

Lernortkooperationen im Fokus

Herausforderungen und Gelingensbedingungen der Ausbildungskooperationen

der PH Zug (PHZG) und des Gewerblich-Industriellen Berufsbildungszentrum (GIBZ)

aus Sicht von Studierenden bzw. Lernenden

Laufzeit: August 2017 – Dezember 2018

Projektbericht

Christa Scherrer, PHZG, Dozentin PHZG

Arnold Wyrsh, PHZG, Dozent PHZG

Judith Kreuz, PHZG, Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Rudolf Odermatt, Prorektor Gesundheit / Dienstleistung GIBZ

Beat Kündig, Lehrperson und Leistungsassistenz GIBZ

09. Mai 2019

Inhaltsverzeichnis

1. Ausgangslage und Problemstellung	3
1.1 Institutionelle Einbettung des Projekts	3
1.2 Begründungszusammenhang.....	3
1.3 Erkenntnisinteresse.....	4
2. Das Lernen der Lernenden in der Berufs- und der Lehrerinnen-/Lehrerbildung	5
2.1 Lernorte	6
2.2 Lernprozess, Wissens- und Lernkulturen an den Lernorten.....	8
2.3 Rahmenbedingungen der Lernortkooperationen.....	11
2.4 Qualitäten von Kooperation in der Berufs- und der Lehrerinnen-/Lehrerbildung.....	13
3. Projektorganisation und methodisches Vorgehen.....	13
4. Ergebnisse.....	17
4.1 Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf die leitenden Fragestellungen	17
4.2 Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich des Lernprozesses der Lernenden	28
4.3 Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich der Berufs- und der Lehrerbildung	30
4.4 Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich der Entwicklung einer kohärenten Sichtweise	33
5. Empfehlungen	34
5.1 Konstruktive Nutzung der Lernergebnisse aus dem je anderen Lernort	34
5.2 Berufsspezifische Berücksichtigung des Umgangs mit Theorie und Praxis.....	35
5.3 Wissensmanagement weiterentwickeln	36
5.4 Feedback und Beurteilung anpassen.....	37
5.5 Beziehungsthemen bearbeitbar machen	37
5.6 Selbstwirksamkeit stützen	38
5.7 Abstimmung von Workload und Beanspruchung.....	38
5.8 Einige didaktische Anliegen	39
5.9 Ansprüche an Personenebenen.....	39
6. Literatur	40
Anhang 1: Grundlagen und Hinweise auf Unterschiede der Lernorte.....	43
Anhang 2: Aus der Inhaltsanalyse abgeleitete Empfehlungen.....	46
I Grundlage für die Gewichtung der Empfehlungen	46
I.I Ausführungen zu den strukturell-organisationalen Bedingungen.....	46
I.II Ausführungen zur methodischen Gestaltung.....	48
I.III Ausführungen zur pädagogischen Gestaltung	54
I.IV Ausführungen zu den Eigenleistungen der Lernenden / Studierenden	56

1. Ausgangslage und Problemstellung

Nachfolgend wird auf den institutionellen Kontext des vorliegenden Projekts zur Untersuchung der Lernortkooperation (LOK-Projekt) (Kap. 1.1) sowie auf die inhaltlichen Begründungszusammenhänge und die Problemstellung (Kap. 1.2) eingegangen. Darauf aufbauend wird das Erkenntnisinteresse des Projekts erläutert (Kap. 1.3).

1.1 Institutionelle Einbettung des Projekts

Das im vorliegenden Bericht dargestellte Projekt ist aus der Zusammenarbeit zwischen dem Gewerblich-industriellen Bildungszentrum Zug (GIBZ) und der Pädagogischen Hochschule Zug (PHZG) hervorgegangen. Die Partnerschaft zwischen diesen beiden kantonalen Bildungsinstitutionen besteht seit 2015 und bezweckt unter anderem, gemeinsame Projekte oder Projektbeteiligungen auszuloten und zu realisieren¹. Eine paritätisch zusammengesetzte Steuergruppe² pflegt die Zusammenarbeit und identifiziert mögliche Kooperationsanliegen und Projektanträge (Teilprojekte). Die vorliegende Projektidee wurde in dieser Steuergruppe generiert und wird von ihr getragen³. Die Projektanlage und die personellen Ressourcen der PHZG sind Teil des Programms «Projekte mit lokalen Schulpartnern» des Rektoratsfonds der PHZG.

1.2 Begründungszusammenhang

Für den inhaltlichen Begründungszusammenhang und die darauf basierende Darstellung des Erkenntnisinteresses ist grundlegend, dass die Ausbildung in der Berufsbildung bzw. das Studium in der Lehrerinnen-/Lehrerbildung (LLB) auf dem dualen Ansatz beruht. Das Lernen der Auszubildenden bzw. der Studierenden erfolgt also an mehr als einem Lernort.

Den Lernorten wird im Kompetenzaufbau der Lernenden bzw. Studierenden eine je spezifische Funktion zugesprochen (vgl. Dehnbostel, 2002, S. 358). Die zu Ausbildungs- bzw. Studienzwecken gestaltete Zusammenarbeit der an den verschiedenen Lernorten tätigen Personen – auch mit den Lernenden / Studierenden – wird nachfolgend «Lernortkooperation» genannt.

Die Beschäftigung mit den Spezifika, Herausforderungen und Gestaltungsmerkmalen des Lernens an den Lernorten und über die Lernorte hinweg ist in der Literatur aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven beschrieben. Die Spezifika werden besonders in Kap. 2.1 weiter ausgeführt. Sie sind je vor dem Horizont unterschiedlicher Disziplinen formuliert und befassen sich infolgedessen mit jeweils unterschiedlichen Kernproblemen der fokussierten

¹ Siehe: „Rahmenvereinbarung für die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen der Pädagogischen Hochschule Zug PHZG und dem Gewerblich-industriellen Bildungszentrum Zug GIBZ“.

² Zur Steuergruppe gehören im SJ 1617: Patrick Zeiger (Prorektor GIBZ), Rudolf Odermatt (Prorektor GIBZ), Arnold Wyrtsch (Dozent PHZG), Christa Scherrer (Dozentin PHZG)

³ vgl. Aktennotiz zur Sitzung vom 23. September 2016

Thematik (vgl. Kuper & Thiel, 2010, S. 491). Wyrsh (2017a) ordnet diese Kernprobleme vier theoretischen Horizonten bzw. Zugängen zu (vgl. auch Anhang 1):

- Bildungstheoretischer Zugang: Bildungsverständnis
- Wissenstheoretischer Zugang: Wissensformen sowie Art und Weise der Systematisierung von Wissen
- Lerntheoretischer Zugang: Art und Weise des Zugangs zur Lernsituation und Anwendung des Wissens (Performance)
- Organisationstheoretischer Zugang: Lernziele im Verhältnis zu den Organisationszielen und zur Lern-/Organisationskultur, Art und Weise der Mitgliedschaft und des Verhältnisses der Organisationsmitglieder zueinander, Commitments zum Arbeits-/Lerngegenstand, Kooperationsformen und -bedingungen.

Zu den theoretischen Perspektiven gesellen sich die gruppenspezifischen Wahrnehmungen der Lernprozesse: Die an der Ausbildung bzw. am Studium Beteiligten haben auch aufgrund ihrer Rolle ihre je eigene Sicht auf diese Spezifika und die Anforderungen an die Kooperation zwischen den Lernorten. Ihnen stehen für die Gestaltung des Lernens über die Lernorte hinweg Konzepte und Instrumente zur Verfügung (vgl. zum Beispiel Kanton Zug 2019; Pädagogische Hochschule Zug, 2019). In der für das Projekt vorgenommenen Literaturanalyse (Wyrsh, 2017c) zeigt sich allerdings, dass die Perspektive der Lernenden auf die Spezifika der Lernorte und die Gestaltung ihres Lernens über mehrere Lernorte hinweg aus theoretischer und empirischer Sicht kaum beleuchtet ist (vgl. Veillard, 2017, S. 493). Das Erkenntnisinteresse des Projektes liegt deshalb bei der Auseinandersetzung mit der Perspektive der Studierenden auf das Lernen an den zwei bzw. drei Lernorten.

1.3 Erkenntnisinteresse

Die skizzierte Ausgangslage macht deutlich: Richten die Lernenden bzw. Studierenden ihr Lernen an den unterschiedlichen Lernorten auf ihre eigene Kompetenzentwicklung aus, müssen sie in unterschiedlichen Rollen und mit unterschiedlichen Lernsituationen und Wissensformen, Organisations- und Lernkulturen und last but not least vor dem Hintergrund der an den Lernorten gepflegten unterschiedlichen Bildungsverständnisse ein kohärentes berufliches Verständnis aufbauen. Dies geschieht über weite Strecken selbstverantwortlich (vgl. Roos, 2014, S. 34). Die Lernenden müssen dabei eine Sichtweise einnehmen, die das gesamte Ausbildungssystem (Schule und Berufsfeld) umfasst. Es stellt sich auch die Frage, wie die Lernenden unterstützt werden können (vgl. Veillard, 2017, S. 494). Vor diesem Hintergrund interessiert im Projekt die folgende leitende Fragestellung:

Was benötigen die Lernenden für ihr Lernen und für die Entwicklung einer kohärenten Sichtweise in den verschiedenen Lernorten?

Diese Hauptfrage wird anhand von Teilfragen beantwortet, welche die Perspektive der Lernenden konsequent weiterverfolgen:

- *Wie nehmen die Lernenden die Lernorte wahr?*
- *Wie nehmen die Lernenden das Lernen in der Lernortkooperation (über die Lernorte hinweg) wahr?*
- *Inwiefern beziehen Lernende die unterschiedlichen Wissensformen an den Lernorten aufeinander? Wie koordinieren die Lernenden die Lernmöglichkeit der zwei bzw. drei Lernorte?*
- *Wie können die Lernenden unterstützt werden, um die Lernmöglichkeiten der zwei bzw. drei Lernorte optimal zu nutzen?*

Mit der vorliegenden Arbeit soll das (Selbst-)Bewusstsein für die Spezifika der Lernorte und das Verständnis für die Gestaltung der Lernprozesse der Lernenden bzw. Studierenden weiterentwickelt und gestärkt werden. Anhand der nachfolgend in Kapitel 2 dargestellten theoretischen Einblicke, werden die Spezifika und Kernfragen des Lernens in den heterogenen Kontexten strukturiert dargestellt. Damit erfolgen weitere Konkretisierungen zum Erkenntnisinteresse.

2. Das Lernen der Lernenden in der Berufs- und der Lehrerinnen-/Lehrerbildung

Im Begründungszusammenhang (vgl. Kap. 1.2) ist der Anspruch an eine mehrperspektivische Sichtweise zur Bearbeitung des Erkenntnisinteresses angelegt. Der organisational-systemische Zugang von Türk (1976) ermöglicht, das Lernen an den Lernorten in vierfachen, wechselseitigen Bezügen zu verstehen, d.h. hinsichtlich Aussagen zu strukturell-inhaltlichen, kulturellen und personellen Aspekten des Lernens in den Blick zu nehmen (vgl. Abbildung 1).

