli 2011, 17.05 Uhr)

Verzeichnis Experteninterviews

Eugster Herbert , Rektor am Berufsbildungszentrum Bau und Gewerbe, Luzern

Rubeli Kurt, früher Rektor am Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik, Emmen/Sursee/Willisau, heute Rektor an der ABB Technikerschule, Baden

Suter Ruedi, Rektor an der Berufsfachschule Lenzburg

Maurer Tobias, früher stv. Sektionsleiter im Departement Bildung, Kultur und Sport der Abteilung Berufsbildung und Mittelschule des Kantons Aargau, Sektion Berufsbildung Gewerbe/Industrie, Aarau

Widmer Emil, früher Ausbildungsberater im Kanton Luzern, später Projektleiter Lernortkooperation im Projekt „Lernortkooperation LOK – Webportal für die berufliche Grundbildung“

Anhang (Statistische Daten und Fragebögen)

Anhang 1: Statistische Auswertungen

Frage: Hatten Sie in den letzten 12 Monaten Kontakt zur Berufsfachschule und/oder zu den überbetrieblichen Kursen?

Antwortmöglichkeiten	Note
Kein Kontakt	1
Kontakt zur Berufsfachschule	2
Kontakt zu den überbetrieblichen Kursen	2
Kontakt zu beiden	3

Test 1 (T₁): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	4.415
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Test 2 (T₂): Interkantonaler Vergleich der Berufsgruppen

H₀: Das Kontaktverhalten der Berufsgruppen ist in beiden Kantonen identisch.

H₁: Das Kontaktverhalten der Berufsgruppen ist in beiden Kantonen nicht identisch.

Mann-Whitney-Test Bau

Mann-Whitney-U	239.500
Wilcoxon-W	429.500
Z	-1.179
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.238

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test für FAGE

Mann-Whitney-U	385.000
Wilcoxon-W	881.000
Z	-1.100
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.271

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test für Informationsberufe

Mann-Whitney-U	495.500
Wilcoxon-W	1356.500
Z	-.546
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.585

Entscheid: H₀

Test 3 (T₃) : Vergleich zwischen den Berufsgruppen

H₀: Das Kontaktverhalten der Berufsgruppen (kantonsunabhängig) ist identisch.

H₁: Das Kontaktverhalten der Berufsgruppen (kantonsunabhängig) ist nicht identisch.

Kruskal-Wallis-Test

Chi-Quadrat	15.466
df	2
Asymptotische Signifikanz	.000

Entscheid: H₁

Effektstärke: 0.30

Paarweise Vergleiche:

Gruppen	Asymptotische Signifikanz	Effektstärke
Bau und Gesundheit	.878	
Bau und Information	.001	0.34
Gesundheit und Information	.015	0.25

Test 4 (T₄): Vergleich nach Unternehmensgrösse

H₀: Das Kontaktverhalten ist in verschiedenen Unternehmensgrössen identisch (kantonsunabhängig).

H₁: Das Kontaktverhalten ist in verschiedenen Unternehmensgrössen nicht identisch (kantonsunabhängig).

Kruskal-Wallis-Test

Chi-Quadrat	4.127
df	3
Asymptotische Signifikanz	.248

Entscheid: H₀

Test 5 (T₅): Vergleich nach Geschlecht

H₀: Das Kontaktverhalten ist bei unterschiedlichem Geschlecht identisch (kantonsunabhängig).

H₁: Das Kontaktverhalten ist bei unterschiedlichem Geschlecht nicht identisch (kantonsunabhängig).

Mann-Whitney-Test

Mann-Whitney-U	3533.500
Wilcoxon-W	6089.500
Z	-.540
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.589

Entscheid: H₀

Test 6 (T₆): Vergleich nach Alter

H₀: Das Kontaktverhalten ist bei unterschiedlichem Alter der Personen identisch (kantonsunabhängig).

H₁: Das Kontaktverhalten ist bei unterschiedlichem Alter der Personen nicht identisch. (kantonsunabhängig).

Kruskal-Wallis-Test

Chi-Quadrat	2.778
df	3
Asymptotische Signifikanz	.427

Entscheid: H₀

Test 7 (T₇): Vergleich nach Trägerschaft

H₀: Das Kontaktverhalten ist bei unterschiedlicher Trägerschaft identisch (kantonsunabhängig).

H₁: Das Kontaktverhalten ist bei unterschiedlicher Trägerschaft nicht identisch (kantonsunabhängig).

Mann-Whitney-Test

Mann-Whitney-U	3306.000
Wilcoxon-W	9861.000
Z	-.204
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.838

Entscheid: H₀

Frage: Wenn ja zur Berufsfachschule, wie oft?

Antwortmöglichkeiten	Note
1 Mal	1
2 bis 5 Mal	2
6 bis 12 Mal	3
Mehr als 12 Mal	4

Test 8 (T₈): Test auf NormalverteilungH₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.**Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest**

Kolmogorov-Smirnov-Z	3.834
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁**Test 9 (T₉) : Interkantonaler Vergleich der Berufsgruppen**H₀: Das Kontaktverhalten der Berufsgruppen ist in beiden Kantonen identisch.H₁: Das Kontaktverhalten der Berufsgruppen ist in beiden Kantonen nicht identisch.**Mann-Whitney-Test Bau**

Mann-Whitney-U	161.000
Wilcoxon-W	486.000
Z	-0.052
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.959

Entscheid: H₀**Mann-Whitney-Test für FAGE**

Mann-Whitney-U	336.000
Wilcoxon-W	687.000
Z	-.285
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.776

Entscheid: H₀**Mann-Whitney-Test für Informationsberufe**

Mann-Whitney-U	256.000
Wilcoxon-W	509.000
Z	-1.877
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.061

Entscheid: H₀**Test 10 (T₁₀) : Vergleich zwischen den Berufsgruppen**H₀: Das Kontaktverhalten der Berufsgruppen (kantonsunabhängig) ist identisch.H₁: Das Kontaktverhalten der Berufsgruppen (kantonsunabhängig) ist nicht identisch.**Kruskal-Wallis-Test**

Chi-Quadrat	5.469
df	2
Asymptotische Signifikanz	.065

Entscheid: H₁

Test 11 (T₁₁): Vergleich nach Unternehmensgrösse

H₀: Die Anzahl Kontakte zur Berufsfachschule ist in verschiedenen Unternehmensgrössen identisch (kantonsunabhängig).

H₁: Die Anzahl Kontakte zur Berufsfachschule ist in verschiedenen Unternehmensgrössen nicht identisch (kantonsunabhängig).

Kruskal-Wallis-Test

Chi-Quadrat	5.931
df	3
Asymptotische Signifikanz	.115

Entscheid: H₀

Test 12 (T₁₂): Vergleich nach Geschlecht

H₀: Die Anzahl der Kontakte zur Berufsfachschule ist bei unterschiedlichem Geschlecht identisch (kantonsunabhängig).

H₁: Die Anzahl der Kontakte zur Berufsfachschule ist bei unterschiedlichem Geschlecht nicht identisch (kantonsunabhängig).

Mann-Whitney-Test

Mann-Whitney-U	2380.500
Wilcoxon-W	5866.500
Z	-.684
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.494

Entscheid: H₀

Test 13 (T₁₃): Vergleich nach Alter

H₀: Die Anzahl Kontakte zur Berufsfachschule ist bei unterschiedlichem Alter der Personen identisch (kantonsunabhängig).

H₁: Die Anzahl Kontakte zur Berufsfachschule ist bei unterschiedlichem Alter der Personen nicht identisch. (kantonsunabhängig).

Kruskal-Wallis-Test

Chi-Quadrat	6.771
df	3
Asymptotische Signifikanz	.080

Entscheid: H₀

Test 14 (T₁₄): Vergleich nach Trägerschaft

H₀: Die Anzahl Kontakte zur Berufsfachschule ist bei unterschiedlicher Trägerschaft identisch (kantonsunabhängig).

H₁: Die Anzahl Kontakte zur Berufsfachschule ist bei unterschiedlicher Trägerschaft nicht identisch (kantonsunabhängig).

Mann-Whitney-Test

Mann-Whitney-U	1912.500
Wilcoxon-W	6098.500
Z	-1.763
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.078

Entscheid: H₀

Frage: Wenn ja den überbetrieblichen Kursen, wie oft?

Antwortmöglichkeiten	Note
1 Mal	1
2 bis 5 Mal	2
6 bis 12 Mal	3
Mehr als 12 Mal	4

Test 15 (T₁₅): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	3.138
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Test 16 (T₁₆): Interkantonaler Vergleich der Berufsgruppen

H₀: Das Kontaktverhalten der Berufsgruppen ist in beiden Kantonen identisch.

H₁: Das Kontaktverhalten der Berufsgruppen ist in beiden Kantonen nicht identisch.

Mann-Whitney-Test Bau

Mann-Whitney-U	174.500
Wilcoxon-W	552.500
Z	-.848
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.397

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test für FAGE

Mann-Whitney-U	111.000
Wilcoxon-W	282.000
Z	-2.127
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.033

Entscheid: H₁

Effektstärke = 0.35

Mann-Whitney-Test für Informationsberufe

Mann-Whitney-U	55.500
Wilcoxon-W	110.500
Z	-1.878
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.060

Entscheid: H₀

Test 17 (T₁₇): Vergleich zwischen den Berufsgruppen

H₀: Die Anzahl Kontakte zu den überbetrieblichen Kursen ist in den Berufsgruppen identisch.
 H₁: Die Anzahl Kontakte zu den überbetrieblichen Kursen ist in den Berufsgruppen nicht identisch.

Kruskal-Wallis-Test

Chi-Quadrat	8.532
df	2
Asymptotische Signifikanz	.014

Entscheid: H₁

Effektstärke: 0.28

Paarweise Vergleiche:

Gruppen	Asymptotische Signifikanz	Effektstärke
Bau und Gesundheit	1.000	
Bau und Information	.069	
Gesundheit und Information	.014	0.32

H₀: Die Anzahl Kontakte zu den überbetrieblichen Kursen ist in den beiden Berufsgruppen Bau und Gesundheit identisch.
 H₁: Die Anzahl Kontakte zu den überbetrieblichen Kursen ist in den beiden Berufsgruppen Bau und Gesundheit nicht identisch.

Test 18 (T₁₈): Vergleich nach Unternehmensgrösse

H₀: Die Anzahl Kontakte zu den überbetrieblichen Kursen ist in verschiedenen Unternehmensgrössen identisch (kantonsunabhängig).
 H₁: Die Anzahl Kontakte zu den überbetrieblichen Kursen ist in verschiedenen Unternehmensgrössen nicht identisch (kantonsunabhängig).

Kruskal-Wallis-Test

Chi-Quadrat	5.809
df	3
Asymptotische Signifikanz	.121

Entscheid: H₀

Test 19 (T₁₉): Vergleich nach Geschlecht

H₀: Die Anzahl der Kontakte zu den überbetrieblichen Kursen ist bei unterschiedlichem Geschlecht identisch (kantonsunabhängig).
 H₁: Die Anzahl der Kontakte zu den überbetrieblichen Kursen ist bei unterschiedlichem Geschlecht nicht identisch (kantonsunabhängig).

Mann-Whitney-Test

Mann-Whitney-U	1238.500
Wilcoxon-W	3584.500
Z	-.621
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.534

Entscheid: H₀

Test 20 (T₂₀): Vergleich nach Alter

H₀: Die Anzahl Kontakte zu den überbetrieblichen Kursen ist bei unterschiedlichem Alter der Personen identisch (kantonsunabhängig).

H₁: Die Anzahl Kontakte zu den überbetrieblichen Kursen ist bei unterschiedlichem Alter der Personen nicht identisch. (kantonsunabhängig).

Kruskal-Wallis-Test

Chi-Quadrat	.938
df	3
Asymptotische Signifikanz	.816

Entscheid: H₀

Test 21 (T₂₁): Vergleich nach Trägerschaft

H₀: Die Anzahl Kontakte zu den überbetrieblichen Kursen ist bei unterschiedlicher Trägerschaft identisch (kantonsunabhängig).