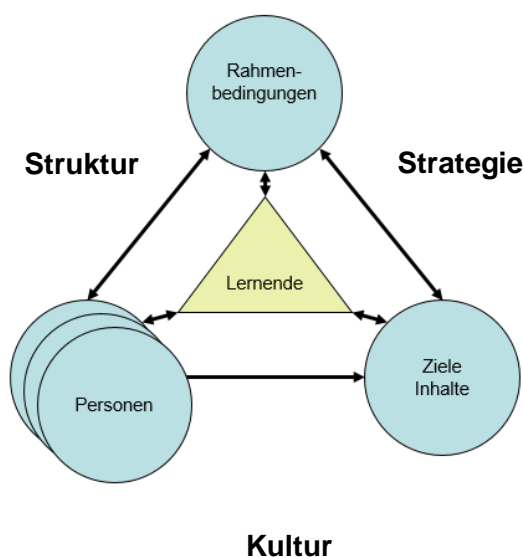


Abbildung 1: Vierfache, wechselseitige Bezüge und Bedingungsfaktoren von Lernen (Türk, 1976).

Die Berufs- und die Lehrer-/Lehrerinnenbildung verfügt je über eigene Entwicklungsgeschichten und damit über unterschiedliche Kulturen sowie wissenschaftliche Erkenntnisse. Die nachfolgenden Ausführungen stützen sich jedoch auf grundlegende und damit für beide Ausbildungen relevante Erkenntnisse zum Lernen in Praxissituationen sowie im schulischen Kontext. Damit kann auf eine gemeinsam relevante Theoriebasis zurückgegriffen werden. In der Grundstruktur stützen sie sich auf die obenstehend skizzierten zentralen Themenfelder eines systemischen Verständnisses von Lernen in der Lernortkooperation. Es werden die folgenden Differenzierungen vorgenommen:

- Lernorte (Kap. 2.1)
- Lernprozess, Wissens- und Lernkulturen an den Lernorten (Kap. 2.2)
- Rahmenbedingungen der Lernortkooperationen (Kap. 2.3)
- Qualitäten von Kooperationen (Kap. 2.4)

2.1 Lernorte

«Lernort» ist ein vielschichtiger und diffuser Begriff. Wird der Begriff «Lernort» sprachlich und geografisch vom Begriff «Ort» aus verstanden, zeigt sich, dass er in den Begriffen «Stand(punkt)», «Platz», «Stelle» sowie «Siedlung», «Dorf» und «Stadt» enthalten ist (vgl. Dudenredaktion, 2007, S. 577). Bei «Ort» und «Stadt» wird in vergleichbarer Weise von einem Kern, einer bestimmten Stelle ausgegangen. Die Grenzlinien lassen sich – von den angewandten Kriterien abhängig – praktisch beliebig ziehen. Damit können sie in dieser Lesart als unklar bezeichnet werden. Es gibt an sich keine klaren Grenzen (vgl. Hofstadter & Sander, 2014, S. 91 ff.; Wittgenstein, 2015, S. 21). Ein «Ort» kann also hinreichend genau, aber kaum genau definiert werden.

Auch bei den Lernorten zeigt sich die Relativität ihrer Grenzen. Im bildungswissenschaftlichen Zugang sind sie zu verwandten Begriffen wie «Lernumgebung», «Lernraum», «Lernfeld» oder «Lernsetting» fließend (vgl. Blell, 2015, S. 9). Begriffsdefinitionen helfen da insofern weiter, als dass sie die bewusste Gestaltung von Lernprozessen und die Intentionalität des Geschehens an den Orten hervorheben: «Unter Lernort ist eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert» (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 171). Es sind organisatorische Einheiten, an denen Lernprozesse gestaltet werden (vgl. Dehnbostel, 2002, S. 361). In Konzepten von Ausbildungs- bzw. Studiengängen beschriebene Lernziele berücksichtigen die Charakteristika der Lernorte, ihr Potenzial sowie das ihres sozialen Kontextes.

Mit dem Merkmal der intentionalen Gestaltung von Lernen tritt auch das Verhältnis zwischen den Lernzielen und weiteren, dem Lernort inhärenten Zielen in den Vordergrund. Lernorte in der betrieblichen Ausbildung und in der Berufspraxis haben andere primäre Tätigkeits- und

Organisationsziele als die schulischen Lernorte in der Ausbildung von Lernenden bzw. Studierenden. Damit sind sie nicht primär auf die Gestaltung von Lernprozessen hin ausgerichtet (vgl. Scherrer, 2017).

Die Lernorte der Berufsausbildung und der Berufsstudien der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind: Die Schule, das Berufsfeld und – in der Berufsausbildung – die «Überbetrieblichen Kurse» (üK). Diese Lernorte sind institutionell gebündelt und umfassen ihrerseits wieder einzelne lokalisierbare Lernorte, die im Kontext der Schule curricular-didaktisch und im Kontext der Berufspraxis über den Auftrags- und Produktionsprozess bestimmt werden:

- Bildungspraxis der Volksschule: Klassen-, Gruppenunterricht, Elterngespräche, Teamarbeit, Exkursionen, Hausaufgaben etc. – für jeden Aspekt des Berufsauftrags von Lehrpersonen kann ein spezifischer Lernort inszeniert werden.
- Berufspraxis im Betrieb: Baustelle, Küche, Zimmerstunde, Stationszimmer, Arbeit mit Patient/-in, Zusammenarbeit mit Berufsbildungsverantwortlichen, Peers und Mitarbeitenden etc.

Lernorte lassen sich also auch strukturell unterscheiden (vgl. Schüssler, 2007, S. 207). Sie stehen in unterschiedlichen

- Kontexten (z.B. Produktions- und auftragsabhängig, freie Beschäftigung),
- Gesellungsformen (z.B. alleine, Gruppe, grössere Kohorte),
- Wissenszusammenhängen (z.B. Theorie, Professions- oder Alltagswissen)
- Kulturen (z.B. professionelle Organisation, Dienstleistungs- und Produkt-Organisation) (vgl. Glasl, 1990, S. 132 f.).

Sollen die je spezifischen Lernmöglichkeiten solcher «gebündelter» Lernorte beschrieben werden, kommt das Wechselspiel zwischen der Festlegung und den Umständen an einem Lernort in den Fokus. Es trägt zur Beschaffenheit des Lernorts bei. Wer sich an einem Ort befindet, ist mit dem Wechselspiel der jeweiligen Umstände konfrontiert. Diese Begebenheit hat Pestalozzi trefflich aufgegriffen:

Soviel sah ich bald: Die Umstände machen den Menschen. Aber ich sah ebenso bald: Der Mensch macht die Umstände; er hat eine Kraft in sich, dieselben vielfältig nach seinem Willen zu lenken. So wie er dies tut, nimmt er selbst Anteil an der Bildung seiner selbst und am Einfluss der Umstände, die auf ihn wirken. (Pestalozzi, 1797/1976, S. 91)

Dehnbostel greift diese je spezifische Beschaffenheit oder die Umstände mit den Worten auf: «Jeder Lernort hat seine pädagogisch-didaktische Eigenständigkeit» (2002, S. 358). Die Unschärfe des Begriffs «Ort» wird damit auch um die Unschärfe der möglichen Beschreibungen

von Umständen erweitert; d.h. es ergeben sich Überschneidungen, Gemeinsamkeiten und Widersprüche von Lernort zu Lernort und innerhalb von institutionellen Lernorten. Hierbei ist relevant, wie die Bedeutung der Umstände oder der Beschaffenheit aus lerntheoretischer Sicht genutzt werden kann.

2.2 Lernprozess, Wissens- und Lernkulturen an den Lernorten

Die Ausführungen zur Fassung des Konzepts «Lernorte» (Kap. 2.1) legen nahe, dass Lernen an den Lernorten im konstruktivistischen Sinn als Synthese von personenbezogenen und situationsbezogenen Merkmalen (vgl. z.B. Keller-Schneider, 2009; Keller-Schneider, 2011a, 2011c) und damit als situiertes Lernen (s.u.) verstanden werden kann. Es können Qualitäten von Wissen, Wissens- und Verwendungsformen sowie auch Relationen von Wissen und Situation unterschieden werden. Die Stichworte hierzu sind: deklaratives, prozedurales Wissen (vgl. Edelmann & Wittmann, 2012, S. 111), formelles und informelles Lernen (vgl. Dehnbostel, 2014), explizites und implizites Wissen (vgl. Neuweg, 2004) sowie die Unterscheidung der Ordnung von Wissen bei Experten und Expertinnen sowie Novizen und Novizinnen (vgl. Gruber, 2006; Dreyfus & Dreyfus, 1986; auch verwendet von Organisationen der Arbeitswelt (OdA) in Anlehnung an Dreyfus & Dreyfus).

Das Lernen im Prozess der Arbeit unterscheidet sich in verschiedener Hinsicht vom schulischen Lernen. Dies geht darauf zurück, dass Praxis (Handlung) und Theorie (abstraktes Satzsystem) als zwei unterschiedliche Kategorien verstanden werden können (vgl. Patry, 2014, S. 30 f.; vgl. Herzog, 2018, S. 508), an die nicht die gleichen Fragen gestellt werden können. Theorie kann Antwort auf Fragen geben, was der Fall sein soll oder wie ein Ziel erreicht werden soll. In der Praxis «antwortet» ein Handelnder bzw. eine Handelnde auf eine bestimmte Situation mit einer – in der Regel zielgerichteten – Tätigkeit. Handelnde tun also etwas. Die Frage, inwiefern sie die Situation theoretisieren, stellt sich in einem zweiten Schritt. Inwiefern theoretische Aussagen Antworten auf praktische Situationen geben und wie Lernen in der Praxis und an der Schule erfolgen soll, ist deshalb Gegenstand eigener Erkenntnisbereiche.

Lernen wird in sozialpsychologischer Sichtweise als «situiertes Lernen» verstanden, wobei die Annahme grundlegend ist, dass «alles Lernen in einen situationalen Kontext eingebettet und stets ein aktiver, konstruktiver und genuin sozialer Prozess ist» (Stark & Klauer, 2018, S. 763). Die Repräsentation des Wissens wird in Abhängigkeit zum Kontext gesehen, in dem es erworben wurde. Eine Übertragung (→ Transfer) setzt deshalb strukturähnliche Situationen voraus (vgl. ebd., S. 764). In Ansätzen situierten Lernens wird Lernen auch im Sinne einer aktiven Sozialisation (vgl. Bergmann, 2010) als Hineinwachsen in Gemeinschaften konzipiert, wobei auch eine Aneignung von motivationalen Orientierungen sowie von Werten und

Normen erfolgt (vgl. Stark & Klauer, 2018, S. 764). Das Lernen in der Praxis nutzt fach-/inhaltsspezifische Lernstrategien sowie spezifische methodische Zugänge, so zum Beispiel das Modellernen (vgl. Bandura, 1979) oder Formen von «cognitiv apprenticeship» (vgl. Collins, Brown & Newman, 1989).