H₁: Die Anzahl Kontakte zu den überbetrieblichen Kursen ist bei unterschiedlicher Trägerschaft nicht identisch (kantonsunabhängig).

Mann-Whitney-Test

Mann-Whitney-U	953.000
Wilcoxon-W	3438.000
Z	-.234
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.815

Entscheid: H₀

Aussage: Die zeitliche Vermittlung der Ausbildungsinhalte ist mit dem anderen Lernort abgestimmt. Antworten zur Berufsfachschule.

Antwortmöglichkeiten	Note
trifft nicht zu	1
trifft eher nicht zu	2
trifft eher zu	3
trifft zu	4

Test 22 (T₂₂): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	3.304
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Test 23 (T₂₃): Interkantonaler Vergleich der Berufsgruppen

H₀: Das Abstimmungsverhalten zur Berufsfachschule der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen ist im interkantonalen Vergleich bei gleichen Berufen nicht signifikant verschieden.

H₁: Das Abstimmungsverhalten zur Berufsfachschule der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen ist im interkantonalen Vergleich bei gleichen Berufen signifikant verschieden.

Mann-Whitney-Test Bau

Mann-Whitney-U	206.000
Wilcoxon-W	584.000
Z	-.914
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.361

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test Gesundheit

Mann-Whitney-U	340.500
Wilcoxon-W	746.500
Z	-1.526
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.127

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test Information

Mann-Whitney-U	391.500
Wilcoxon-W	716.500
Z	-1.724
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.085

Entscheid: H₀

Aussage: Die zeitliche Vermittlung der Ausbildungsinhalte ist mit dem anderen Lernort abgestimmt. Antworten zu den überbetrieblichen Kursen.

Antwortmöglichkeiten	Note
trifft nicht zu	1
trifft eher nicht zu	2
trifft eher zu	3
trifft zu	4

Test 24 (T₂₄): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	3.741
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Test 25 (T₂₅): Interkantonaler Vergleich der Berufsgruppen

H₀: Das Abstimmungsverhalten der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen zu den überbetrieblichen Kursen ist im interkantonalen Vergleich bei gleichen Berufen nicht signifikant verschieden.

H₁: Das Abstimmungsverhalten der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen zu den überbetrieblichen Kursen ist im interkantonalen Vergleich bei gleichen Berufen signifikant verschieden.

Mann-Whitney-Test Bau

Mann-Whitney-U	200.000
Wilcoxon-W	578.000
Z	-1.095
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.274

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test Gesundheit

Mann-Whitney-U	343.000
Wilcoxon-W	749.000
Z	-1.493
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.135

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test Information

Mann-Whitney-U	350.000
Wilcoxon-W	675.000
Z	-2.366
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.018

Entscheid: H₁

Effektstärke: 0.29

Anmerkung 26: Weitere Tests zu den Unterschieden zwischen den Berufen vgl. weiter unten

Aussage: Personen an der Berufsfachschule sind schwer erreichbar.

Antwortmöglichkeiten	Note
trifft nicht zu	4
trifft eher nicht zu	3
trifft eher zu	2
trifft zu	1

Test 27 (T₂₇): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	3.112
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Test 28 (T₂₈): Interkantonaler Vergleich der Berufsgruppen

H₀: Die Beurteilung betreffend Erreichbarkeit der Lehrpersonen ist im interkantonalen Vergleich bei gleichen Berufen nicht signifikant verschieden.

H₁: Die Beurteilung betreffend Erreichbarkeit der Lehrpersonen ist im interkantonalen Vergleich bei gleichen Berufen signifikant verschieden.

Mann-Whitney-Test Bau

Mann-Whitney-U	205.500
Wilcoxon-W	395.500
Z	-1.042
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.297

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test Gesundheit

Mann-Whitney-U	387.500
Wilcoxon-W	883.500
Z	-.738
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.460

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test Information

Mann-Whitney-U	346.000
Wilcoxon-W	599.000
Z	-1.673
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.094

Entscheid: H₀

Aussage: Personen bei den überbetrieblichen Kursen sind schwer erreichbar.

Antwortmöglichkeiten	Note
trifft nicht zu	4
trifft eher nicht zu	3
trifft eher zu	2
trifft zu	1

Test 29 (T₂₉): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	3.242
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Test 30 (T₃₀): Interkantonaler Vergleich der Berufsgruppen

H₀: Die Beurteilung betreffend Erreichbarkeit der Instruktoren ist im interkantonalen Vergleich bei gleichen Berufen nicht signifikant verschieden.

H₁: Die Beurteilung betreffend Erreichbarkeit der Instruktoren ist im interkantonalen Vergleich bei gleichen Berufen signifikant verschieden.

Mann-Whitney-Test Bau

Mann-Whitney-U	216.500
Wilcoxon-W	406.500
Z	-.995
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.320

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test Gesundheit

Mann-Whitney-U	409.500
Wilcoxon-W	815.500
Z	-.173
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.862

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test Information

Mann-Whitney-U	354.000
Wilcoxon-W	630.000
Z	-1.867
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.062

Entscheid: H₀

Aussage: Mir sind die Ansprechpersonen an der Berufsfachschule bekannt.

Antwortmöglichkeiten	Note
trifft nicht zu	1
trifft eher nicht zu	2
trifft eher zu	3
trifft zu	4

Test 31 (T₃₁): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	4.652
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Test 32 (T₃₂): Interkantonaler Vergleich der Berufsgruppen

H₀: Bei gleichen Berufen gibt es im interkantonalen Vergleich keinen signifikanten Unterschied in der Frage, ob den Berufsbildner/Berufsbildnerinnen die Lehrpersonen bekannt sind.

H₁: Bei gleichen Berufen gibt es im interkantonalen Vergleich einen signifikanten Unterschied in der Frage, ob den Berufsbildner/Berufsbildnerinnen die Lehrpersonen bekannt sind.

Mann-Whitney-Test Bau

Mann-Whitney-U	247.000
Wilcoxon-W	437.000
Z	-.234
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.815

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test Gesundheit

Mann-Whitney-U	434.500
Wilcoxon-W	899.500
Z	-.009
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.993

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test Information

Mann-Whitney-U	446.500
Wilcoxon-W	771.500
Z	-1.003
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.316

Entscheid: H₀

Aussage: Mir sind die Ansprechpersonen bei den überbetrieblichen Kursen bekannt.

Antwortmöglichkeiten	Note
trifft nicht zu	1
trifft eher nicht zu	2
trifft eher zu	3
trifft zu	4

Test 33 (T₃₃): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	3.829
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Test 34 (T₃₄): Interkantonaler Vergleich der Berufsgruppen

H₀: Bei gleichen Berufen gibt es im interkantonalen Vergleich keinen signifikanten Unterschied in der Frage, ob den Berufsbildner/Berufsbildnerinnen die Instruktoren bekannt sind.

H₁: Bei gleichen Berufen gibt es im interkantonalen Vergleich einen signifikanten Unterschied in der Frage, ob den Berufsbildner/Berufsbildnerinnen die Instruktoren bekannt sind.

Mann-Whitney-Test Bau

Mann-Whitney-U	230.500
Wilcoxon-W	608.500
Z	-.658
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.511

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test Gesundheit

Mann-Whitney-U	360.000
Wilcoxon-W	856.000
Z	-1.442
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.149

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test Information

Mann-Whitney-U	381.000
Wilcoxon-W	706.000
Z	-1.839
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.066

Entscheid: H₀

Aussage: Durch die Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten können Probleme mit Lernenden früher erkannt werden.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	1
stimme eher nicht zu	2
stimme eher zu	3
stimme zu	4

Test 35 (T₃₅): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	3.271
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Test 36 (T₃₆): Interkantonaler Vergleich der Berufsgruppen

H₀: Bei gleichen Berufen gibt es im interkantonalen Vergleich keinen signifikanten Unterschied in der Frage, ob durch Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten Probleme mit Lernenden früher erkannt werden können.

H₁: Bei gleichen Berufen gibt es im interkantonalen Vergleich einen signifikanten Unterschied in der Frage, ob durch Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten Probleme mit Lernenden früher erkannt werden können.

Mann-Whitney-Test Bau

Mann-Whitney-U	192.500
Wilcoxon-W	570.500
Z	-.636
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.525

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test Gesundheit

Mann-Whitney-U	270.000
Wilcoxon-W	676.000
Z	-2.773
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.006

Entscheid: H₁

Effektstärke:0.36

Mann-Whitney-Test Information

Mann-Whitney-U	324.500
Wilcoxon-W	555.500
Z	-.844
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.399

Entscheid: H₀

Aussage: Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten führt dazu, dass wir die Lernenden schneller produktiv einsetzen können.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	1
stimme eher nicht zu	2
stimme eher zu	3
stimme zu	4

Test 37 (T₃₇): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	2.737
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Test 38 (T₃₈): Interkantonaler Vergleich der Berufsgruppen

H₀: Bei gleichen Berufen gibt es im interkantonalen Vergleich keinen signifikanten Unterschied in der Frage, ob durch Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten die Lernenden schneller produktiv eingesetzt werden können.

H₁: Bei gleichen Berufen gibt es im interkantonalen Vergleich einen signifikanten Unterschied in der Frage, ob durch Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten die Lernenden schneller produktiv eingesetzt werden können.

Mann-Whitney-Test Bau

Mann-Whitney-U	180.000
Wilcoxon-W	558.000
Z	-1.266
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.206

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test Gesundheit

Mann-Whitney-U	271.500
Wilcoxon-W	596.500
Z	-.830
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.406

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test Information

Mann-Whitney-U	314.500
Wilcoxon-W	524.500
Z	-.663
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.507

Entscheid: H₀

Aussage: Für mich nützlich wäre eine Plattform (z. B. eine Homepage), bei der ich mich laufend über die Leistungen (Noten) und das Verhalten (z. B. Absenzen, zu spät kommen) meines Lernenden/meiner Lernenden informiert könnte.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	1
stimme eher nicht zu	2
stimme eher zu	3
stimme zu	4

Test 39 (T₃₉): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	4.467
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Test 40 (T₄₀): Interkantonaler Vergleich der Berufsgruppen

H₀: Bei gleichen Berufen gibt es im interkantonalen Vergleich keinen signifikanten Unterschied in der Frage, ob eine entsprechende Plattform nützlich wäre.

H₁: Bei gleichen Berufen gibt es im interkantonalen Vergleich einen signifikanten Unterschied in der Frage, ob eine entsprechende Plattform nützlich wäre.

Mann-Whitney-Test Bau

Mann-Whitney-U	263.500
Wilcoxon-W	434.500
Z	-.150
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.881

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test Gesundheit

Mann-Whitney-U	277.500
Wilcoxon-W	638.500
Z	-2.233
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.026

Entscheid: H₁

Effektstärke: 0.30

Mann-Whitney-Test Information

Mann-Whitney-U	363.000
Wilcoxon-W	714.000
Z	-1.862
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.063

Entscheid: H₀

Aussage: Wenn ich nichts von der Berufsfachschule höre, gehe ich davon aus, dass die Ausbildung gut läuft.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	1
stimme eher nicht zu	2
stimme eher zu	3
stimme zu	4

Test 41 (T₄₁): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	4.709
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Test 42 (T₄₂): Interkantonaler Vergleich der Berufsgruppen

H₀: Die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen in gleichen Berufen im interkantonalen Vergleich haben in dieser Frage eine identische Einschätzung.

H₁: Die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen in gleichen Berufen im interkantonalen Vergleich haben in dieser Frage signifikant unterschiedliche Einschätzungen.

Mann-Whitney-Test Bau

Mann-Whitney-U	227.000
Wilcoxon-W	662.000
Z	-1.123
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.262

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test Gesundheit

Mann-Whitney-U	318.500
Wilcoxon-W	814.500
Z	-2.414
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.016

Entscheid: H₁

Effektstärke: 0.31

Mann-Whitney-Test Information

Mann-Whitney-U	486.000
Wilcoxon-W	837.000
Z	-.698
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.485

Entscheid: H₀

Aussage: Wenn ich nichts von den überbetrieblichen Kursen höre, gehe ich davon aus, dass die Ausbildung gut läuft.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	1
stimme eher nicht zu	2
stimme eher zu	3
stimme zu	4

Test 43 (T₄₃): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	4.843
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Test 44 (T₄₄): Interkantonaler Vergleich der Berufsgruppen

H₀: Die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen in gleichen Berufen im interkantonalen Vergleich haben in dieser Frage eine identische Einschätzung.

H₁: Die Berufsbildner/Berufsbildnerinnen in gleichen Berufen im interkantonalen Vergleich haben in dieser Frage signifikant unterschiedliche Einschätzungen.

Mann-Whitney-Test Bau

Mann-Whitney-U	218.500
Wilcoxon-W	338.500
Z	-.180
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.857

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test Gesundheit

Mann-Whitney-U	377.000
Wilcoxon-W	842.000
Z	-.838
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.402

Entscheid: H₀

Mann-Whitney-Test Information

Mann-Whitney-U	296.500
Wilcoxon-W	962.500
Z	-.210
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.834

Entscheid: H₀

Aussage: Auch wenn ich in der Zusammenarbeit einen Nutzen sehe, solange die Kontaktaufnahme schwierig und aufwendig ist, werde ich die Kooperation meiden.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	4
stimme eher nicht zu	3
stimme eher zu	2
stimme zu	1

PFTest 1 (PFT₁): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	3.531
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	PFTEST 2 (PFT ₂)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td style="text-align: right;">8.729</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td style="text-align: right;">2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td style="text-align: right;">.013</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	8.729	df	2	Asymptotische Signifikanz	.013	H ₁
Chi-Quadrat	8.729										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.013										

Effektstärke: 0.24

Paarweise Vergleiche:

Gruppen	Asymptotische Signifikanz	Effektstärke
Bau und Gesundheit	.010	0.29
Bau und Information	.541	
Gesundheit und Information	.287	

Aussage: Vertreter der anderen Lernorte treffe ich nur anlässlich von Informationsveranstaltungen, die ich besuchen muss oder die von uns organisiert sind.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	4
stimme eher nicht zu	3
stimme eher zu	2
stimme zu	1

PFTest 3 (PFT₃): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	3.651
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	PFTEST 4 (PFT ₄)	H ₀	H ₁	Kruskal-Wallis-Test Chi-Quadrat 6.730 df 2 Asymptotische Signifikanz .035	H ₁

Effektstärke: 0.20

Paarweise Vergleiche:

Gruppen	Asymptotische Signifikanz	Effektstärke
Bau und Gesundheit	.045	0.23
Bau und Information	.098	
Gesundheit und Information	1.000	

Aussage: Ich unterhalte Beziehungen zu anderen Lernorten eigentlich nur deshalb, weil dies in meiner Stellenbeschreibung vorgesehen ist.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	4
stimme eher nicht zu	3
stimme eher zu	2
stimme zu	1

PFTest 5 (PFT₅): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	5.806
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test-Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	PFTEST 6 (PFT ₆)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td>3.874</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td>.144</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	3.874	df	2	Asymptotische Signifikanz	.144	H ₀
Chi-Quadrat	3.874										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.144										

Aussage: Kooperation ist neu im Berufsbildungsgesetz ausdrücklich erwähnt. Ich werde in Zukunft vermehrt mit den anderen Lernorten zusammenarbeiten.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	1
stimme eher nicht zu	2
stimme eher zu	3
stimme zu	4

PFTest 7 (PFT₇): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	3.566
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	PFTEST 8 (PFT ₈)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td style="text-align: right;">12.054</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td style="text-align: right;">2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td style="text-align: right;">.002</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	12.054	df	2	Asymptotische Signifikanz	.002	H ₁
Chi-Quadrat	12.054										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.002										

Effektstärke: 0.28

Paarweise Vergleiche:

Gruppen	Asymptotische Signifikanz	Effektstärke
Bau und Gesundheit	.010	0.30
Bau und Information	1.000	
Gesundheit und Information	.008	0.29

Aussage: Wir versuchen, teure Ausbildungsinhalte an die überbetrieblichen Kurse zu delegieren.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	4
stimme eher nicht zu	3
stimme eher zu	2
stimme zu	1

PÜTest 1 (PÜT₁): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	4.249
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	PÜTEST 2 (PÜT ₂)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td>1.951</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td>.377</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	1.951	df	2	Asymptotische Signifikanz	.377	H ₀
Chi-Quadrat	1.951										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.377										

Aussage: Teure Ausbildungsinhalte sollen vom Staat, d. h. von der Berufsfachschule, angeboten werden.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	4
stimme eher nicht zu	3
stimme eher zu	2
stimme zu	1

PÜTest 3 (PÜT₃): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	2.589
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000
Entscheid: H₁	

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	PÜTEST 4 (PÜT ₄)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td>2.037</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td>.361</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	2.037	df	2	Asymptotische Signifikanz	.361	H ₀
Chi-Quadrat	2.037										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.361										

Aussage: Ich kooperiere mit den anderen Lernorten, wenn es uns hilft, im Betrieb Probleme bei der Ausbildung zu lösen.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	4
stimme eher nicht zu	3
stimme eher zu	2
stimme zu	1

PÜTest 5 (PÜT₅): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	3.511
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	PÜTEST 6 (PÜT ₆)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td>12.661</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td>.002</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	12.661	df	2	Asymptotische Signifikanz	.002	H ₁
Chi-Quadrat	12.661										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.002										

Effektstärke: 0.28

Paarweise Vergleiche:

Gruppen	Asymptotische Signifikanz	Effektstärke
Bau und Gesundheit	.020	0.26
Bau und Information	1.000	
Gesundheit und Information	.003	0.31

Aussage: Ich habe auch schon gehört, dass Lehrbetriebe von Know-how-Transfer von der Berufsfachschule in den Lehrbetrieb profitieren haben.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	4
stimme eher nicht zu	3
stimme eher zu	2
stimme zu	1

PÜTest 7 (PÜT₇): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	2.801
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	PÜTEST 8 (PÜT ₈)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td style="text-align: right;">9.175</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td style="text-align: right;">2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td style="text-align: right;">.010</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	9.175	df	2	Asymptotische Signifikanz	.010	H ₁
Chi-Quadrat	9.175										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.010										

Effektstärke: 0.29

Paarweise Vergleiche:

Gruppen	Asymptotische Signifikanz	Effektstärke
Bau und Gesundheit	.007	0.36
Bau und Information	.240	
Gesundheit und Information	.386	

Aussage: Sicher gibt es Lehrbetriebe die von Know-how-Transfer von den überbetrieblichen Kursen in den Lehrbetrieb profitiert haben.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	4
stimme eher nicht zu	3
stimme eher zu	2
stimme zu	1

PÜTest 9 (PÜT₉): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	3.279
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	PÜTEST 10 (PÜT ₁₀)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td>13.054</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td>.001</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	13.054	df	2	Asymptotische Signifikanz	.001	H ₁
Chi-Quadrat	13.054										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.001										

Effektstärke: 0.32

Paarweise Vergleiche:

Gruppen	Asymptotische Signifikanz	Effektstärke
Bau und Gesundheit	.001	0.38
Bau und Information	.611	
Gesundheit und Information	.029	0.28

Aussage: Aufgrund der Bedeutung unseres Betriebes für die anderen Lernorte können wir eigene Bedürfnisse gut durchsetzen.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	4
stimme eher nicht zu	3
stimme eher zu	2
stimme zu	1

PÜTest 11 (PÜT₁₁): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	2.963
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	PÜTEST 12 (PÜT ₁₂)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td style="text-align: right;">3.261</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td style="text-align: right;">2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td style="text-align: right;">.196</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	3.261	df	2	Asymptotische Signifikanz	.196	H ₀
Chi-Quadrat	3.261										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.196										

Aussage: Die anderen Lernorte sind für uns Dienstleister. Immerhin tragen wir den grössten Teil der Ausbildungskosten.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	4
stimme eher nicht zu	3
stimme eher zu	2
stimme zu	1

PÜTest 13 (PÜT₁₃): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	3.119
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	PÜTEST 14 (PÜT ₁₄)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td>2.921</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td>.232</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	2.921	df	2	Asymptotische Signifikanz	.232	H ₀
Chi-Quadrat	2.921										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.232										

Aussage: Bei Kontakten mit anderen Lernorten geht es vor allem um Lernende mit Leistungsproblemen (z. B. schlechte Arbeitsleistung, Noten).

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	4
stimme eher nicht zu	3
stimme eher zu	2
stimme zu	1

PÜTest 15 (PÜT₁₅): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	3.804
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	PÜTEST 16 (PÜT ₁₆)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td>6.492</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td>.039</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	6.492	df	2	Asymptotische Signifikanz	.039	H ₁
Chi-Quadrat	6.492										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.039										

Effektstärke: 0.21

Paarweise Vergleiche:

Gruppen	Asymptotische Signifikanz	Effektstärke
Bau und Gesundheit	.531	
Bau und Information	.033	0.29
Gesundheit und Information	.579	

Aussage: Informationen der Berufsfachschule über den Ablauf des Schuljahres werden in unsere Ausbildungsplanung miteinbezogen.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	1
stimme eher nicht zu	2
stimme eher zu	3
stimme zu	4

EDTest 1 (EDT₁): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	3.306
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	EDTEST 2 (EDT ₂)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td>40.195</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td>.000</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	40.195	df	2	Asymptotische Signifikanz	.000	H ₁
Chi-Quadrat	40.195										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.000										

Effektstärke: 0.49

Paarweise Vergleiche:

Gruppen	Asymptotische Signifikanz	Effektstärke
Bau und Gesundheit	.000	0.50
Bau und Information	1.000	
Gesundheit und Information	.000	0.52

Aussage: Die innerbetriebliche Ausbildung kann nicht mit der Ausbildung an den anderen Lernorten abgestimmt werden. Unsere Lernenden werden für die Arbeiten eingesetzt, die gerade anstehen.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	4
stimme eher nicht zu	3
stimme eher zu	2
stimme zu	1

EDTest 3 (EDT₃): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	2.780
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	EDTEST 4 (EDT ₄)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td>16.842</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td>.000</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	16.842	df	2	Asymptotische Signifikanz	.000	H ₁
Chi-Quadrat	16.842										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.000										

Effektstärke: 0.31

Paarweise Vergleiche:

Gruppen	Asymptotische Signifikanz	Effektstärke
Bau und Gesundheit	.001	0.34
Bau und Information	1.000	
Gesundheit und Information	.002	0.32

Aussage: Ich begrüße Aufträge der Berufsfachschule an meine Lernenden, bei denen sie einen Teil der Arbeit im Lehrbetrieb machen müssen.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	1
stimme eher nicht zu	2
stimme eher zu	3
stimme zu	4

EDTest 5 (EDT₅): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	3.074
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	EDTEST 6 (EDT ₆)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td>11.592</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td>.003</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	11.592	df	2	Asymptotische Signifikanz	.003	H ₁
Chi-Quadrat	11.592										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.003										

Effektstärke: 0.27

Paarweise Vergleiche:

Gruppen	Asymptotische Signifikanz	Effektstärke
Bau und Gesundheit	.086	
Bau und Information	1.000	
Gesundheit und Information	.002	0.31

Aussage: Unterricht, bei dem der Lehrbetrieb miteinbezogen wird, ist für mich zeitaufwendig und deshalb eher zurückhaltend einzusetzen.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	4
stimme eher nicht zu	3
stimme eher zu	2
stimme zu	1

EDTest 7 (EDT₇): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	3.045
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	EDTEST 8 (EDT ₈)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td>15.913</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td>.000</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	15.913	df	2	Asymptotische Signifikanz	.000	H ₁
Chi-Quadrat	15.913										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.000										