Insbesondere im Zusammenhang mit dem Lernen an den Lernorten in der Berufspraxis ist häufig die Rede von der Bedeutung der «Erfahrung». Buck (1989) bezeichnet Erfahrung als «ein notwendiger Anfang des Lernens» (S. 42), ein «erstes und grundlegendes Verständnis der Dinge und zugleich erste und grundlegende innere Verhältnismässigkeit des Erfahrenden» (ebd., 1989, S. 143). Eine Differenzierung der Erfahrungen erfolge dann mittels Analogien:

Die Analogie ist [...] eine wesentlich praktische Verstehens- und Verständigungsweise. Unsere ganze lebensweltliche Erfahrung bewegt sich in Analogien, schreitet in Analogien voran. Sie ist, als praktische Erfahrung, die wir mit unse-
resgleichen und mit uns machen und die wir biographisch beschreiben können ein Gang von Analogie zu Analogie. (Buck, 1989, S. 206)

Hofstadter & Sander (2014) gehen sogar so weit zu sagen, dass «das Auffinden von Analogien jeden Augenblick unseres Denkens durchdringt, also das Herz des Denkens bildet» (S. 35). Wird nun von den spezifischen Umständen von Lernorten ausgegangen, ist zu folgern, dass je nach Lernort spezifische Erfahrungen beziehungsweise Analogien angeregt werden und spezifisch gelernt wird. Diese Prozesse der Analogiebildung und des Lernens laufen mit unterschiedlicher Bewusstseinsdichte ab: «Vieles und Entscheidendes lernen wir, wie man sagt, 'unbewusst'» (Buck, 1989, S. 7), was mit einer hohen Dynamik erfolgen kann: «Und dann gibt es noch den wirbelnden Ozean unbewusster Analogien, der immerfort unter der Oberfläche unseres Denkens wogt, unablässig formend und wieder auflösend, und der unsere Gedanken ständig hin und her schubst» (Hofstadter & Sander, 2014, S. 511).

Für das Lernen an den Lernorten lässt sich daraus ableiten, dass die Lernenden je nach Lernort spezifisch sowie bewusst und auch unbewusst lernen und dass sie je nach Lernort spezifische Fähigkeiten ausprägen, die bedeutsamen Aspekte in hinreichendem Grad explizit zu machen – je nachdem, wie es für den Lernort angezeigt ist. Dieses Verständnis korrespondiert mit Auffassungen von Sozialisation als aktivem Prozess (vgl. Bergmann, 2010). Wir gehen davon aus, dass Lernen und damit auch informelles Lernen und implizites Lernen zu jedem Lernort in einem spezifischen Verhältnis steht und diesen verändert. Lernen wird je nach Lernort mehr formell oder mehr informell und mehr explizit oder mehr implizit (vgl. Dehnbostel, 2014, S. 2; Rohs, 2014, S. 394 f.) vollzogen. Die Thematik der expliziten und impliziten Wissensformen wird nachfolgend und in Kap. 2.1.2 ausführlicher aufgegriffen.

Vor dem Hintergrund der Ausführungen zum Erfahrungslernen am Lernort Berufspraxis können die folgenden Differenzierungen für das Lernen an den Lernorten Schule und Berufspraxis vorgenommen werden:

In der Schule wird gemäss formalen, curricularen Vorgaben an die Lerngegenstände / die Lerngelegenheiten herangegangen. Der Lerngegenstand ist dekontextualisiert und wird didaktisch in eine Aufgabenstellung gebracht, d.h. «schulisch» kontextualisiert. Im Spektrum des Lernauftrags wird das Lernen unter Bezugnahme auf theoretische bzw. wissenschaftliche Referenzen möglichst explizit vollzogen. Die Lernprozesse werden der Intention nach «vollständig» (Aebli, 1998) ausgeführt. Im Kontext formaler Bildung wird dem informellen Lernen wenig Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl es hier z.B. als «hidden curriculum» und implizite Strategien der Lernenden auch vorkommt.

Im Betrieb / in der Praxis sind die Lerngelegenheiten oder die Lerngegenstände in den konkreten produktionsbezogenen Aufträgen eingebettet. Sie werden soweit explizit gemacht, wie dies die Pflichtenhefte (Deliverables) erfordern. Zusätzlich ergeben sich aus der Kommunikation im Team und mit den Kunden bzw. Kundinnen und aus den Anforderungen der Qualitätssicherung (Rechenschaftslegung) Erfordernisse für das Explizieren der Handlungsausführungen und damit auch des «Gelernten». Viele Aspekte der konkreten, komplexen Berufsausführung können aber nur informell geklärt werden und vieles kann implizit bleiben. Dadurch erreicht der Lernprozess mitunter die Stufe «Erfahrungswissen». Neuweg (2015) nimmt an, «dass Lerner in der direkten Konfrontation mit praktischen Aufgabestellungen vieles und mehr, als man vermuten möchte *auch* implizit lernen können» (S. 166, Herv. im Original). Wir gehen also davon aus, dass alle Lerngelegenheiten informelle und implizite Aspekte einschliessen und dass im Kontext «Berufspraxis» stärker auf das informelle und implizite Lernen zurückgegriffen wird als im formalen «Kontext» Schule.

Im Bestreben, das Lernen an den Lernorten im Kontext einer Ausbildung beziehungsweise eines Studiums in Bezug zueinander zu bringen, kommt die didaktische Gestaltung der Lernortkooperation ins Blickfeld. Dabei wird angestrebt, in formellen Lernprozessen auf das informelle Lernen der Berufspraxis Bezug zu nehmen und informelles Lernen und implizites Wissen zu explizieren, z.B. mittels Lernjournalen oder der Einrichtung von Lernzeit. Allgemeiner gesagt, werden charakteristische Lernarrangements des einen Lernorts je in den anderen übernommen. Es geht dabei um die Öffnung der Lernziele und vermehrte Selbststeuerung in die formellen Arrangements und andersherum um die stärkere Strukturierung und Steuerung in den informellen Arrangements (vgl. Rohs, 2015 S. 396 f.).

2.3 Rahmenbedingungen der Lernortkooperationen

Die Lernortkooperation und deren Anforderungen werden in verschiedenen Dokumenten dargelegt.

Die Lernortkooperation (LOK) zur Erreichung der Ausbildungs- bzw. Studienziele ist im Berufsbildungsgesetz (vgl. BBG, Art 16, Abs. 5) bzw. im Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe (vgl. EDK, 1999, Art 3) vorgeschrieben.

Auf der Ebene der beruflichen Bildung obliegt die Kooperation und Koordination zwischen den Lernorten (Betrieb, überfachliche Kurse, Berufsfachschule) in organisatorischer sowie inhaltlicher Hinsicht den Berufsverantwortlichen der Berufsfachschule (vgl. Odermatt, 2016), welche Mitarbeitende der Berufsfachschule sind. Auf kantonaler Ebene pflegt das Amt für Berufsbildung des Kantons Zug die Zusammenarbeit mit den Organisationen der Arbeitswelt (OdA). Es organisiert und führt die Aus- und Weiterbildungen für die betrieblichen Ausbildungspersonen durch, genehmigt Lehrverträge, übt die Aufsicht über die Lehrverträge aus, berät Lernende, ihre Eltern und die Lehrbetriebe bei Schwierigkeiten in der Berufsausbildung und führt Schlichtgespräche bei Konflikten unter den Lehrvertragsparteien (vgl. Kanton Zug, 2016).

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bilden die berufspraktischen Module einen integralen Bestandteil des Studiengangs (vgl. EDK, 1999, Art 3). Sie umfassen 36–54 der insgesamt 180 während des Studiums zu erwerbenden ECTS-Punkte (vgl. ebd., Art. 4). Die Kooperation und Koordination der Ausbildungsbelange mit den Schulleitungen der Kooperationsschulen obliegt dem Studienleiter bzw. der Studienleiterin der Bereiche Berufspraxis und Berufswissen. Auf der konkreten Ausbildungsebene kommt dem Coaching der Studierenden in der Unterrichtsvorbereitung durch die Praxislehrperson (Lernort Kooperationsschule) sowie durch Mentoratspersonen (Lernort PH und Lernort Kooperationsschule) eine zentrale Bedeutung zu (vgl. PHZG, 2015, S. 7).

Diese Rahmenbedingungen erfordern auf verschiedenen Ebenen Formen der Kooperation und Instrumente, um diese zu gestalten. Werden diese Zugriffe auf die Kooperation, d.h. die Instrumente der Steuerung und Abgleichungen der Lernorte untereinander, im Modell der vierfachen, wechselseitigen Bezüge und Bedingungsfaktoren von Lernen (Türk, 1976) verortet, zeigt sich deren systemische Implementation (vgl. Abbildung 2):

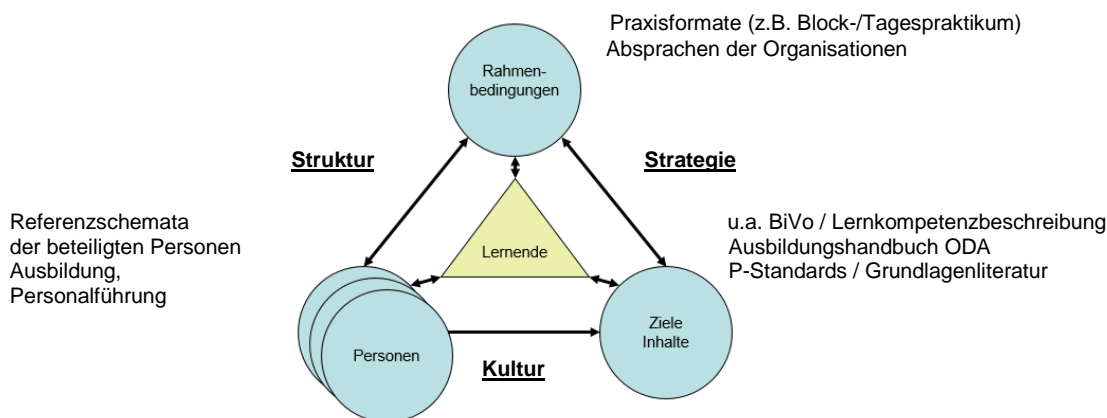


Abbildung 2: Instrumente der Steuerung und Abgleichung in Bezug auf die Bedingungsfaktoren von Lernen (Türk, 1976).

Die Lernorte – und beim GIBZ auch das Berufsbildungsamt – nehmen Absprachen vor und gleichen ab, so dass die Lernziele an den einzelnen Lernorten auf die übergeordneten Ausbildungs- bzw. Studienziele hin ausgerichtet sind (vgl. Weil & Tresp, 2010). Die Unterschiedlichkeit der Lernorte ist dabei Ausgangslage und nicht aufhebbar. Sie begründet die Fruchtbarkeit der verschiedenen Lernorte. Die oben angeführte Strukturierung ermöglicht es, Anliegen betreffend Lernortkooperation hinsichtlich den Dimensionen Organisation und Rahmenbedingungen, Personenkreis, Inhalt und Ziele und den Lernenden beziehungsweise Studierenden zu differenzieren. Bedenkt man die Handlungsermächtigung in den einzelnen Dimensionen, ergibt sich das folgende Bild für die Lernortkooperation:

- Die Organisation und die Bestimmung der Rahmenbedingungen der Lernorte liegt zum grossen Teil in der Hand der Institutionen Schule und Berufsfeld (inklusive Berufsbildungsamt und Oda). Diese Institutionen können die Rahmenbedingungen koordinieren; z.B. Betreuung der Auszubildenden bis Workload.
- Die Personenkreise sind an den Lernorten unterschiedlich. Hier können u.a. Qualifikationsanforderungen und das «Kennenlernen» des je anderen Lernorts und seiner Bedingungen koordiniert werden. Da es in der Hand der Beteiligten liegt, mögliche Konflikte zu bewältigen, können u.a. alle Beteiligten unterstützt werden, Konfliktlagen kompetent anzugehen (und nicht zu vermeiden, zu delegieren oder eskalieren zu lassen).
- Die Inhalte und Ziele der Lernorte sind hinsichtlich der übergeordneten Ausbildungs- bzw. Studienziele zu koordinieren, weil die beiden Lernorte Schule und Berufspraxis, wie oben ausgeführt, grundsätzlich verschieden sind.

Trotz oder gerade wegen der koordinierenden Anstrengungen bleibt die grundlegende Feststellung: «Die Herstellung der inhaltlichen Verknüpfung liegt [...] in der Hand der Lernenden»

(Rohs, 2014, S. 399). Sie müssen ihr Lernen in den unterschiedlichen Lernorten und bei Unterschieden innerhalb der Lernorte auf ihre eigene Kompetenzentwicklung hin ausrichten. Dabei müssen sie mit unterschiedliche Wissensformen eine kohärente berufliche Sichtweise aufbauen. Dies geschieht z.T. selbstverantwortlich. Die Lernenden müssen dabei eine Sichtweise einnehmen, die das gesamte Ausbildungssystem umfasst (Schule und Berufsfeld). Diese Sachlage begründet die Fragestellung des vorliegenden Projekts.

2.4 Qualitäten von Kooperation in der Berufs- und der Lehrerinnen-/Lehrerbildung

Die Ausführungen in Kapitel 2.3 machen deutlich, dass das Lernen über die Lernorte hinweg koordiniert werden muss. Dazu sind Lernortkooperationen eingerichtet, wobei eine «gemeinsame Vision» (Apera & Sappa, 2014) sowie «shared beliefs» und shared behaviour» (Darling-Hammond, 2006) für die Wirksamkeit einer Bildung über die Lernorte hinweg sehr zentral scheinen.

Der in der vorliegenden Arbeit verwendete Kooperationsbegriff kennzeichnet Kooperation «durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet» (Spiess, 2004, S. 199). Nach Euler (2016) können unterschiedliche Intensitäten von Kooperation unterschieden werden. Sie reichen vom Informieren, Abstimmen (Koordinieren) bis zum Zusammenwirken (Kooperieren i.e.S.) (ebd., Folie 8). Je nach Ausprägung stehen unterschiedliche Zielsetzungen, Inhalte und Rollengestaltungen im Fokus der Kooperation.

3. Projektorganisation und methodisches Vorgehen

Abgestützt auf die Fragestellung wurde für das Projekt eine Befragung von Lernenden- und Studierendengruppen gewählt. Da die Auswertung der Befragung zu Empfehlungen führen soll, wurde für die Ausrichtung der Fragestellung wie auch für die Gewichtung der Ergebnisse und die Priorisierung der Empfehlungen eine Expert/-innengruppe eingerichtet, die als Projektbegleitgruppe fungierte. Dies führt zur folgenden Projektorganisation (vgl. Abbildung 3):

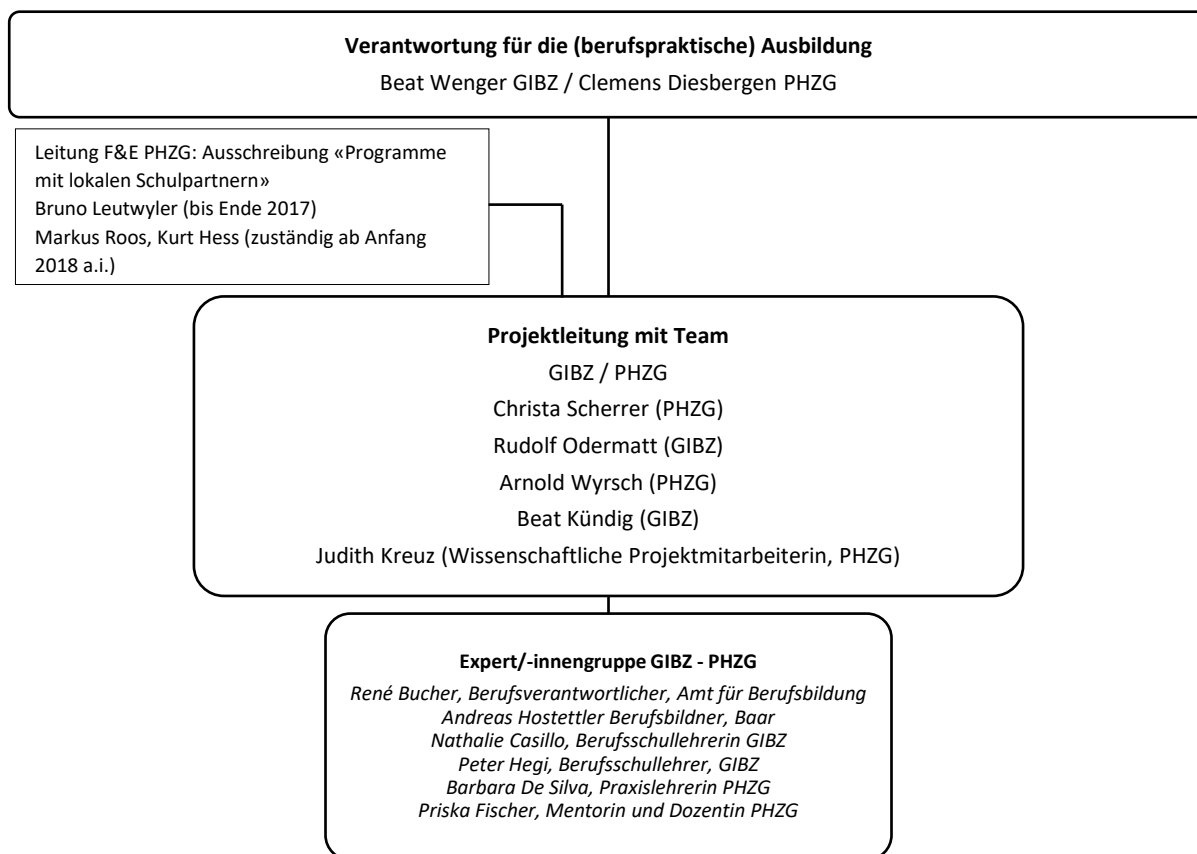


Abbildung 3: Projektorganigramm

Die Funktionen und Aufgaben im Projekt sind wie folgt definiert (vgl. Tabelle 1):

Tabelle 1: Funktionen und Aufgaben im Projekt, inklusive Befragungsgruppen

Verantwortung für die berufspraktische Ausbildung	Inhaltliche und operative Verantwortung im fokussierten Ausbildungsbereich (GIBZ und PHZG) Auftraggeber (GIBZ)
Leitung Forschung & Entwicklung (F&E) PHZG	Verantwortlich für das Programm «Programm mit lokalen Schulpartnern» (PHZG), Antrag zur Durchführung des Projekts bewilligt, Stelle für Rechenschaftslegung
Projektleitung und Bearbeitung	Paritätisch zusammengestellte Gruppe GIBZ und PHZG und Zuzug von Fachkräften Aufgaben: Weiterentwicklung der Fragestellung und des Forschungsdesigns, Entwicklung der Fragestellung und des qualitativ angelegten Interviewleitfadens, Durchführung der Interviews, Auswertung der Interviews, Erstellen von Schlussfolgerungen und möglichen Empfehlungen, Ausrichten der Empfehlungen auf die von den Expert/-innen priorisierten und gewichteten Schwerpunkte, Erstellen des Schlussberichts.
Expert/-innengruppe	Begutachtung der Fragestellung, des Interviewleitfadens und der Empfehlungen Aufgaben: Diskussion der Interviewergebnisse und Auswählen und Gewichten der Empfehlungen

Interviewgruppen	7 Gruppen von Lernenden des GIBZ und Studierenden der PH (4 Gruppen Lernende vom GIBZ und 3 Gruppen Studierende PH), total 32 Personen <i>GIBZ:</i> 6 Lernende Zeichner, 6 Fachangestellte Gesundheit, 5 Lernende Köche, 3 Lernende Montageelektriker <i>PHZG:</i> 5 Studierende des zweiten Studienjahres KU und PS gemischt, 4 Lernende Primar zweites und drittes Studienjahr, 3 Lernende Kindergarten Aufgaben: Gruppeninterviews von 1 ½ Stunden.
------------------	---

Zur Befragung der Interviewgruppen wurde ein Interviewleitfaden für ein halbstrukturiertes Interview entwickelt (vgl. Stier, 1999). Mit dem Entscheid, ein halbstrukturiertes Interview zu führen, wurde der explorative Charakter der Projektanlage aufgenommen. Der Interviewleitfaden beinhaltet «Schlüsselfragen», die in jedem Interview gestellt werden und Eventualfragen, die je nach Interviewverlauf gestellt werden können. Die Antwortmöglichkeiten auf die Fragen sind relativ offen.

Der Interviewleitfaden wurde unter Berücksichtigung einer Literaturrecherche und dem Einholen der Meinung der Expert/-innengruppe entwickelt. Er umfasst die inhaltlichen Teile A–D:

- Einstieg mit Informationen zum Zweck der Befragung und dem Ablauf (Teil A)
- Besonderheiten des Lernens an den Lernorten (Teil B)
- Beziehungen zwischen dem Lernen in der Praxis und an der Schule (Teil C)
- Ausklang und Abschluss (Teil D)

Nachfolgend wird auf die inhaltlichen Teile B und C eingegangen.

Teil B: Die Befragten charakterisieren das Lernen an den Lernorten mit Stichworten. Sie verorten es in einem Koordinatennetz, womit sie gleichzeitig die Qualität ihrer Realisierung am Lernort sowie die Bedeutung für das eigene Lernen deutlich machen (vgl. Abbildung 4).

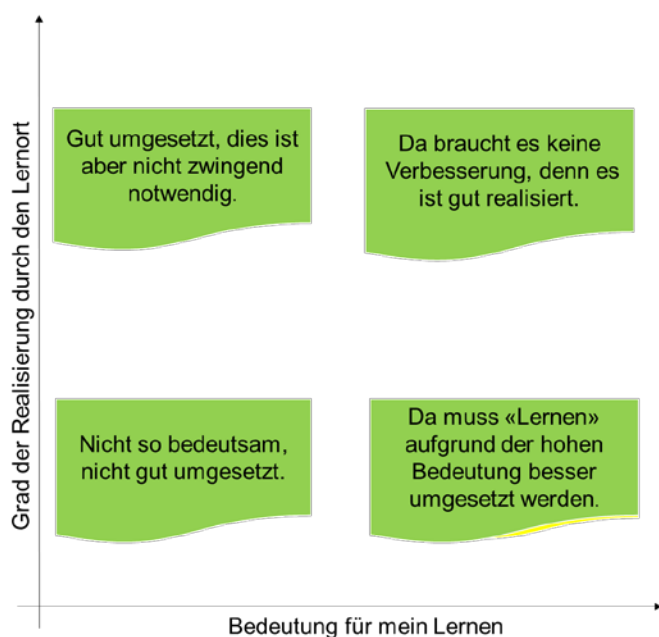


Abbildung 4: Konzept zum Herausarbeiten der Merkmale der Lernorte aus Sicht der Befragten und ihrer Einschätzungen zum Grad der Realisierung.