Effektstärke: 0.31

Paarweise Vergleiche:

Gruppen	Asymptotische Signifikanz	Effektstärke
Bau und Gesundheit	.000	0.25
Bau und Information	.794	
Gesundheit und Information	.000	0.36

Aussage: Sofern notwendig, vereinbare ich mit der Berufsfachschule Fördermassnahmen für Lernende.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	1
stimme eher nicht zu	2
stimme eher zu	3
stimme zu	4

EDTest 9 (EDT₉): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	3.424
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	EDTEST 10 (EDT ₁₀)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td style="text-align: right;">2.750</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td style="text-align: right;">2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td style="text-align: right;">.253</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	2.750	df	2	Asymptotische Signifikanz	.253	H ₀
Chi-Quadrat	2.750										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.253										

Aussage: Leider können vereinbarte Massnahmen zur Förderung von Lernenden bei uns im Lehrbetrieb häufig nicht eingehalten werden.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	4
stimme eher nicht zu	3
stimme eher zu	2
stimme zu	1

EDTest 11 (EDT₁₁): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	4.320
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	EDTEST 12 (EDT ₁₂)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td style="text-align: right;">3.271</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td style="text-align: right;">2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td style="text-align: right;">.195</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	3.271	df	2	Asymptotische Signifikanz	.195	H ₀
Chi-Quadrat	3.271										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.195										

Aussage: Der Kontakt mit den anderen Lernorten ist wichtig, damit man Doppelspurigkeiten in der Ausbildung vermeiden kann.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	1
stimme eher nicht zu	2
stimme eher zu	3
stimme zu	4

EDTest 13 (EDT₁₃): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	2.981
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	EDTEST 14 (EDT ₁₄)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td>28.604</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td>.000</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	28.604	df	2	Asymptotische Signifikanz	.000	H ₁
Chi-Quadrat	28.604										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.000										

Effektstärke: 0.42

Paarweise Vergleiche:

Gruppen	Asymptotische Signifikanz	Effektstärke
Bau und Gesundheit	.000	0.40
Bau und Information	1.000	
Gesundheit und Information	.000	0.46

Aussage: Eine zeitliche Abstimmung der Lerninhalte zwischen den drei Lernorten ist sinnvoll.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	1
stimme eher nicht zu	2
stimme eher zu	3
stimme zu	4

EDTest 15 (EDT₁₅): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	3.473
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	EDTEST 16 (EDT ₁₆)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td>20.286</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td>.000</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	20.286	df	2	Asymptotische Signifikanz	.000	H ₁
Chi-Quadrat	20.286										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.000										

Effektstärke: 0.34

Paarweise Vergleiche:

Gruppen	Asymptotische Signifikanz	Effektstärke
Bau und Gesundheit	.004	0.31
Bau und Information	1.000	
Gesundheit und Information	.000	0.40

Aussage: Mit dem anderen Lernort (Berufsfachschule) unterhalte ich regelmässige Kontakte und bin bei gemeinsamen Projekten dabei.

Antwortmöglichkeiten	Note
trifft nicht zu	1
trifft eher nicht zu	2
trifft eher zu	3
trifft zu	4

EDTest 17 (EDT₁₇): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	4.151
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	EDTEST 18 (EDT ₁₈)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td>3.221</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td>.200</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	3.221	df	2	Asymptotische Signifikanz	.200	H ₀
Chi-Quadrat	3.221										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.200										

Aussage: Mit dem anderen Lernort (überbetriebliche Kurse) unterhalte ich regelmässige Kontakte und bin bei gemeinsamen Projekten dabei.

Antwortmöglichkeiten	Note
trifft nicht zu	1
trifft eher nicht zu	2
trifft eher zu	3
trifft zu	4

EDTest 19 (EDT₁₉): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	4.384
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	EDTEST 20 (EDT ₂₀)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td>13.956</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td>.001</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	13.956	df	2	Asymptotische Signifikanz	.001	H ₁
Chi-Quadrat	13.956										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.001										

Effektstärke: 0.28

Paarweise Vergleiche:

Gruppen	Asymptotische Signifikanz	Effektstärke
Bau und Gesundheit	.080	
Bau und Information	.001	0.35
Gesundheit und Information	.344	

Aussage: Die zeitliche Vermittlung der Ausbildungsinhalte ist mit dem anderen Lernort abgestimmt. Antworten zur Berufsfachschule (EDT₂₁₋₂₅) und den überbetrieblichen Kursen EDT₂₆₋₃₀.

Antwortmöglichkeiten	Note
trifft nicht zu	1
trifft eher nicht zu	2
trifft eher zu	3
trifft zu	4

Test auf Normalverteilung siehe weiter oben.

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test-Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	ED-TEST 21 (EDT ₂₁)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td style="text-align: right;">20.601</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td style="text-align: right;">2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td style="text-align: right;">.000</td> </tr> </table>	Chi-Quadrat	20.601	df	2	Asymptotische Signifikanz	.000	H ₁
Chi-Quadrat	20.601										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.000										

Effektstärke: 0.35

Paarweise Vergleiche:

Gruppen	Asymptotische Signifikanz	Effektstärke
Bau und Gesundheit	.757	
Bau und Information	.011	0.28
Gesundheit und Information	.000	0.39

Analyse aufgrund weiterer Kriterien

Es gibt einen signifikanten Unterschied aufgrund folgender Kriterien	Test-Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheidung								
Grösse	EDTEST 22(EDT ₂₂)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td style="text-align: right;">7.766</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td style="text-align: right;">.051</td> </tr> </table>	Chi-Quadrat	7.766	df	3	Asymptotische Signifikanz	.051	H ₀		
Chi-Quadrat	7.766												
df	3												
Asymptotische Signifikanz	.051												
Trägerschaft	EDTEST 23 (EDT ₂₃)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Mann-Whitney-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Mann-Whitney-U</td> <td style="text-align: right;">2773.500</td> </tr> <tr> <td>Wilcoxon-W</td> <td style="text-align: right;">8878.500</td> </tr> <tr> <td>Z</td> <td style="text-align: right;">-1.298</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz (2-seitig)</td> <td style="text-align: right;">.194</td> </tr> </table>	Mann-Whitney-U	2773.500	Wilcoxon-W	8878.500	Z	-1.298	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.194	H ₀
Mann-Whitney-U	2773.500												
Wilcoxon-W	8878.500												
Z	-1.298												
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.194												
Geschlecht	EDTEST 24 (EDT ₂₄)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Mann-Whitney-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Mann-Whitney-U</td> <td style="text-align: right;">2378.500</td> </tr> <tr> <td>Wilcoxon-W</td> <td style="text-align: right;">7688.500</td> </tr> <tr> <td>Z</td> <td style="text-align: right;">-2.466</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz (2-seitig)</td> <td style="text-align: right;">.014</td> </tr> </table>	Mann-Whitney-U	2378.500	Wilcoxon-W	7688.500	Z	-2.466	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.014	H ₁
Mann-Whitney-U	2378.500												
Wilcoxon-W	7688.500												
Z	-2.466												
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.014												
Effektstärke = 0.19													
Alter der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen	EDTEST 25 (EDT ₂₅)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td style="text-align: right;">2.183</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td style="text-align: right;">.535</td> </tr> </table>	Chi-Quadrat	2.183	df	3	Asymptotische Signifikanz	.535	H ₀		
Chi-Quadrat	2.183												
df	3												
Asymptotische Signifikanz	.535												

Untersuchung der Unterschiede zwischen den Berufen

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test-Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheidung						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	ED-TEST 26 (EDT ₂₆)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td style="text-align: right;">20.860</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td style="text-align: right;">2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td style="text-align: right;">.000</td> </tr> </table>	Chi-Quadrat	20.860	df	2	Asymptotische Signifikanz	.000	H ₁
Chi-Quadrat	20.860										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.000										

Effektstärke: 0.35

Paarweise Vergleiche:

Gruppen	Asymptotische Signifikanz	Effektstärke
Bau und Gesundheit	.921	
Bau und Information	.007	0.30
Gesundheit und Information	.000	0.39

Analyse aufgrund weiterer Kriterien

Es gibt einen signifikanten Unterschied aufgrund folgender Kriterien	Test-Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid
Grösse	ED-TEST 27 (EDT ₂₇)	H ₀	H ₁	Kruskal-Wallis-Test Chi-Quadrat 4.457 df 3 Asymptotische Signifikanz .216	H ₀
Trägerschaft	ED-TEST 28 (EDT ₂₈)	H ₀	H ₁	Mann-Whitney-Test Mann-Whitney-U 2693.500 Wilcoxon-W 8798.500 Z -1.613 Asymptotische Signifikanz (2-seitig) .107	H ₀
Geschlecht	ED-TEST 29 (EDT ₂₉)	H ₀	H ₁	Mann-Whitney-Test Mann-Whitney-U 2756.000 Wilcoxon-W 7706.000 Z -2.449 Asymptotische Signifikanz (2-seitig) .014	H ₁
Effektstärke: 0.19					
Alter der Berufsbildner/Berufsbildnerinnen	ED-TEST 30 (EDT ₃₀)	H ₀	H ₁	Kruskal-Wallis-Test Chi-Quadrat 1.644 df 3 Asymptotische Signifikanz .649	H ₀

Aussage: Teamarbeit ist in der heutigen Arbeitswelt unerlässlich. Es ist deshalb wichtig, dass die Lernenden wahrnehmen, dass die drei Lernorte als Team in der Ausbildung zusammenarbeiten.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	1
stimme eher nicht zu	2
stimme eher zu	3
stimme zu	4

IDTest 1 (IDT₁): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	4.184
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test-Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	ID-TEST 2 (IDT ₂)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td>12.764</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td>.002</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	12.764	df	2	Asymptotische Signifikanz	.002	H ₁
Chi-Quadrat	12.764										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.002										

Effektstärke: 0.27

Paarweise Vergleiche:

Gruppen	Asymptotische Signifikanz	Effektstärke
Bau und Gesundheit	.083	
Bau und Information	.856	
Gesundheit und Information	.001	0.32

Aussage: Wichtig ist, dass an den drei Lernorten die gleiche Lehrmeinung vertreten wird.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	4
stimme eher nicht zu	3
stimme eher zu	2
stimme zu	1

IDTest 3 (IDT₃): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	3.289
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test-Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	ID-TEST 4 (IDT ₄)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td style="text-align: right;">4.773</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td style="text-align: right;">2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td style="text-align: right;">.092</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	4.773	df	2	Asymptotische Signifikanz	.092	H ₀
Chi-Quadrat	4.773										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.092										

Aussage: Zwischen den Lernorten sind manchmal auch Unstimmigkeiten auszuhalten.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	1
stimme eher nicht zu	2
stimme eher zu	3
stimme zu	4

IDTest 5 (IDT₅): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	2.886
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test-Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	ID-TEST 6 (IDT ₆)	H ₀	H ₁	<p style="text-align: center;">Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td>10.962</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td>.004</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	10.962	df	2	Asymptotische Signifikanz	.004	H ₁
Chi-Quadrat	10.962										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.004										

Effektstärke: 0.28

Paarweise Vergleiche:

Gruppen	Asymptotische Signifikanz	Effektstärke
Bau und Gesundheit	.003	0.35
Bau und Information	.248	
Gesundheit und Information	.286	

Aussage: Widersprüche in fachlichen Aussagen der drei Lernorte zwingen den Lernenden, sich genauer mit einem Thema auseinanderzusetzen.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	1
stimme eher nicht zu	2
stimme eher zu	3
stimme zu	4

IDTest 7 (IDT₇): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	2.872
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test-Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	ID-TEST 8 (IDT ₈)	H ₀	H ₁	<p>Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td>14.480</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td>.001</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	14.480	df	2	Asymptotische Signifikanz	.001	H ₁
Chi-Quadrat	14.480										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.001										

Effektstärke: 0.31

Paarweise Vergleiche:

Gruppen	Asymptotische Signifikanz	Effektstärke
Bau und Gesundheit	.004	0.31
Bau und Information	1.000	
Gesundheit und Information	.003	0.33

Aussage: Das Ausbildungssystem der Schweiz mit den drei Lernorten hat sich bewährt.