Die nachfolgenden Gespräche zu den Besonderheiten der Lernorte Praxis, Schule (und üK) fanden jeweils unter Einbezug des entsprechenden Plakates statt. Der inhaltliche Aufbau dieses Leitfadenteils ist:

- Besonderheiten des Lernorts hinsichtlich lernförderlichen und -hemmenden Faktoren
- Verhalten von Personen, das als lernförderlich bzw. -hemmend wahrgenommen wird
- Kultur am Lernort Praxis sowie am Lernort Schule (sowie üK) auf das Lernen bezogen

Teil C: Hinsichtlich der wahrgenommenen Beziehungen zwischen den Lernorten und damit die Ausrichtung des Lernens an den übergeordneten Ausbildungs- und Studienzielen waren die Themenschwerpunkte:

- Wahrgenommene Bezüge zwischen den zwei (drei) Lernorten
- Die aktive Rolle der Lernenden in der Ausbildung bzw. im Studium insgesamt und in Bezug auf die Koordination der Aktivitäten an den Lernorten
- Die Rolle der Lehrenden und der Mitlernenden in Bezug auf das Lernen über die Lernorte hinweg.
- Impulse zur Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen

Die Datenerhebung wurde protokolliert und liegen als Video- und Tonbandaufnahmen vor. Die erhobenen Daten wurden computergestützt mit MAXQDA (2017) inhaltsanalytisch beschrieben und ausgewertet (vgl. Mayring, 2015). Aus den Datenbeschreibungen wurden Einschätzungen der Problemlagen und aus den Einschätzungen Empfehlungen abgeleitet.

Die Expert/-innengruppe diskutierte die Einschätzungen und Empfehlungen und traf eine Gewichtung, eine Auswahl der Empfehlungen und sie fügte Präzisierungen an. Die Diskussion wurde protokolliert und auf Plakaten festgehalten. Die Auswahl der Empfehlungen durch die Expert/-innengruppe führte zu den abschliessend formulierten Empfehlungen.

4. Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung umfasst einerseits eine zusammenfassende Betrachtung der Ergebnisse (vgl. Kap. 4.1) sowie andererseits eine Besprechung der Ergebnisse hinsichtlich ihres Anregungsgehalts für die Berufs- und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Kap. 4.4). Insgesamt wird damit der Frage nachgegangen, wie Lernende das Lernen an den Lernorten wahrnehmen und was sie für ihr Lernen im Umgang mit den verschiedenen Lernorten benötigen.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Lernenden und Studierenden sehr engagiert über die Lernorte gesprochen haben. Dabei gab es neben kritischen Anmerkungen viele positiven Aussagen.

4.1 Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf die leitenden Fragestellungen

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse in Bezug auf das in den Teilfragen gefasste Erkenntnisinteresse dargestellt.

4.1.1 Wahrnehmung des Lernorts Praxis

Die Darstellung der Spezifika der Lernorte in der Praxis erfolgt getrennt nach den Wahrnehmungen der GIBZ-Lernenden und der PH-Studierenden.

4.1.1.1 Lernende des GIBZ

Wie nehmen die Lernenden des GIBZ den Lernort Praxis wahr?

Die Lernenden schätzen den Lernort Praxis. Sie zeigen auf, dass die strukturell-organisationalen Bedingungen sowie die Gestaltung der Arbeitsprozesse am Lernort Praxis ihr Lernen bedingen:

- strukturell-organisationalen Bedingungen: die von den Lernenden geschätzten betrieblichen Lernsequenzen (z.B. Tagesthemen, Lerntage) und die Einbindung in die institutionellen Lernprozesse (Vorträge im Betrieb), Personalmangel, Verfügbarkeit der Ausbilder/-innen und der weiteren Mitarbeitenden für Fragen, aktuelle Impulse im Betrieb.
- Arbeitsprozessphasen, die unterschiedliche Möglichkeiten für Fragen eröffnen: Vorbereitungsphasen – Phasen der Produktivität, ausführende Phasen (Handeln unter Druck) – Auswertungs- und Reflexionsphasen.

Zur Nutzung der Tätigkeiten als Lernquelle in der Praxis verweisen die Befragten auf die Bedeutung

- des Teams für ihr Lernen (Fallbesprechungen, Vorträge etc.)
- des Grades von Selbstständigkeit / Möglichkeiten zur Verantwortungsübernahme (individuelle Lernchancen eröffnen vs. Zertifizierungsschritte)
- des unterschiedlichen Lerngehalts der verschiedenen Arbeiten und Arbeitsprozessphasen.

An den Ausbilder/-innen in der Praxis wird geschätzt, wenn

- sie ansprechbar sind (zeitlich, Interesse an den Lernenden haben, Wertschätzung ausdrücken)
- über aktuelles Wissen und Erfahrung verfügen
- die Lernenden sie beobachten können
- die Arbeit der Lernenden von ihnen kontrolliert wird und sie von den Ausbilder/-innen ein (lernförderliches) Feedback erhalten
- die Ausbilder/-innen mit den Lernenden das Lernjournal besprechen
- die Lernenden von den Ausbilder/-innen gezielt zu Lernanlässen geholt werden.

Auf der zwischenmenschlichen Ebene schätzen sie die Kommunikation auf Augenhöhe, Vertrauen, die Akzeptanz als «Lernende», was impliziert, dass sie Fehler machen dürfen.

Die Mitlernenden werden als emotionale und kognitive Ressource beschrieben (niederschwellige Klärung von Fragen, Austausch von Erfahrungen und Wissen, Unterstützung bei Problemen etc.).

Der Aspekt «eigene Anstrengung» als lernförderliche Komponente am Lernort Praxis umfasst aus Sicht der Lernenden GIBZ mehrere Facetten: Die Bedeutung der eigenen Anstrengung ist ihnen bewusst, sie wenden Mittel an, um sich selbst zu steuern (Verbesserungs-, Lernmöglichkeiten suchen, Planungen machen etc.). Einige denken mit Lernjournalen o.ä. über das eigene Lernen nach, notieren sich Fragen an die Ausbilder/-innen, gehen mit Besprechungsanfragen auf diese zu. Sie beobachten und diskutieren mit.

Die Lernenden zeigen auf, dass Wissen aus der Schule in der Praxis angewandt, weiterentwickelt und diskutiert wird. Die Betriebskultur wird als Teil ihrer Lernumgebung wahrgenommen, wobei sie positive und belastende Aspekte beschreiben (positiv: z.B. kollegiales Verhalten, sich einbringen können, einen positiven Umgang mit Stress erleben, mit den eigenen Fähigkeiten erkannt werden / negativ: z.B. nicht bearbeitete Ambivalenzen, Überforderung, Abschieben von «Drecksarbeit»).

Die strukturellen Bedingungen eines Lernorts wirken sich auch auf die Art und Möglichkeiten der Gespräche aus (z.B. im Stationszimmer sind Gespräche möglich, die bei Patienten und Patientinnen nicht opportun erscheinen). Lernorte werden u.a. gemäss den Erfordernissen

der Prozessabläufe (temporal) gewählt und differenziert. Oft wird der Lernort gewechselt, je nach Prozessphase. So finden Vorbereitung und Planung oft in anderen Räumen statt (z.B. Theorieraum, Stationszimmer, Büro) als die Ausführung / Anwendung (Unterrichtszimmer, Küche, Arbeit mit dem Patienten bzw. der Patientin, Baustelle). Bei Berufen mit hoher Arbeitsteilung haben die Lernenden berufsspezifisch unterschiedlichen Zugang zu diesen Lernorten (z.B. Elektromonteur sind wenig im Planungsbüro der Ingenieure).

4.1.1.2 Studierende der PH

Wie nehmen die Lernenden der PH den Lernort Praxis wahr?

Die Studierenden beschreiben die folgenden lernförderlichen und -hemmenden Aspekte, die der Ebene «Strukturen und Instrumente» zugeschrieben werden können. Während der frühe Start in die Praxisarbeit als fördernd wahrgenommen wird, werden die Anlage mit den Halbtagespraktika, die Kumulation von Prüfungs- und Praktikumsvorbereitung, der nahtlose Übergänge vom Semester ins Praktikum sowie teilweise die Erreichbarkeit der Praxisschule als einschränkend oder herausfordernd erlebt. Zum Vorbereitungsraaster als wichtiges Steuerungsinstrument der Praxisarbeit berichten die Studierenden, dass es in der Praxis zu stur angewandt wird. Als lernfördernd schätzen die Studierenden, selbst unterrichten zu können (im Sinne von Erfahrungen sammeln), mit den PxL im Dialog dazu zu sein und dass sie das gesamte Spektrum der beruflichen Tätigkeiten erleben. Bei der Auswahl der Aufträge (Lerninhalte) möchten sie mitbestimmen können. Es ist ihnen ein Anliegen, dass das Beobachten der PxL und der Klasse auch als Teil der Praktikumsstätigkeit verstanden wird.

Bei der Relevanz der Praxislehrpersonen (PxL) für das Lernen der Studierenden kommen diese auf Aspekte der Auswahl, Ausbildung, Weiterbildung und Personalführung der PxL zu sprechen. Sie sind auf PxL angewiesen, die für ihren Ausbildungsauftrag ausgebildet sind und den Auftrag ernst nehmen. Die Studierenden bezeichnen eine Rollenausgestaltung der PxL als unterstützend, welche grundlegenden pädagogischen Regeln folgt (Wertschätzung, Vertrauen, Lerngelegenheiten ermöglichen, konstruktives Feedback, Zumutungen in der Zone der nächsten Entwicklung etc.). Sie schätzen Anregungen, Ideen und Materialien der PxL. Die Studierenden berichten, sich von den PxL abhängig zu fühlen, weil ihre Arbeit von den PxL beurteilt wird.

Die Mitstudierenden werden als emotionale und kognitive Unterstützung und Lernquelle wahrgenommen. Die Eigenaktivität hat auch bei den Studierenden der PH (und bei den Lernenden) hinsichtlich des darin enthaltenen Lernpotenzials vielfältige Ausprägungen: Eigene Ziele setzen, Lernjournal führen, Lerndokumentation zu einzelnen Schüler/-innen führen, selbstständiges Nachfragen nach Lerngelegenheiten, Transferleistungen von Theorien in die Praxis selbstständig initiieren etc.

Als Beitrag des Lernorts PH für die Arbeit am Lernort Praxis schätzen die Studierenden Theoriebezüge, Hintergrundwissen und praktische Ideen, die in der Praxis angewandt werden können und die helfen, die Komplexität der Praxis zu durchschauen, Verknüpfungen zu machen, Antworten auf Fragen der Praxis zu erhalten. Das Wissen der PH trägt dazu bei, dass die Studierenden mitreden, begründen und Neues einbringen können. Dabei erleben sie Situationen, in denen das Wissen aus der PH z.T. auch einmal nicht anwendbar scheint – sich schlussendlich dann aber doch als sinnvoll oder hilfreich erweist.

Die Studierenden stellen fest, dass die Schulkultur («Betriebskultur») je nach Schule unterschiedlich ist.

4.1.2 Wahrnehmung des Lernorts Schule

Die Darstellung der Spezifika der Lernorte an der Berufs- beziehungsweise Hochschule erfolgt getrennt nach den Wahrnehmungen der GIBZ-Lernenden und der PH-Studierenden.

4.1.2.1 Lernende des GIBZ

Hinsichtlich der strukturellen Bedingungen und Instrumente werden von den Lernenden der Stützunterricht, die «Help-Lektion» sowie die zeitliche Koordination der Lerninhalte (Lehrplan) als lernförderlich erlebt. Auf der methodischen Ebene finden geführte Unterrichtsformen, anschaulich-konkreter Unterricht sowie eine Abwechslung der Sozialformen Anklang. Die Blockwochen sowie das Material und die Infrastruktur werden hinsichtlich der lernförderlichen Wirkung kontrovers diskutiert. Grundsätzlich unterstützen sie das Lernen, es wird aber z.B. auf eine fehlende Digitalisierung oder zu wenig Laborzeiten hingewiesen. Die Lernenden berichten, dass kompetente Lehrpersonen die Verknüpfung der Lerninhalte mit der Berufspraxis unterstützen, zur Lernmotivation beitragen (lehrpersonenabhängig) und erklären können. Nebst der Fachkompetenz sind dabei die individualisierende Vermittlungskompetenz sowie die personalen und sozialen Kompetenzen zentral. Zu den erwähnten methodischen Formen, mit denen der Transfer des schulischen Wissens in die Praxis gefördert wird, zählen die Befragten zum Beispiel die Arbeit mit praktischen Beispielen, Diskussionen, gute Medien (Skripts etc.). Die Lernenden schätzen es, wenn ihnen die Lehrpersonen auf Augenhöhe begegnen und wenn sie ihre (Fach-)Kompetenzen sehen. Die Mitlernenden sind die ersten Ansprechpersonen bei Fragen, Problemen und zum Lernen. Sie tragen zum lernförderlichen oder -hemmenden Lernklima bei (z.B. negative Effekte Peergroup).

Zu den lernförderlichen Faktoren, die durch die eigene Anstrengung beeinflusst werden können, zählen die persönliche Arbeitsplanung, Anwendung von Lernstrategien, das Aufsuchen von kompetenten Personen.

Die Befragten erläutern, dass das schulische Wissen durch die berufspraktische Arbeit besser durchdrungen werden kann und dass es die Arbeit in der Praxis erleichtert. Zudem erleben die Befragten, dass sie sich damit in der Praxis profilieren können. Die berufspraktische Arbeit weckt gleichzeitig das Interesse für die Lerninhalte an der Schule. Das Lernklima in der Schule wird weitgehend als angenehm empfunden.

4.1.2.2 Studierende der PH

Die Besprechung der lernförderlichen und -hemmenden Aspekte des Lernorts PH durch die Studierenden lässt sich anhand der folgenden Merkmale zusammenfassen:

- Eng getakteter Zeitplan, grosser Workload, Abhängigkeit von manchmal verwirrenden Informationen (uneinheitliche Anforderungen innerhalb derselben Fachschaften, Absprachen zur Verteilung der Prüfungen nicht erkennbar, nicht zielorientiert verschriftlichte Aufträge, ...) erschweren die Selbstregulation des eigenen Lernens und die Möglichkeit zur Vertiefung.
- sinnvolle Lernmedien, aktuelle Literatur, Raster und Contracting als Instrument / Lernmedium sind je hilfreich. Das Raster wird aber uneinheitlich angewandt, die Nachvollziehbarkeit der Handhabung über die Studienjahre hinweg ist eingeschränkt.
- Wenig thematisierte Eigenart des theoretischen Wissens und des in der Praxis erforderlichen Wissens und Könnens (Reichweite des PH-Wissens, seine Funktion in der Praxis etc.). Die Studierenden weisen darauf hin, dass es sich in der Praxis anders verhalte als in den konstruierten Mustersituationen an der PH dargestellt.

Auf der pädagogischen und methodischen Ebene wird Folgendes als lernförderlich erlebt:

- Praxisbeispiele unterstützen die Kontextualisierung des theoretischen Wissens in der berufspraktischen Arbeit und geben eine Vorstellung zur Nutzung dieses Wissens in der eigenen Berufsarbeit.
- In den Seminaren weiterführende Impulse zum Zusammenhang zwischen Theorien und der berufspraktischen Arbeit (Analyse von Lehrmitteln, Besprechung von Praxisfällen im Mentorat) sowie Möglichkeit, «jederzeit» von den Dozierenden auf individuelle Fragen Antworten und Materialien zu erhalten.
- Personale und soziale Kompetenzen der Dozierenden (Interesse an den Studierenden, Engagement)

Als hemmend erlebt werden:

- Situationen, wo sich den Studierenden der Sinn der Lerninhalte nicht erschliesst (zu triviale Praxisbeispiele, zu oberflächliche Reflexion, zu wenige Beispiele)
- wenn Kommunikation und Gestaltung der Dozierenden-Studierenden-Beziehung auf Augenhöhe fehlt (Anspruch: als Erwachsene ernst genommen werden)
- fehlende Methodenvielfalt bei der Ergebnissicherung (Doppeldecker!), Redundanz der Inhalte über die Semester hinweg und der Methoden (z.B. vorbereitende Lektüre und nachfolgender Vortrag dazu von Dozierendem führt zu Absitzen), Gestaltung der LN (Vorgaben – Freiheiten für Eigeninteressen).
- Spannung zwischen zu wenigen und zu wenig nachvollziehbaren Vorgaben und einer zu grossen Engführung (zu wenig eigener Gestaltungsraum). Damit einhergehend:

Unklare Erwartungen erschweren die Rollenfindung am Lernort Schule (PH) und den Rollenwechsel zwischen Lernort Schule und Lernort Praxis.

- Individualisierung bleibt noch auf der Strecke (z.B. Wiederholungen für alle aufgrund von Exchange-Studierende, die in bereits behandelte Inhalte hineingenommen werden müssen).

«Theoretisches Wissen» wird geschätzt (Begründungs-, Zusammenhangs-, Überblickswissen), die «aha-Momente» dazu (einordnen können) erfolgen häufig erst mit der Ableitung zur Nutzbarmachung – oder bei späteren Gelegenheiten (z.B. Praktika).

Zur Abbildung der Beziehung zwischen den zwei Lernorten in den LN wird deutlich, dass es LN gibt, die einen Praxisbezug aufweisen, dann aber doch keine Wege angebahnt werden, um das z.T. aufwändig erarbeitete Material in der Praxis umzusetzen. Zur LN-Gestaltung bringen die Studierenden etliche Verbesserungsvorschläge ein.

Mitstudierende werden mehrheitlich als Ressource verstanden (Erfahrungsaustausch, Tipps, Arbeitsaufteilung etc.). Die Studierenden zeigen auf, dass sie etliche Strategien der Selbstorganisation anwenden. Die Kultur an der Schule wird grundsätzlich als angenehm empfunden, allerdings eingeschränkt durch aktuelle strukturell-organisatorische Schwierigkeiten und Unsicherheiten.

4.1.3 Die Lernortkooperation aus der Sicht der Lernenden

Nachfolgend werden – wiederum getrennt nach den beiden beteiligten Ausbildungsinstitutionen – Antworten dargelegt auf die Frage:

- *Wie nehmen die Lernenden das Lernen in der Lernortkooperation (über die Lernorte hinweg) wahr?*
- *Inwiefern beziehen Lernende die unterschiedlichen Wissensformen an den Lernorten aufeinander? Wie koordinieren die Lernenden die Lernmöglichkeit der zwei bzw. drei Lernorte?*

4.1.3.1 Lernende des GIBZ

Wird die Beziehung zwischen den Lernorten fokussiert, kommen Abstimmungsfragen in den Blick. Die Lernenden erleben sie als herausfordernd. Sie liegen auf unterschiedlichen Ebenen:

- Individuelle Lernvoraussetzungen – Lernmöglichkeiten im Betrieb – Curriculum Schule – Curriculum üK
- Selbstmanagement und Selbstorganisation des Lernens:
 - Vereinbarkeit von Anforderungen im Betrieb, an der Schule, im Privatleben (Gewichtungen, Lernfenster einrichten)
 - Koordination des Wissenserwerbs an den drei Lernorten

Die Lernenden erleben Lehrende als unterstützend, die ein Verständnis für diese Komplexität haben und nachfragen (warum?). Gleichzeitig berichten die Lernenden von eigenen Zugängen, um die Herausforderungen zu meistern: sich das Lernen zu eigen machen (aktiv nach Zusammenhängen suchen, Verantwortungsübernahme, Fragen stellen, Lerndokumentation führen, sich um zusätzliche Lernfelder bemühen, Arbeits-/Lernplanung etc.).

Die befragten Lernenden sehen – übers Ganze hinweg – die je spezifischen Funktionen der drei Lernorte im Ausbildungsverbund gut eingelöst. Sie vermissen folgende Elemente, die ihrer Ansicht nach die Bezugnahme zwischen den Lernorten unterstützen könnten: eine stärkere methodische Arbeit anhand von Fallbeispielen (etc.) an der Schule, Offenheit für lernsensible Phasen im Betrieb und an der Schule, Verständnis der Lehrenden / Ausbilder/-innen für die Herausforderungen der Koordination des Lernens über die Lernorte hinweg, Lernorte im Betrieb.

4.1.3.2 Studierende der PH

Auf der strukturell-organisatorischen Ebene zeigen sich in den Befragungen die folgenden Facetten der Gestaltung der Lernortkooperation: Die Studierenden berichten, «viele» Aufträge für die Gestaltung der Praxisarbeit zu erhalten. Die zur Beurteilung vorgegebenen Beurteilungskriterien der PH würden wenig «objektiv» angewandt. Am Contracting als Instrument zur Stärkung des Bezugs zwischen dem Lernort Schule (Mentorat) und dem Lernort Praxis wird als hilfreich eingeschätzt, dass Regeln festgehalten werden und Anforderungen transparent sind (Transparenz bei Fehlverhalten). Das Vorbereitungsraaster wird weitgehend als hilfreich erlebt, sein Einsatz muss dennoch reflektiert werden.

Zur inhaltlich-methodischen Ebene: Die Befragten verweisen auf die Bedeutung von inhaltlich gehaltvollen, sinnvollen Aufträgen, eine abgesprochene, sinnvolle Gestaltung von Praxisbezügen in den LN, eine pädagogisch-methodische Unterstützung des Transfers von schulischem Wissen in die Praxis und bei der Verarbeitung der Praxiserfahrungen.

Auf der personalen Ebene wird deutlich: Der Rollenwechsel ist für die Studierenden erschwert, weil sie in der Praxis und an der PH mit unterschiedlichen Rollenerwartungen betreffend Selbstständigkeit konfrontiert sind. Lehrende, die selbst Bezüge zwischen den Lernorten schaffen können (z.B. mit eigenen Beispielen) und die den Studierenden «auf Augenhöhe» begegnen, erleichtern ihnen das Rollenmanagement und den Wechsel. Am Lernort Praxis werden PxL als unterstützend empfunden, die um die Lerninhalte an der PH wissen. Die Befragten bemängeln, dass es keine geregelten Möglichkeiten gäbe, um den PxL Feedback zu geben und dass die PH wenig Interesse an der Qualität der Arbeit der PxL erkennen lässt.

4.1.4 Unterstützungsmöglichkeiten der Lernenden und Studierenden – Desiderate

Das Erkenntnisinteresse hinsichtlich der Unterstützungsmöglichkeit ist in den folgenden beiden Fragen gefasst:

- *Wie können die Lernenden unterstützt werden, um die Lernmöglichkeiten der zwei bzw. drei Lernorte optimal zu nutzen?*
- *Was benötigen die Lernenden für ihr Lernen im Umgang mit den verschiedenen Lernorten?*

Desiderate und Weiterentwicklungsmöglichkeiten klingen bei den anderen Ergebnisdarstellungen bereits an. Hier werden zum Teil noch zusätzliche Aspekte herausgearbeitet, die explizit genannt wurden.