Antwortmöglichkeiten	Note
stimme nicht zu	1
stimme eher nicht zu	2
stimme eher zu	3
stimme zu	4

ATEST1 (AT₁): Test auf Normalverteilung

H₀: Es handelt sich um eine Normalverteilung.

H₁: Es handelt sich nicht um eine Normalverteilung.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

Kolmogorov-Smirnov-Z	5.196
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000

Entscheid: H₁

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen	Test- Nr.	N	J	Test und Ergebnis	Entscheid						
Bauberufen, Gesundheitsberufen und Informationsberufen	ATEST 2 (AT ₂)	H ₀	H ₁	<p>Kruskal-Wallis-Test</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Chi-Quadrat</td> <td>4.957</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Asymptotische Signifikanz</td> <td>.084</td> </tr> </tbody> </table>	Chi-Quadrat	4.957	df	2	Asymptotische Signifikanz	.084	H ₀
Chi-Quadrat	4.957										
df	2										
Asymptotische Signifikanz	.084										

Anhang 2: Fragebogen Berufsbildner/Berufsbildnerinnen

Statistische Angaben

In welchem Kanton befindet sich Ihr Unternehmen (bei mehreren Standorten wählen Sie den Standortkanton Ihres Arbeitsplatzes)?	_____
---	-------

Trägerschaft der Unternehmung?	<input type="checkbox"/> Privatwirtschaftliche Organisation <input type="checkbox"/> Öffentlich-rechtliche Organisation <input type="checkbox"/> Gemischtwirtschaftliche Organisation
--------------------------------	---

Ungefähre Anzahl Mitarbeiter (in Vollzeitstellen):	<input type="checkbox"/> weniger als 9 <input type="checkbox"/> 10 bis 49 <input type="checkbox"/> 50 bis 249 <input type="checkbox"/> mehr als 250
--	--

Unsere Lernenden im untersuchten Beruf sind	<input type="checkbox"/> vorwiegend weiblich <input type="checkbox"/> vorwiegend männlich <input type="checkbox"/> Es gibt ungefähr gleich viele weibliche wie männliche Lernende
---	---

Unsere Lernenden besuchen berufsbegleitend die Berufsmaturitätsausbildung.	<input type="checkbox"/> Ja, fast alle <input type="checkbox"/> Mehr als die Hälfte <input type="checkbox"/> Weniger als die Hälfte <input type="checkbox"/> Nur in Ausnahmefällen <input type="checkbox"/> Nein, nie
--	---

Persönliche Angaben

Ich bin	<input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich
---------	--

Ich habe folgenden Jahrgang	_____
-----------------------------	-------

Welches ist Ihre Hauptfunktion im Lehrbetrieb?	<input type="checkbox"/> Eigentümer/Miteigentümer <input type="checkbox"/> Geschäftsführer <input type="checkbox"/> Personalchef <input type="checkbox"/> Ausbildungsleiter <input type="checkbox"/> Berufsbildner/Berufsbildnerin <input type="checkbox"/> Andere:
--	--

Haben Sie eine der folgenden pädagogischen/didaktischen Ausbildungen?	<input type="checkbox"/> Lehrmeisterkurs
	<input type="checkbox"/> Berufsfachschullehrdiplom EHB (früher SIB), ZHSF, ähnliches, Vollamt
	<input type="checkbox"/> Berufsfachschullehrdiplom EHB (früher SIB), ZHSF, ähnliches, Nebenamt
	<input type="checkbox"/> ÜK-Instruktor vollamtlich
	<input type="checkbox"/> ÜK-Instruktor nebenamtlich
	<input type="checkbox"/> Höheres Lehramt für Gymnasien
	<input type="checkbox"/> Sekundarlehrerdiplom
	<input type="checkbox"/> Primarlehrerdiplom
	<input type="checkbox"/> Nein

Unterrichten Sie als Nebenamtlehrperson an einer Berufsfachschule?	<input type="checkbox"/> Ja
	<input type="checkbox"/> Nein

Kontaktperson für Rückfragen (freiwillig):	
Name/Vorname	_____
Telefonnummer	_____
E-Mail-Adresse	_____

Statistische Grössen zur Zusammenarbeit den anderen Lernorten

	zur Berufsfachschule	Zu den überbetrieblichen Kursen	
Hatten Sie in den letzten 12 Monaten Kontakt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ja
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nein
Wenn ja, wie oft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 Mal
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2 bis 5 Mal
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6 – 12 Mal
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mehr als 12 Mal
Was war der Anlass der Kontakte? (Mehrfachnennungen möglich)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Informationsveranstaltungen
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Betriebsbesichtigungen
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Umgang mit leistungsschwachen Lernenden
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Umgang mit besonders leistungsstarken Lernenden
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Umgang mit verhaltensauffälligen Lernenden
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gemeinsame Projekte
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausarbeitung Bildungsverordnungen (früher Reglemente)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Stoffabstimmung
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Austausch über fachliche Themen
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gemeinsame Kurse/Weiterbildungsveranstaltungen
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Qualifikationsverfahren (Lehrabschlussprüfungen)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Anstellungs- /Auswahlverfahren neue Lernende
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Erstellen von gemeinsamen Ausbildungsunterlagen	

	zur Berufsfachschule	Zu den überbetrieblichen Kursen	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mitarbeit in Gremien
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gemeinsame Verbandstätigkeit
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schulische Lehrabschlussfeier
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Betriebliche Lehrabschlussfeier
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Andere

In welcher Form fanden die Kontakte statt? (Mehrfachnennungen möglich)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Persönlich
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Telefonisch
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Per E-Mail
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Per Brief
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	On-Line-Kontaktplattform (z. B. SEPHIR)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Andere

	Ja	Nein
In der Regel ging der Impuls für eine Zusammenarbeit oder einen Kontakt mit der/zur Berufsfachschule von mir/uns aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Verschiedene Aussagen 1

	Berufsfachschule				Überbetriebliche Kurse			
	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Für die Ausbildung der Lernenden ist kein Kontakt zum anderen Lernort notwendig. Die Lernenden stellen den Zusammenhang zwischen den Lernorten selbst her.	<input type="checkbox"/>							
Bei Problemen mit einem Lernenden nehme ich mit dem anderen Lernort Kontakt auf. Gemeinsam lassen sich Probleme besser lösen.	<input type="checkbox"/>							
Unabhängig davon, ob ich mit einem Lernenden Probleme habe oder nicht, ich bin regelmässig mit dem anderen Lernort in persönlichem Kontakt.	<input type="checkbox"/>							
Mit dem anderen Lernort unterhalte ich regelmässige Kontakte und bin bei gemeinsamen Projekten dabei.	<input type="checkbox"/>							
Die Zusammenarbeit mit dem anderen Lernort muss in Zukunft intensiviert werden.	<input type="checkbox"/>							
Personen am anderen Lernort sind schwer erreichbar.	<input type="checkbox"/>							
Ich tausche Erfahrungen zur Ausbildung mit dem anderen Lernort aus.	<input type="checkbox"/>							
Die Erfahrungen des anderen Lernortes interessieren mich.	<input type="checkbox"/>							
Ich versuche, die Erwartungen des anderen Lernortes zu erfüllen.	<input type="checkbox"/>							
Die zeitliche Vermittlung der Ausbildungsinhalte ist mit dem anderen Lernort abgestimmt.	<input type="checkbox"/>							
Mir sind die Ansprechpersonen am anderen Lernort bekannt.	<input type="checkbox"/>							

Verschiedene Aussagen 2

	stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiss nicht
Wenn ich nichts von der Berufsfachschule oder den überbetrieblichen Kursen höre, gehe ich davon aus, dass die Ausbildung gut läuft.	<input type="checkbox"/>				
Häufig nach Kontakten mit der Berufsfachschule habe ich das Gefühl, dass der Kontakt für mich mehr Aufwand als Nutzen gebracht hat. Ich verzichte deshalb lieber auf Kooperation.	<input type="checkbox"/>				
Wir versuchen, teure Ausbildungsinhalte an die überbetrieblichen Kurse zu delegieren.	<input type="checkbox"/>				
Teure Ausbildungsinhalte sollen vom Staat, d.h. von der Berufsfachschule, angeboten werden.	<input type="checkbox"/>				
Auch wenn ich in der Zusammenarbeit einen Nutzen sehe, solange die Kontaktaufnahme schwierig und aufwendig ist, werde ich die Kooperation meiden.	<input type="checkbox"/>				
Kooperation ist neu im Berufsbildungsgesetz ausdrücklich erwähnt. Ich werde in Zukunft vermehrt mit den anderen Lernorten zusammenarbeiten.	<input type="checkbox"/>				
Vertreter der anderen Lernorte treffe ich nur anlässlich von Informationsveranstaltungen, die ich besuchen muss oder die von uns organisiert sind.	<input type="checkbox"/>				
Ich unterhalte Beziehungen zu anderen Lernorten eigentlich nur deshalb, weil dies in meiner Stellenbeschreibung vorgesehen ist.	<input type="checkbox"/>				
Ich kooperiere mit den anderen Lernorten, wenn es uns hilft, im Betrieb Probleme bei der Ausbildung zu lösen.	<input type="checkbox"/>				
Die Berufsfachschule tritt vor allem dann mit mir in Kontakt, wenn sie sich einen Nutzen daraus verspricht, z. B. wenn ich helfen soll, Probleme mit den Lernenden zu lösen.	<input type="checkbox"/>				
Auch wenn es ausschliesslich um Verhaltensfragen bei einem Lernenden/einer Lernenden geht bevorzuge ich den Kontakt zur Fachlehrperson statt zur ABU-Lehrperson. Wir sprechen die gleiche Sprache.	<input type="checkbox"/>				
Bei Kontakten mit anderen Lernorten geht es vor allem um Lernende mit Leistungsproblemen (z. B. schlechte Arbeitsleistung, Noten).	<input type="checkbox"/>				
Durch die Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten, können:					
Probleme mit Lernenden früher erkannt werden.	<input type="checkbox"/>				
Probleme mit Lernenden nachhaltiger gelöst werden.	<input type="checkbox"/>				
Probleme mit Lernenden schneller gelöst werden.	<input type="checkbox"/>				
Lernende mit besonderen Fähigkeiten erkannt werden.	<input type="checkbox"/>				