4.1.4.1 Koordination Lernorte am GIBZ

Ein wesentlicher Punkt, der immer wieder angesprochen wird, ist die Koordination auf mehreren Ebenen zwischen der Schule und v.a. dem Betrieb.

Ein zentraler Aspekt betrifft den Bedarf, die Lernanlässe der Lernenden und Studierenden in der Praxis auf das korrespondierende Feld in der Schule abzustimmen (und vice versa). Die Lernenden schildern, dass es eher «Glück» sei, wenn sich die Themen und Inhalte an beiden LO überschneiden würden. Zum Teil ist dies auch von der Auftragslage im Betrieb abhängig.

Es wird vorgeschlagen, dass die Aufgaben, die die Schule den Studierenden stellt, gemeinsam mit den üK-Verantwortlichen vorbereitet werden könnte.

Dazu wäre es andersherum auch hilfreich, wenn die Schule Einblick in „Sephir“ (= Online-Lernplattform) hat, um die aktuellen Themen der Betriebe nachvollziehen zu können. Bisher gibt es nur zwei getrennte Plattformen auf denen die unterschiedlichen Informationen der LO sichtbar sind. Beide Plattformen sollten aber zusammengelegt werden, um mehr Transparenz zu schaffen, welche Themen wo aktuell bearbeitet werden. Dies bedingt aber eine Umstrukturierung der Plattformen dahingehend, dass v.a. Inhalte und nicht nur die Noten und Absenzen dort erfasst werden.

Weitere offene Punkte bezüglich der Abstimmung untereinander sind:

- Verbindung bei Prüfungen: in üK sollten Prüfungen so geschrieben werden wie auch in der Schule
- Material

Sowohl für den Betrieb als auch die Schule wird eine grössere Bewusstheit für die drei verschiedenen LO von Seiten der Ausbilder/-innen / Dozierenden gefordert.

Die Schule sollte sich bewusst sein, dass die Lernenden gleichzeitig auch Lehrlinge sind, nebenher also auch noch arbeiten und keine Ferien haben. Daher sollte die Schule die (kaum vorhandenen) Ressourcen der Lernenden besser im Blick haben und die Arbeitsbelastung reduzieren, z.B. nicht so viele Hausaufgaben aufgeben oder auch mal einen Tag frei geben (es wird sogar gefordert, 3 Tage frei zu bekommen). Auch sollte die Schule Zeiten berücksichtigen, in denen es gerade streng im Betrieb ist und dann flexibel genug sein, z.B. Prüfungen um eine Woche zu verschieben. Ausserdem zählt dazu, auf den Schichtdienst bzw. die Arbeitszeit (Spät- und Frühdienst) im Betrieb Rücksicht zu nehmen (zumindest in der Prüfungszeit) und für entsprechende Erholungspausen zu sorgen. Es wird auch bemängelt, dass der Rhythmus der Schichten im Betrieb durch die Schule und üK unterbrochen wird, was der Konzentration abträglich ist.

Aber auch der Lehrbetrieb sollte die Ressourcen der Lernenden im Blick haben. So sollten die Ausbilder/-innen mehr Verständnis haben, wenn strenge Phasen in der Schule laufen (z.B. Prüfungsvorbereitung) und dann einen frühzeitigen Feierabend gewähren. Jedoch herrscht im Betrieb immer wieder Personalmangel, sodass die Lernenden kaum frei nehmen können. Ausserdem sollte sich der Betrieb stärker am Ablauf und dem persönlichen Lernzuwachs in der Schule orientieren, wenn er die Aufgaben verteilt. So fordern die Lernenden, dass der Betrieb sie bei ihrem aktuellen Wissens- und Könnensstand abholen und gleichzeitig die Auftragsgestaltung mit den schulischen Themen koordinieren sollte: Wenn die Aufträge im Betrieb nicht zum schulischen Thema passen, dann sollte davon abgesehen werden, ihn durch die Lernenden erledigen zu lassen. Stattdessen wäre das Durchführen anderer Übung denkbar, um z.B. Stoff aus der Schule nachzuarbeiten. Damit würde der Betrieb für angemessene Unterstützung für die Schule sorgen und die betriebliche Arbeit würde mit den Ausbildungszielen in der Schule übereinstimmen.

Insgesamt wird deutlich, dass stärkere Abmachungen zwischen beiden LO wünschenswert sind und beide weniger Zeit für sich beanspruchen sollten.

Im Folgenden werden weitere Desiderate für die einzelnen LO genannt.

4.1.4.2 Strukturen und Tätigkeiten im Betrieb (GIBZ)

Der Betrieb sollte:

- seinen Bildungsauftrag ernst nehmen und möglichst gut ausbilden, statt die Lehrlinge auszunutzen bzw. auf finanziellen Profit aus zu sein.
- mehr Interesse am Lernzuwachs der Lehrlinge zeigen, indem z.B. herausfordernde Tätigkeiten durchgeführt werden dürfen
- entsprechende Forderungen und Kompetenzen der Azubis abfangen
- ausreichend Praxiserfahrung ermöglichen
- sein Angebotsprofil (bei der Bewerbung) klären

- pro Jahr ein bis zwei Kurse zu speziellen Themen anbieten, die sonst im laufenden Alltag nicht vorkommen → damit gäbe es auch mehr Lernzeit im Betrieb und nicht nur die «Produktion»
- andere Inhalte neben den «alltäglichen» anbieten, auch spezialisierte Inhalte
- jedes Semester eine Evaluation zur Selbsteinschätzung und zu offenen Fragen der Lehrlinge durchführen und deren Antworten bei der Vorbereitung der Arbeitseinsätze und Tätigkeiten individuell berücksichtigen
- transparent bewerten
- Personalmangel ausgleichen, um Zeit für die kreative Ausgestaltung des Arbeitsauftrags und eine bessere Arbeitsaufteilung zu gewährleisten (Köche)
- Personal haben, das ausschliesslich für die Lehrlinge zuständig ist und sonst keinen weiteren Aufgaben nachkommen muss
- den Austausch zwischen den Kliniken fördern (FaGe) und so Einblicke in andere Bereiche gewährleisten.
- gelassene Ausbilder haben, die bei Nachfragen unterstützen und ehrliches Feedback geben

4.1.4.3 Strukturen und Tätigkeiten in der Schule und üK (GIBZ)

Für die Schule und üK werden kaum Aussagen getroffen.

Einzelne Forderungen für die Schule sind:

- kein Blockunterricht
- Lernende bei ihrem Wissensstand abholen (am Beginn der Ausbildung)
- sensibler auf die Bedürfnisse der Lernenden und das Klima eingehen
- Zwischenprüfung einführen, dass die Lernenden ihren aktuellen eigenen Lernstand sehen und sich selbst einschätzen können

Bei üK wird dessen Sinnhaftigkeit hinterfragt: Bereits der Betrieb bietet praktische Erfahrung und ist zudem viel realitätsnäher. Daher sollte üK im Betrieb angesiedelt sein.

4.1.4.4 Lernen am LO Schule (PH)

Im Gegensatz zum GIBZ werden an der PH weniger die koordinativen Herausforderungen zwischen den LO angesprochen als vielmehr separate oder personengebundene Aspekte aus den beiden verschiedenen LO. Für die PH betrifft dies v.a. das Lernen allgemein, seine Strukturen und Instrumente, für die Praxis vor allem die Praxislehrperson.

Für das Lernen und die LN an der PH wird gefordert:

- Ausprobieren des LN (wie z.B. in Sport) und nicht nur das «formelle» Nachweisen
- grössere Freiheit bei der Wahl des LN, sodass die Studierenden ihn besser mit den eigenen Interessen und Erfahrungen abstimmen können
- Austausch von Praxiserfahrungen im Seminar
- gemeinsames Anschauen und Reflektieren von Lehrmitteln
- Inhalte selber erarbeiten und vertiefen, da sie durch den straffen Zeitplan nur angekratzt werden können
- verstärkt im SOL arbeiten (aber innerhalb der Präsenzveranstaltungen)
- Arbeitsaufträge schriftlich bekommen
- gleichmässige Verteilung der Arbeitsbelastung über das Semester

- weniger Aufträge für das Unterrichten in der Praxis

4.1.4.5 Koordination der beiden LO (PH)

Hier bemerken die Studierenden, dass die Arbeitszeit für die Vorbereitung des mehrwöchigen Fachpraktikums von der PH eingeplant sein und mehr Zeit für die Vorbereitung zur Verfügung stehen sollte. Ausserdem sollte die Überschneidung mit den Diplomprüfungen vermieden werden, z.B. könnten diese um eine Woche verschoben werden.

Die Studierenden bemerken weiterhin, dass sie gewisse Inhalte bereits vor der Praxisphase gelehrt bekommen haben sollten.

Weitere Punkte der Koordination und des Lernens betreffen die Praxis, z.B. das Hospitieren und in hohem Masse die Praxislehrperson:

4.1.4.6 Lernen in der Praxis (PH)

Die Studierenden fordern:

- mehr Unterrichtsbeobachtungen und Hospitationen, v.a. in Fächern, die die Studierenden noch nie selber unterrichtet haben
- Co-Teaching («aktives» Hospitieren durch Beteiligung am Unterrichten der PxL)
- Unterrichten ohne Supervision und dadurch ungezwungenes Ausprobieren
- Beurteilungen während des *gesamten* Praktikums (nicht nur punktuell)
- Aufträge schriftlich bekommen
- Einen wohnortnahen Praktikumsplatz, der auch abends gut erreichbar ist.

Eng damit geht die Begleitung und die Unterstützung durch die PxL einher. Laut den Studierenden sollten diese ihren Bildungsauftrag wahr- und ernst nehmen. Sie sollten sich bewusst sein, dass sie ein entscheidender Teil der Ausbildung sind und die Studierenden von ihnen lernen wollen und müssen.

4.1.4.7 Praxislehrperson (PH)

Die Studierenden fordern von der PxL:

- differenziertes Beobachten und schriftliches, fundiertes Feedback mit ausführlichen Kommentaren und Beispielen
- Chance zum Ausprobieren und Akzeptanz anderer Unterrichtsstile
- weniger Kritik
- aktive Unterstützung, Begleitung und Zusammenarbeit mit den Studierenden

Sie fordern hinsichtlich der Zusammenarbeit von PH und Praxis von der PH:

- bessere Ausbildung der PxL, z.B. zum Beurteilen und Rückmelden
- ein Gefäss, in dem die Studierenden der PxL Feedback geben können (Beurteilungsdossiers für PxL). Dieses sollte die Mentoratsperson kennen.
- Rückmeldungen der Studierenden sollten bei der Auswahl der PxL Berücksichtigung finden
- → PH sollte die PxL besser kennen und kontrollieren, z.B. hinsichtlich der Einhaltung von Deadlines

- Plattform für die eigenen Befindlichkeiten in Bezug auf die PxL

Aber auch die PxL sollten wissen, was an der PH läuft. Dann gelängen die Verknüpfungen der beiden LO besser: die PxL sollten wissen, was sie von den Studierenden erwarten können, was diese schon / noch nicht können und was allgemein hinter der Ausbildung in der PH steht.