Anhang 2: Fragebogen Berufsbildner/Berufsbildnerinnen

	stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiss nicht
Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten führt dazu, dass wir die Lernenden schneller produktiv einsetzen können	<input type="checkbox"/>				
Ich habe auch schon gehört, dass Lehrbetriebe von Know-how-Transfer von der Berufsfachschule in den Lehrbetrieb profitiert haben.	<input type="checkbox"/>				
Sicher gibt es Lehrbetriebe die von Know-how-Transfer von den überbetrieblichen Kursen in den Lehrbetrieb profitiert haben.	<input type="checkbox"/>				
Der Fachunterricht an der Berufsfachschule ist praxisbezogen und auf dem neuesten Stand der Technik.	<input type="checkbox"/>				
Die Berufsfachschule kann vom Know-how unseres Betriebes profitieren.	<input type="checkbox"/>				
Die überbetrieblichen Kurse können vom Know-how unseres Betriebes profitieren.	<input type="checkbox"/>				
Die überbetrieblichen Kurse dienen dazu, Stoff zu vermitteln, den einzelne Lehrbetriebe nicht vermitteln können.	<input type="checkbox"/>				
Die Berufsfachschule vermittelt die Theorie, der Lehrbetrieb die Praxis, die überbetrieblichen Kurse sind das Bindeglied.	<input type="checkbox"/>				
Das Ausbildungssystem der Schweiz mit den drei Lernorten hat sich bewährt.	<input type="checkbox"/>				
Die Verteilung der Ausbildungsinhalte auf die drei Lernorte ist effizient. Jeder Lernort kann sich aufgrund seiner Kompetenzen einbringen.	<input type="checkbox"/>				
Aufgrund der Bedeutung unseres Betriebes für die anderen Lernorte können wir eigene Bedürfnisse gut durchsetzen.	<input type="checkbox"/>				
Die anderen Lernorte sind für uns Dienstleister. Immerhin tragen wir den grössten Teil der Ausbildungskosten.	<input type="checkbox"/>				
Wir versuchen, die innerbetriebliche Ausbildungsplanung mit der Stoffverteilung in der Berufsfachschule abzustimmen.	<input type="checkbox"/>				
Informationen der Berufsfachschule über den Ablauf des Schuljahres werden in unsere Ausbildungsplanung miteinbezogen.	<input type="checkbox"/>				
Die innerbetriebliche Ausbildung kann nicht mit der Ausbildung an den anderen Lernorten abgestimmt werden. Unsere Lernenden werden für die Arbeiten eingesetzt, die gerade anstehen.	<input type="checkbox"/>				
Ich begrüsse Aufträge der Berufsfachschule an meine Lernenden, bei denen sie einen Teil der Arbeit im Lehrbetrieb machen müssen.	<input type="checkbox"/>				
Unterricht, bei dem der Lehrbetrieb miteinbezogen wird, ist für mich zeitaufwendig und deshalb eher zurückhaltend einzusetzen.	<input type="checkbox"/>				

	stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiss nicht
Sofern notwendig, vereinbare ich mit der Berufsfachschule Fördermassnahmen für Lernende.	<input type="checkbox"/>				
Leider können vereinbarte Massnahmen zur Förderung von Lernenden bei uns im Lehrbetrieb häufig nicht eingehalten werden.	<input type="checkbox"/>				
Der Kontakt mit den anderen Lernorten ist wichtig, damit man Doppelspurigkeiten in der Ausbildung vermeiden kann.	<input type="checkbox"/>				
Eine zeitliche Abstimmung der Lerninhalte zwischen den drei Lernorten ist sinnvoll.	<input type="checkbox"/>				
Teamarbeit ist in der heutigen Arbeitswelt unerlässlich. Es ist deshalb wichtig, dass die Lernenden wahrnehmen, dass die drei Lernorte als Team in der Ausbildung zusammenarbeiten.	<input type="checkbox"/>				
Zwischen den Lernorten sind manchmal auch Unstimmigkeiten auszuhalten.	<input type="checkbox"/>				
Widersprüche in fachlichen Aussagen der drei Lernorte zwingen den Lernenden, sich genauer mit einem Thema auseinanderzusetzen.	<input type="checkbox"/>				
Die neue gesetzliche Regelung im Berufsbildungsgesetz betreffend Lernortkooperation ändert nichts an meinem Kooperationsverhalten. Ich kooperiere bereits in ausreichendem Masse.	<input type="checkbox"/>				
Wichtig ist, dass an den drei Lernorten die gleiche Lehrmeinung vertreten wird.	<input type="checkbox"/>				
Kooperation mit den anderen Lernorten wäre wichtig, aber leider fehlt mir die Zeit dazu.	<input type="checkbox"/>				
Unser Berufsverband organisiert regelmässig Aktivitäten, bei dem sich Berufsbildner/Berufsbildnerinnen und Berufsfachschullehrer treffen können.	<input type="checkbox"/>				
Über die ganze Ausbildungszeit betrachtet lohnt es sich finanziell durchaus, Lernende auszubilden.	<input type="checkbox"/>				
Die Lehrlingsausbildung dient vor allem dazu, den eigenen Nachwuchs im Betrieb zu sichern.	<input type="checkbox"/>				
Für mich nützlich wäre eine Plattform (z. B. eine Homepage), bei der ich mich laufend über die Leistungen (Noten) und das Verhalten (z. B. Absenzen, zu spät kommen) meines Lernenden/meiner Lernenden informiert könnte.	<input type="checkbox"/>				
Fachkundeprüfung im Qualifikationsverfahren ist ausschliesslich Sache der Verbände.	<input type="checkbox"/>				
Beim Qualifikationsverfahren sollte in Zukunft die Berufsfachschule vermehrt in die Fachkundeprüfung mit einbezogen werden.	<input type="checkbox"/>				

Anhang 3: Fragebogen Berufsfachschullehrpersonen

Statistische Angaben

Trägerschaft der Berufsfachschule?	<input type="checkbox"/>	Öffentlich-rechtliche Schule
	<input type="checkbox"/>	Privatschule

In welchen Kanton befindet sich Ihre Schule?	_____
--	-------

Die Lernenden im untersuchten Beruf sind	<input type="checkbox"/>	vorwiegend weiblich
	<input type="checkbox"/>	vorwiegend männlich
	<input type="checkbox"/>	Es gibt ungefähr gleich viele weibliche wie männliche Lernende

Die Lernenden besuchen berufsbegleitend die Berufsmaturitätsausbildung.	<input type="checkbox"/>	Ja, fast alle
	<input type="checkbox"/>	Mehr als die Hälfte
	<input type="checkbox"/>	Weniger als die Hälfte
	<input type="checkbox"/>	Nur in Ausnahmefällen
	<input type="checkbox"/>	Nein, nie

Persönliche Angaben

Ich bin	<input type="checkbox"/>	männlich
	<input type="checkbox"/>	weiblich

Ich habe folgenden Jahrgang	_____
-----------------------------	-------

Welche Hauptfunktion haben Sie in der Schule?	<input type="checkbox"/>	Rektor
	<input type="checkbox"/>	Prorektor
	<input type="checkbox"/>	Abteilungsleiter
	<input type="checkbox"/>	Lehrperson
	<input type="checkbox"/>	Andere:

Ich unterrichte	<input type="checkbox"/>	Fachkundefächer
	<input type="checkbox"/>	Allgemeinbildende Fächer
	<input type="checkbox"/>	Sport
	<input type="checkbox"/>	andere Fächer, nämlich:
	<input type="checkbox"/>	nicht. Ich habe ausschliesslich Führungsfunktionen.

Mein Pensum an der Berufsfachschule beträgt	<input type="checkbox"/>	bis 20 %
	<input type="checkbox"/>	21 - 50 %
	<input type="checkbox"/>	51 - 75 %
	<input type="checkbox"/>	> 75 %

Ich habe folgende Lehrerausbildung (Mehrfachantworten möglich)	<input type="checkbox"/>	Berufsfachschullehrdiplom EHB (früher SIB), ZHSF, ähnliches, Vollamt
	<input type="checkbox"/>	Berufsfachschullehrdiplom EHB (früher SIB), ZHSF, ähnliches, Nebenamt
	<input type="checkbox"/>	Höheres Lehramt für Gymnasien
	<input type="checkbox"/>	Sekundarlehrerdiplom
	<input type="checkbox"/>	Primarlehrerdiplom
	<input type="checkbox"/>	andere:

Neben meiner Lehrtätigkeit arbeite ich im untersuchten Beruf in der Privatwirtschaft.	Ja Nein
---	------------

Kontaktperson für Rückfragen (freiwillig):	
Name/Vorname	_____
Telefonnummer	_____
E-Mail-Adresse	_____

Statistische Grössen zur Zusammenarbeit den anderen Lernorten

	Zum Lehrbetrieb	Zu den überrbetrieblichen Kursen	
Hatten Sie in den letzten 12 Monaten Kontakt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ja
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nein
Wenn ja, wie oft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 Mal
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2 bis 5 Mal
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6 – 12 Mal
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mehr, wie oft _____
Was war der Anlass der Kontakte? (Mehrfachnennungen möglich)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Informationsveranstaltungen
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Besichtigung des anderen Lernortes
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Umgang mit leistungsschwachen Lernenden
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Umgang mit besonders leistungsstarken Lernenden
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Umgang mit verhaltensauffälligen Lernenden
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gemeinsame Projekte
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausarbeitung Bildungsverordnungen (früher Reglemente)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Stoffabstimmung
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fachlicher Austausch
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gemeinsame Kurse/Weiterbildungsveranstaltungen
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Qualifikationsverfahren (Lehrabschlussprüfungen)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Anstellungs- /Auswahlverfahren neue Lernende im Lehrbetrieb	

Zum Lehrbetrieb	Zu den überbetrieblichen Kursen	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Erstellen von gemeinsamen Ausbildungsunterlagen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mitarbeit in Gremien
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gemeinsame Verbandstätigkeit
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schulische Lehrabschlussfeier
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Betriebliche Lehrabschlussfeier
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Andere: _____

In welcher Form finden die Kontakte statt? (Mehrfachnennungen möglich)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Persönlich
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Telefonisch
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Per E-Mail
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Per Brief
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	On-Line-Kontaktplattformen (z. B. SEPHIR)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Andere:

Bei persönlichen Kontakten: Wo findet der Kontakt statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Im Lehrbetrieb
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	In der Berufsfachschule
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ort der überbetrieblichen Kurse
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Andere:

	Ja	Nein	weiss ich nicht
In der Regel geht der Impuls für eine Zusammenarbeit oder einen Kontakt von mir/uns aus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Verschiedene Aussagen 1

Zum Lehrbetrieb				Zu den ÜK			
trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu

Mir sind die Ansprechpersonen am anderen Lernort bekannt.	<input type="checkbox"/>						
Unsere Schule führt regelmässig Befragungen bei den Lehrbetrieben durch	<input type="checkbox"/>						
Für die Ausbildung der Lernenden ist kein Kontakt zum anderen Lernort notwendig. Die Lernenden stellen den Zusammenhang zwischen den Lernorten selbst her.	<input type="checkbox"/>						
Bei Problemen mit einem Lernenden nehme ich mit dem anderen Lernort Kontakt auf. Gemeinsam lassen sich Probleme besser lösen.	<input type="checkbox"/>						
Unabhängig davon, ob ich mit einem Lernenden Probleme habe oder nicht, ich bin regelmässig mit dem anderen Lernort in persönlichen Kontakt.	<input type="checkbox"/>						
Mit dem anderen Lernort unterhalte ich regelmässige Kontakte und bin bei gemeinsamen Projekten dabei.	<input type="checkbox"/>						
Die Zusammenarbeit mit dem anderen Lernort muss in Zukunft intensiviert werden.	<input type="checkbox"/>						
Personen am anderen Lernort sind schwer erreichbar.	<input type="checkbox"/>						
Ich tausche Erfahrungen zur Ausbildung mit dem anderen Lernort aus.	<input type="checkbox"/>						
Die Erfahrungen des anderen Lernortes interessieren mich.	<input type="checkbox"/>						
Ich versuche, die Erwartungen des anderen Lernortes zu erfüllen.	<input type="checkbox"/>						
Die zeitliche Vermittlung der Ausbildungsinhalte an unserer Schule ist mit dem anderen Lernort abgestimmt.	<input type="checkbox"/>						

Verschiedene Aussagen 2

	stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiss nicht
Der Unterricht an der Berufsfachschule läuft autonom. Ich bin der Meinung, Kontakte zu den anderen Lernorten sind meistens überflüssig.	<input type="checkbox"/>				
Teamarbeit ist in der heutigen Arbeitswelt unerlässlich. Es ist deshalb wichtig, dass die Lernenden wahrnehmen, dass die drei Lernorte als Team in der Ausbildung zusammenarbeiten.	<input type="checkbox"/>				
Zwischen den Lernorten sind manchmal auch Unstimmigkeiten auszuhalten.	<input type="checkbox"/>				
Wichtig ist, dass an den drei Lernorten die gleiche Lehrmeinung vertreten wird.	<input type="checkbox"/>				
Widersprüche in fachlichen Aussagen der drei Lernorte zwingen den Lernenden, sich genauer mit einem Thema auseinanderzusetzen	<input type="checkbox"/>				
Wir führen mit den überbetrieblichen Kursen gemeinsame Projekte durch, bei denen wir die Lernenden gemeinsam betreuen. Die Lernenden spüren, dass die beiden Lernorte eine Einheit bilden.	<input type="checkbox"/>				
Ich erteile den Lernenden regelmässig Erkundungsaufträge, die diese im Lehrbetrieb ausführen. Das Resultat wird in der Schule besprochen. Dies bereichert den Unterricht.	<input type="checkbox"/>				
Ich lade Berufsbildner/Berufsbildnerinnen in den Unterricht ein, damit diese als Gastlehrer meine Stoffvermittlung aus Praktikersicht ergänzen. Die Verbindung von Theorie und Praxis, die auch Widersprüche haben kann, ist für den Lernerfolg wichtig.	<input type="checkbox"/>				
Der Kontakt zu den überbetrieblichen Kursen hilft mir, disziplinarische Probleme mit Lernenden zu lösen.	<input type="checkbox"/>				
Bei disziplinarischen Problemen ist der Kontakt mit dem Lehrbetrieb hilfreich. Er hat mehr Macht, da er Vertragspartner des Lernenden ist.	<input type="checkbox"/>				
Ich habe das Gefühl, dass Lehrbetriebe vor allem mit der Berufsfachschule in Kontakt treten, weil sie daraus einen konkreten Nutzen ziehen können (z. B. bei disziplinarischen Problemen mit den Lernenden).	<input type="checkbox"/>				
Durch die Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten, können:					
Probleme mit Lernenden früher erkannt werden.	<input type="checkbox"/>				
Probleme mit Lernenden nachhaltiger gelöst werden.	<input type="checkbox"/>				
Probleme mit Lernenden schneller gelöst werden.	<input type="checkbox"/>				
Lernende mit besonderen Fähigkeiten erkannt werden.	<input type="checkbox"/>				
Sofern notwendig, vereinbare ich mit dem Lehrbetrieb Fördermassnahmen für Lernende.	<input type="checkbox"/>				

Anhang 3: Fragebogen Berufsfachschullehrpersonen

	stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiss nicht
Die überbetrieblichen Kurse dienen dazu, Stoff zu vermitteln, den einzelne Lehrbetriebe nicht vermitteln können.	<input type="checkbox"/>				
Leider können vereinbarte Massnahmen zur Förderung von Lernenden im Lehrbetrieb häufig nicht eingehalten werden.	<input type="checkbox"/>				
Der Kontakt mit den anderen Lernorten ist wichtig, damit man Doppelspurigkeiten in der Ausbildung vermeiden kann.	<input type="checkbox"/>				
Eine zeitliche Abstimmung der Lerninhalte zwischen den drei Lernorten ist sinnvoll	<input type="checkbox"/>				
Die Berufsfachschule vermittelt die Theorie, der Lehrbetrieb die Praxis, die überbetrieblichen Kurse sind das Bindeglied.	<input type="checkbox"/>				
Lehrbetriebe mit vielen Lernenden haben mehr Einfluss auf die Ausbildungsinhalte an der Berufsfachschule.	<input type="checkbox"/>				
Die überbetrieblichen Kurse interessieren mich wenig, diese sind eher für die Lehrbetriebe von Bedeutung.	<input type="checkbox"/>				
In der Gestaltung des Unterrichtes (z. B. was wird wann, in welchen Räumen behandelt) sind Lehrpersonen an unserer Schule frei und können so die Lehrbetriebe angemessen in den Unterricht miteinbeziehen.	<input type="checkbox"/>				
Aus organisatorischen Gründen (z. B. wie bekomme ich einen geeigneten Raum) ist es an unserer Schule schwierig, Berufsbildner/Berufsbildnerinnen für Gastvorträge in den Unterricht miteinzubeziehen.	<input type="checkbox"/>				
Ich unterhalte informelle Kontakte zu den überbetrieblichen Kursen (z. B. Mittagessen).	<input type="checkbox"/>				
Ich bin bei Lernenden Wettbewerben aktiv.	<input type="checkbox"/>				
Auch wenn ich in der Zusammenarbeit einen Nutzen sehe, solange die Kontaktaufnahme schwierig und aufwendig ist, werde ich die Kooperation meiden.	<input type="checkbox"/>				
Gemeinsam mit Vertretern der anderen Lernorte planen wir die langfristigen Ausbildungsprozesse und wir halten uns an diese Planung.	<input type="checkbox"/>				
Die Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten ist ein zentraler Teil der Ausbildung unserer Lernenden. Nur so ist gewährleistet, dass nicht drei Ausbildungen stattfinden, sondern eine Ausbildung an drei Lernorten.	<input type="checkbox"/>				
Die neue gesetzliche Regelung im Berufsbildungsgesetz betreffend Lernortkooperation ändert nichts an meinem Kooperationsverhalten. Ich kooperiere bereits in ausreichendem Masse.	<input type="checkbox"/>				

	stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiss nicht
Die Berufsfachschule kann nach dem neuen Berufsbildungsgesetz bei der Lernortkooperation eine Koordinationsfunktion übernehmen. Ich werde in Zukunft diese wahrnehmen.	<input type="checkbox"/>				
Vorschlägen von Lehrbetrieben stehe ich eher kritisch gegenüber, ich mische mich auch nicht in betriebliche Belange ein.	<input type="checkbox"/>				
Fachkundeprüfung im Qualifikationsverfahren ist ausschliesslich Sache der Verbände.	<input type="checkbox"/>				
Beim Qualifikationsverfahren sollte in Zukunft die Berufsfachschule vermehrt in die Fachkundeprüfung mit einbezogen werden.	<input type="checkbox"/>				
Der Lehrbetrieb kann vom Know-how unserer Schule profitieren.	<input type="checkbox"/>				
Die überbetrieblichen Kurse können vom Know-how unserer Schule profitieren.	<input type="checkbox"/>				
Kooperation mit den anderen Lernorten wäre wichtig, aber leider fehlt mir die Zeit dazu.	<input type="checkbox"/>				
Vertreter der anderen Lernorte treffe ich nur anlässlich von Informationsveranstaltungen, die ich besuchen muss oder die von uns organisiert sind.	<input type="checkbox"/>				
Ich unterhalte Beziehungen zu anderen Lernorten eigentlich nur deshalb, weil dies in meiner Stellenbeschreibung vorgesehen ist.	<input type="checkbox"/>				
In pädagogischen Fragen kann die Berufsfachschule von den anderen Lernorten nicht profitieren.	<input type="checkbox"/>				
Bei Kontakten mit anderen Lernorten geht es vor allem um Lernende mit Leistungsproblemen (z. B. schlechte Arbeitsleistung, Noten).	<input type="checkbox"/>				
Ich bin im Qualifikationsverfahren als Experte tätig.	<input type="checkbox"/>				
Die Schule ist ein gleichwertiger Partner in der Berufsbildung. Die Zusammenarbeit mit den Lehrbetrieben ist wichtig, damit die Berufsfachschule ihre Bedeutung in der Berufsbildung nicht verliert.	<input type="checkbox"/>				
Lehrbetriebe versuchen, teure Ausbildungsinhalte in die Berufsfachschule zu delegieren.	<input type="checkbox"/>				
Aus Gesprächen mit Lehrbetrieben erhoffe ich mir zu hören, welche Neuigkeiten es in der Praxis gibt.	<input type="checkbox"/>				
Unsere Schule führt regelmässig Befragungen bei den Lehrbetrieben durch.	<input type="checkbox"/>				
Das Ausbildungssystem der Schweiz mit den drei Lernorten hat sich bewährt.	<input type="checkbox"/>				
Die Verteilung der Ausbildungsinhalte auf die drei Lernorte ist effizient. Jeder Lernort kann sich aufgrund seiner Kompetenzen einbringen.	<input type="checkbox"/>				

Anhang 4: Fragebogen Instruktoren/Instruktorinnen überbetriebliche Kurse

Statistische Angaben

Trägerschaft der überbetrieblichen Kurse?	<input type="checkbox"/> Berufsverband
	<input type="checkbox"/> andere: _____

In welchen Kanton befinden sich Ihre überbetrieblichen Kurse?	_____
---	-------

Die Lernenden im untersuchten Beruf sind	<input type="checkbox"/> vorwiegend weiblich
	<input type="checkbox"/> vorwiegend männlich
	<input type="checkbox"/> Es gibt ungefähr gleich viele weibliche wie männliche Lernende

Die Lernenden besuchen berufsbegleitend die Berufsmaturitätsausbildung.	<input type="checkbox"/> Ja, fast alle
	<input type="checkbox"/> Mehr als die Hälfte
	<input type="checkbox"/> Weniger als die Hälfte
	<input type="checkbox"/> Nur in Ausnahmefällen
	<input type="checkbox"/> Nein, nie
	<input type="checkbox"/> Weiss ich nicht

Persönliche Angaben

Ich bin	<input type="checkbox"/> männlich
	<input type="checkbox"/> weiblich

Ich habe folgenden Jahrgang	_____
-----------------------------	-------

Welche Funktion haben Sie bei den überbetrieblichen Kursen (Mehrfachnennungen möglich)?	<input type="checkbox"/> Leiter überbetriebliche Kurse (Geschäftsführer)
	<input type="checkbox"/> Instruktor
	<input type="checkbox"/> Andere: _____

Mein Pensum an den überbetrieblichen Kursen beträgt	<input type="checkbox"/> bis 20 %
	<input type="checkbox"/> 21 - 50 %
	<input type="checkbox"/> 51 - 75 %
	<input type="checkbox"/> > 75 %

Neben meiner fachlichen Ausbildung verfüge ich über folgende didaktische/pädagogische Ausbildung (Mehrfachantworten möglich)	<input type="checkbox"/> ÜK-Instruktor vollamtlich
	<input type="checkbox"/> ÜK-Instruktor nebenamtlich
	<input type="checkbox"/> Berufsschullehrerdiplom nebenamtlich
	<input type="checkbox"/> andere: _____
	<input type="checkbox"/> keine

Neben meiner Tätigkeit als ÜK-Instruktor arbeite ich im untersuchten Beruf in der Privatwirtschaft.	<input type="checkbox"/>	Ja
	<input type="checkbox"/>	Nein

Statistische Grössen zur Zusammenarbeit den anderen Lernorten

	Zum Lehrbetrieb	Zur Berufsfachschule	
Hatten Sie in den letzten 12 Monaten Kontakt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ja
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nein

Wenn ja, wie oft?	Zum Lehrbetrieb	Zur Berufsfachschule	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 Mal
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2 bis 5 Mal
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6 – 12 Mal
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mehr, wie oft _____

Was war der Anlass der Kontakte? (Mehrfachnennungen möglich)	Zum Lehrbetrieb	Zur Berufsfachschule	
	<input type="checkbox"/>		Informationsveranstaltungen des Lehrbetriebes
		<input type="checkbox"/>	Informationsveranstaltungen der überbetrieblichen Kurse
	<input type="checkbox"/>		Betriebsbesichtigungen
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Umgang mit leistungsschwachen Lernenden
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Umgang mit besonders leistungsstarken Lernenden
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Umgang mit verhaltensauffälligen Lernenden
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gemeinsame Projekte
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausarbeitung Bildungsverordnungen (früher Reglemente)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Stoffabstimmung
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fachlicher Austausch
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gemeinsame Kurse/Weiterbildungsveranstaltungen
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Qualifikationsverfahren (Lehrabschlussprüfungen)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Anstellungs- /Auswahlverfahren neue Lernende im Lehrbetrieb
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Erstellen von gemeinsamen Ausbildungsunterlagen	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mitarbeit in Gremien	

	Zum Lehrbetrieb	Zur Berufsfachschule	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gemeinsame Verbandstätigkeit
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schulische Lehrabschlussfeier
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Betriebliche Lehrabschlussfeier
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Andere: _____

In welcher Form finden die Kontakte statt? (Mehrfachantworten möglich)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Telefonisch
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Per E-Mail
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Per Brief
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	On-Line-Kontaktplattformen (z. B. SEPHIR)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Andere:

Bei persönlichen Kontakten: Wo fand der Kontakt statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Im Lehrbetrieb
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	In der Berufsfachschule
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ort der überbetrieblichen Kurse
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	anderer Ort:

	Ja	Nein	weiss ich nicht
In der Regel ging der Impuls für eine Zusammenarbeit oder einen Kontakt von uns aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Verschiedene Aussagen 1

	Zur Berufsfachschule				Zum Lehrbetrieb			
	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Für die Ausbildung der Lernenden ist kein Kontakt zum anderen Lernort notwendig. Die Lernenden stellen den Zusammenhang zwischen den Lernorten selbst her.	<input type="checkbox"/>							
Bei Problemen mit einem Lernenden nehme ich mit dem anderen Lernort Kontakt auf. Gemeinsam lassen sich Probleme besser lösen.	<input type="checkbox"/>							
Unabhängig davon, ob ich mit einem Lernenden Probleme habe oder nicht, ich bin regelmässig mit dem anderen Lernort in persönlichen Kontakt.	<input type="checkbox"/>							
Mit dem anderen Lernort unterhalte ich regelmässige Kontakte und bin bei gemeinsamen Projekten dabei.	<input type="checkbox"/>							
Die Zusammenarbeit mit dem anderen Lernort muss in Zukunft intensiviert werden.	<input type="checkbox"/>							
Personen am anderen Lernort sind schwer erreichbar.	<input type="checkbox"/>							
Ich tausche Erfahrungen zur Ausbildung mit dem anderen Lernort aus.	<input type="checkbox"/>							
Die Erfahrungen des anderen Lernortes interessieren mich.	<input type="checkbox"/>							
Ich versuche, die Erwartungen des anderen Lernortes zu erfüllen.	<input type="checkbox"/>							
Die zeitliche Vermittlung der Ausbildungsinhalte ist bei unseren überbetrieblichen Kursen mit dem anderen Lernorten abgestimmt.	<input type="checkbox"/>							
Mir sind die Ansprechpersonen am anderen Lernort bekannt.	<input type="checkbox"/>							
Unsere überbetrieblichen Kurse führen regelmässig Befragungen beim anderen Lernort durch.	<input type="checkbox"/>							

Verschiedene Aussagen 2

	stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiss nicht
Die überbetrieblichen Kurse sind eigenständige Organisationen. Mit den anderen Lernorten braucht es nur wenige Kontakte.	<input type="checkbox"/>				
Teamarbeit ist in der heutigen Arbeitswelt unerlässlich. Es ist deshalb wichtig, dass die Lernenden wahrnehmen, dass die drei Lernorte als Team in der Ausbildung zusammenarbeiten.	<input type="checkbox"/>				
Der Kontakt zur Berufsfachschule hilft mir, disziplinarische Probleme mit Lernenden zu lösen.	<input type="checkbox"/>				
Bei disziplinarischen Problemen ist der Kontakt mit dem Lehrbetrieb hilfreich. Er hat mehr Macht, da er Vertragspartner des Lernenden ist.	<input type="checkbox"/>				
Durch die Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten, können:					
Probleme mit Lernenden früher erkannt werden.	<input type="checkbox"/>				
Probleme mit Lernenden nachhaltiger gelöst werden.	<input type="checkbox"/>				
Probleme mit Lernenden schneller gelöst werden.	<input type="checkbox"/>				
Lernende mit besonderen Fähigkeiten erkannt werden.	<input type="checkbox"/>				
Der Kontakt mit den anderen Lernorten ist wichtig, damit man Doppelspurigkeiten in der Ausbildung vermeiden kann.	<input type="checkbox"/>				
Die überbetrieblichen Kurse dienen dazu, Stoff zu vermitteln, den einzelne Lehrbetriebe nicht vermitteln können.	<input type="checkbox"/>				
Die Berufsfachschule vermittelt die Theorie, der Lehrbetrieb die Praxis, die überbetrieblichen Kurse sind das Bindeglied.	<input type="checkbox"/>				
Ich habe das Gefühl, dass Lehrbetriebe vor allem mit den überbetrieblichen Kursen in Kontakt treten, weil sie daraus einen konkreten Nutzen ziehen können (z. B. bei disziplinarischen Problemen mit den Lernenden).	<input type="checkbox"/>				
Lehrbetriebe mit vielen Lernenden haben mehr Einfluss auf die Kursinhalte der überbetrieblichen Kurse.	<input type="checkbox"/>				
Wir führen mit der Berufsfachschule gemeinsame Projekte durch, bei denen wir die Lernenden gemeinsam betreuen. Die Lernenden spüren, dass die beiden Lernorte eine Einheit bilden.	<input type="checkbox"/>				
Die Berufsfachschule interessiert mich wenig, für mich ist eher der Kontakt mit dem Lehrbetrieb von Nutzen.	<input type="checkbox"/>				
In der Gestaltung des Unterrichtes (z. B. was wird wann, in welchen Räumen behandelt) sind wir Instrukto:ren frei und können so die Lehrbetriebe angemessen in den Unterricht miteinbeziehen.	<input type="checkbox"/>				
Aus organisatorischen Gründen (z. B. wie bekomme ich einen geeigneten Raum) ist es an unserer Schule schwierig, Berufsbildner/Berufsbildnerinnen für Gastvorträge in den Unterricht miteinzubeziehen.	<input type="checkbox"/>				

Anhang 4: Fragebogen Instruktoren/Instruktorinnen überbetriebliche Kurse

	stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiss nicht
Ich unterhalte informelle Kontakte zu den überbetrieblichen Kursen (z. B. Mittagessen).	<input type="checkbox"/>				
Ich bin bei Lernenden Wettbewerben aktiv.	<input type="checkbox"/>				
Auch wenn ich in der Zusammenarbeit einen Nutzen sehe, solange die Kontaktaufnahme schwierig und aufwendig ist, werde ich die Kooperation meiden.	<input type="checkbox"/>				
Gemeinsam mit Vertretern der anderen Lernorte planen wir die langfristigen Ausbildungsprozesse und wir halten uns an diese Planung.	<input type="checkbox"/>				
Die Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten ist ein zentraler Teil der Ausbildung unserer Lernenden. Nur so ist gewährleistet, dass nicht drei Ausbildungen an drei Lernorten stattfinden, sondern eine Ausbildung an -drei Standorten.	<input type="checkbox"/>				
Die neue gesetzliche Regelung im Berufsbildungsgesetz betreffend Lernortkooperation ändert nichts an meinem Kooperationsverhalten. Ich kooperiere bereits in ausreichendem Masse.	<input type="checkbox"/>				
Vorschlägen von Lehrbetrieben stehe ich eher kritisch gegenüber, ich mische mich auch nicht in betriebliche Belange ein.	<input type="checkbox"/>				
Fachkundeprüfung im Qualifikationsverfahren ist ausschliesslich Sache der Verbände.	<input type="checkbox"/>				
Beim Qualifikationsverfahren sollte in Zukunft die Berufsfachschule vermehrt in die Fachkundeprüfung mit einbezogen werden.	<input type="checkbox"/>				
Der Lehrbetrieb kann vom Know-how unserer überbetrieblichen Kurse profitieren.	<input type="checkbox"/>				
Die Berufsfachschule kann vom Know-how unserer überbetrieblichen Kurse profitieren.	<input type="checkbox"/>				
Kooperation mit den anderen Lernorten wäre wichtig, aber leider fehlt mir die Zeit dazu.	<input type="checkbox"/>				
Zwischen den Lernorten sind auch Unstimmigkeiten auszuhalten.	<input type="checkbox"/>				
Wichtig ist, dass an den drei Lernorten die gleiche Lehrmeinung vertreten wird.	<input type="checkbox"/>				
Widersprüche in fachlichen Aussagen der drei Lernorte zwingen den Lernenden, sich genauer mit einem Thema auseinanderzusetzen.	<input type="checkbox"/>				
Vertreter der anderen Lernorte treffe ich nur anlässlich von Informationsveranstaltungen, die ich besuchen muss oder die von uns organisiert sind.	<input type="checkbox"/>				
Ich unterhalte Beziehungen zu anderen Lernorten eigentlich nur deshalb, weil dies in meiner Stellenbeschreibung vorgesehen ist.	<input type="checkbox"/>				
Für uns ist eine gute Beziehung mit den Lehrbetrieben sehr wichtig, da diese den grössten Teil der Kosten für die überbetrieblichen Kurse übernehmen müssen.	<input type="checkbox"/>				

	stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiss nicht
Bei Kontakten mit anderen Lernorten geht es vor allem um Lernende mit Leistungsproblemen (z. B. schlechte Arbeitsleistung, Noten).	<input type="checkbox"/>				
Ich bin im Qualifikationsverfahren als Experte tätig.	<input type="checkbox"/>				
Die überbetrieblichen Kurse sind ein gleichwertiger Partner in der Berufsbildung. Die Zusammenarbeit mit den Lehrbetrieben ist wichtig, damit die überbetrieblichen Kurse ihre Bedeutung in der Berufsbildung nicht verlieren	<input type="checkbox"/>				
Der Fachunterricht an der Berufsfachschule ist praxisbezogen und auf dem neuesten Stand der Technik.	<input type="checkbox"/>				
Ich lade Berufsbildner/Berufsbildnerinnen in den Unterricht ein, damit diese als Gastlehrer meine Stoffvermittlung aus Praktikersicht ergänzen.	<input type="checkbox"/>				
Ich erteile den Lernenden Arbeitsaufträge, die diese im Lehrbetrieb vorbereiten/ausführen müssen.	<input type="checkbox"/>				
Lehrbetriebe versuchen, teure Ausbildungsinhalte an die überbetrieblichen Kurse zu delegieren.	<input type="checkbox"/>				
Unsere überbetrieblichen Kurse führen regelmässig Befragungen bei den Lehrbetrieben durch. Sofern notwendig, vereinbare ich mit dem Lehrbetrieb Fördermassnahmen für Lernende.	<input type="checkbox"/>				
Eine zeitliche Abstimmung der Lerninhalte zwischen den drei Lernorten ist sinnvoll	<input type="checkbox"/>				
Das Ausbildungssystem der Schweiz mit den drei Lernorten hat sich bewährt.	<input type="checkbox"/>				
Die Verteilung der Ausbildungsinhalte auf die drei Lernorte ist effizient. Jeder Lernort kann sich aufgrund seiner Kompetenzen einbringen.	<input type="checkbox"/>				

Lebenslauf

27. August 1964	geboren in Luzern, Bürger von Pfaffnau (LU)
1971–1977	Primarschule in Pfaffnau
1977–1980	Sekundarschule in Pfaffnau
1980–1983	Kaufmännische Berufsfachschule Sursee
Oktober–Dezember 1983	Sprachaufenthalt in England
Oktober 1986–Juli 1989	Höhere Wirtschafts- und Verwaltungsschule Luzern, Horw
1995–2003	Studium der Betriebswirtschaftslehre mit dem Nebenfach Recht und dem Ergänzungsfach Volkswirtschaftslehre an der Universität Bern
2003–2007	Ergänzungsstudium der Wirtschaftspädagogik an der Universität Bern
2008–2014	Doktorandenstudium an der Universität Zürich

Praktische Tätigkeiten

August 1980– Juli 1983	Kaufmännische Lehre in der Baunebenbranche
August – September 1983	Kaufmännischer Angestellter in der Baunebenbranche
Januar bis August 1984	Kaufmännischer Angestellter in einer Transportunternehmung
September 1984 bis Juni 1985	Bankpraktikum in Genf
Juli 1985 bis September 1986	Kaufmännischer Angestellter in einer Bauunternehmung
September 1989 bis September 1990	Revisionsassistent bei einer Revisionsgesellschaft
Juni 1991 bis Dezember 1992	Sachbearbeiter in einer Treuhandunternehmung
Ab Januar 1993	Selbständiger Treuhänder
Ab Januar 1993	Lehraufträge für Wirtschaftsfächer in der Weiterbildung verschiedener Branchen

Ab August 2000

Lehrperson am Kaufmännischen Bildungsbereich
des Berufsbildungszentrums Wirtschaft, Informatik
und Technik, Sursee