4.2 Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich des Lernprozesses der Lernenden

Die Lernenden und Studierenden sprechen unterschiedlich und spezifisch über die Lernorte. Dabei gibt es bezogen auf den Lernort Berufsfeld / Praxis und üK einerseits Unterschiede zwischen den Lernenden in der Berufs- und der Lehrerinnen-/Lehrerbildung sowie andererseits zwischen den Berufen der Berufsbildung. Nachfolgend werden Differenzierungen von Tätigkeiten der Lernenden / Studierenden in den unterschiedlichen Lernprozessen der Lernorte aufgezeigt (Teil I) und besonders angesprochene Themenbereiche dargestellt (Teil II).

Teil I: In den Daten identifizierte Differenzierungen von Tätigkeiten in den Lernprozessen der Lernenden / Studierenden in den Lernorten.

Eine wichtige differenzierende Bedingung für Lerngelegenheiten an den Lernorten in der Praxis scheint die arbeitsteilige Differenzierung in konzeptualisierend-planende, in ausführende und auswertende Tätigkeiten zu sein. Für die Schule gilt diese Differenzierung nur bedingt. Viele Lerngelegenheiten sind hier im konzeptualisierenden, planenden Bereich (Theorie) angesiedelt. Die Ausführung, Konkretisierung, Kontextualisierung und das Üben stellen für den Schulunterricht eine besondere Herausforderung dar. Dies nehmen die Lernenden und Studierenden wahr und monieren mehr Konkretheit und mehr Praxisbezug.

Bei der Differenzierung in konzeptualisierend-planende, ausführende und auswertende Tätigkeiten zeigen sich Spezifika der Berufe: Diese Merkmale von Arbeitsbereichen zeigen sich in den Berufsfeldern der befragten Kohorten verschieden und verschieden strikt. Während bei den Elektromonteuren die Planung vorrangig von anderen Berufsleuten ausgeführt wird, erleben Köche und Zeichner, FaGe und Lehramtsstudierende berufsspezifisch typische Phasen der Planung und der Ausführung.

Bei der Ausführungstätigkeit gibt es zwei berufsspezifische Muster: (i) In einigen Berufen ist die Ausführung seriell auf Routine ausgerichtet. Das «Menü schicken» bei den Köchen ist seriell und routiniert und lässt wenig konzeptualisierende Lerngelegenheiten zu. Die Zeichner empfinden es als Schwierigkeit, wenn beim Ausfertigen der Pläne vor der Projekteingabe die Ingenieure noch mit konzeptualisierenden Ideen kommen und bevorzugen in dieser Ausführungsphase routinierte Tipps von Arbeitskollegen. Die Ausführungsphase wird demnach durch die vorgelagerte Planungsphase komplexitätsreduziert. Lernende bemängeln, dass es in diesen seriellen, routinisierten Ausführungsphasen oft nur geringe Lerngelegenheiten

gabe. Die Ausführungsphase bei FaGe am Patienten bzw. an der Patientin und bei den Lehrpersonen im Unterrichten ist hingegen eine individualisierte, komplexe und kontextualisierte Anwendung (ii). Sie wird durch Planung nur teilweise, quasi propädeutisch entlastet. Die Routinetätigkeiten in diesen Berufsfeldern sind eher «zudienende Tätigkeiten» wie putzen, dokumentieren. Diese Routine wird von FaGe-Lernenden kritisiert (eine entsprechende Nennung war: Drecksarbeit). Bei den Studierenden wird die explizite Planung von Unterricht mit der Zeit Routine und sie beklagen diese Routine als unflexible Einforderung von Planungsschemen.

Es ist anzumerken, dass die Ausführungsphase ein gewisses konzeptuelles und planerisches Wissen einschliesst. So erkennen Elektromonteur zu einem Grad die Planungsabsichten und Planungsbegründungen bei ihren ausführenden Tätigkeiten (z.B. Installieren). Bei der Arbeitsausführung kommt in einem besonderen Mass Modell-Lernen und implizites Lernen zum Zug und es wird auf Erfahrungswissen rekurriert.

Die Planungs- und Konzeptualisierungsphasen unterscheiden sich berufsspezifisch und haben in ihrer Wirkung unterschiedliche strikte Auswirkungen. Während z.B. die Menüplanung zu einer seriellen Ausführung führt, kann die Planungsbesprechung im Stationszimmer der FaGe oder die Unterrichtsplanung die Ausführungsphase nur bedingt vorwegnehmen. In der Planungsphase kommen vor allem kognitive Lernkonzepte zum Zug und es wird auf Theorien und Konzepte Bezug genommen.

Lernende und Studierende haben intuitiv eine Wahrnehmung, dass in den komplexen und planerischen Lernphasen und in den anwendungsorientierten Lernphasen (kontextualisiert, konkret) je spezifische Wissensformen zum Tragen kommen.

Die Studierenden berichten kaum von auswertenden Tätigkeiten in der Praxis. Die FaGe berichten von Vorträgen im Betrieb, also bezeichneten Veranstaltungen, in denen die Berufsleute zusammen über tätigkeitsrelevante Themen in den Austausch kommen. Die Reflexion über die Tätigkeit wird ansonsten meistens im Lernort Schule gesehen.

Teil II: In den Daten identifizierte Themenbereiche

Aus den Interviewaussagen lassen sich vier grössere Themenbereiche extrahieren. Es sind dies: Wissensmanagement, Beziehungsmanagement, Lernerorientierung und Organisations- und Koordinationsaspekte.

Unter dem Wissensmanagement kommen Aspekte wie: Angemessene Strukturierung des Lernens und der Lerngelegenheiten und situativ angepasste Lernformen, Abstimmungsprozesse von curricularen Inhalten zu den Auftragsabläufen im Betrieb und betreffend Bücher und Referenztheorien, Lernschwierigkeiten bei zu hohem Workload und bei Untergewichtung

der spezifischen Beanspruchungszyklen am Arbeitsplatz (Druck bei hohem Arbeitsanfall, z.B. Planeingabe).

Beziehungsfragen werden vor allem dann ausführlich thematisiert, wenn Schwierigkeiten vorliegen. Dabei scheinen in den Interviewaussagen kaum Strategien auf, die zur Verringerung von Beziehungsproblemen beitragen könnten. Die Beziehungsprobleme werden umso deutlicher angesprochen, je enger das Verhältnis zwischen Auszubildenden und Lernenden ist (1:1, Meisterlehre). Der Status der Lernenden und Studierenden wird oft im Wert als eingeschränkt empfunden und thematisiert. Weiter wird auch das Feedback als teilweise ungenügend geklärt aufgegriffen. Zudem wird erwähnt, dass ab und zu in Folge von Personalmangel die Beziehungsgestaltung eingeschränkt würde.

Die Lernenden und Studierenden wünschen, auf gleicher Augenhöhe wahrgenommen zu werden. Das Prinzip «Bildung» sollte gegenüber der Arbeit Vorrang haben.

Die Lernorte sollten von ihrer Organisation her die Anspruchsdichte (Workload) koordinieren.

4.3 Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich der Berufs- und der Lehrerbildung

Nachfolgend werden Bereiche ausgeführt, welche aufgrund der Datenlage als Bereiche mit einem gegenseitigen Anregungsgehalt für die beiden beteiligten Ausbildungsinstitutionen bezeichnet werden können. Es werden damit Aspekte aufgenommen, die aus Sicht der Lernenden für die Gestaltung des Lernens über mehrere Lernorte hinweg herausfordernd und/oder wichtig sind.

4.3.1 Bedeutung des dritten Lernorts (üK) für das Lernen

Die Lernenden des GIBZ zeigen auf, dass die üK für sie ein Ort des Transfers ist, an dem sie berufsfeldorientiert lernen, ausprobieren und ohne schwerwiegende Konsequenzen Fehler machen können. Sie kommen mit Berufspraktiker/-innen in Kontakt, die um die Theorie und die Praxis wissen. Aus Sicht der LLB stellt sich die Frage, inwiefern auch in der LLB solche Ausbildungselemente erforderlich sind, wo sie evtl. schon vorhanden sind und wer (Lehrende) diese Funktion übernimmt.

4.3.2 Beteiligung der Lernenden an strukturell-organisational angelegten Lernfenstern

Die Lernenden des GIBZ schätzen bewusst geschaffene oder organisational bedingte Lernmöglichkeiten im Betrieb. Der Wert dieser Lerngelegenheiten lässt sich auch hinsichtlich der Verschränkung des individuellen Weiterlernens im Beruf und hinsichtlich des organisationalen Lernens begründen. Für den Berufsnachwuchs mögen sie auch einen sozialisatorischen Wert haben. Deshalb stellt sich die Frage, welches die organisationalen Lernmöglichkeiten der Studierenden an den Ausbildungsschulen sind und wie diese in die Praktika und in das Lernen der Schule als Organisation integriert sind.

4.3.3 Lernrelevante Transferleistungen

Lernende des GIBZ und Studierende der PH berichten von Transferprozessen, das heisst von Prozessen, mit denen Wissen aus der Schule für das Verständnis der berufspraktischen Arbeit nutzbar gemacht wird und von Prozessen, bei denen Fragen aus der Berufspraxis in der Schule besprochen werden. Dabei kommen auch Brüche zwischen Schulwissen und Berufswissen zur Sprache. Die geschickte didaktische Gestaltung der zwei unterschiedlichen Transferprozesse ist aus Sicht der Befragten lernrelevant. Hier noch genauer hinzuschauen dürfte sich lohnen. Inwiefern können Bezüge zwischen dem Handlungsvollzug in der Berufspraxis und in der curricular-theoretischen Ziel- und Soll-Beschreibung (und vice versa) hergestellt werden? Es kann festgestellt werden:

- Beiträge der je anderen Lernorte zum Lernen der Studierenden / Lernenden sind für die Kompetenzentwicklung zentral: Die Lernenden berichten zum Beispiel von lernförderlichen Effekten, wenn beispielsweise theoretisches Wissen in der Praxis kontextualisiert und damit besser durchdrungen werden kann.
- Die Lernenden des GIBZ berichten, dass sie die Koordination der betrieblichen Arbeit mit dem Lehrplan als lernförderlich erleben. Diese Erfahrung regt die Frage an, inwiefern hochschulgerechte Formen der Koordination der Lerninhalte über die Lernorte hinweg zu lernförderlichen (strukturellen) Bedingungen für die Studierenden beitragen können.
- Die Tiefenstruktur der Transferprozesse wird von den Befragten wenig expliziert. Warum erleben sie die Arbeit mit Beispielen als besonders aufschlussreich? Welche Lernprozesse liegen dieser Erfahrung zugrunde?
- Welchen Stellenwert haben individuelle Lernziele beim Lernen über mehrere Lernorte hinweg?

4.3.4 Anwendung von Beurteilungskriterien zur Beurteilung von Praxisleistungen

Die Ausführungen der Studierenden zur Beurteilung ihrer Arbeit in der Berufspraxis machen deutlich, dass die Anwendung von Beurteilungskriterien auf die Komplexität der Praxis spezifische Herausforderungen beinhaltet: Einige Studierende erachten andere als die mit den Beurteilungskriterien abgebildeten Aspekte von Praxissituationen als beurteilungsrelevant, d.h. die Beurteilungskriterien decken ihr Bild einer guten Praxisarbeit nicht ab. Lernende berichten Ähnliches aus den üK.

Daraus kann die Vermutung abgeleitet werden, dass die Studierenden / Lernenden ein grundsätzliches Problem der Beurteilung von Praxissituationen aufgreifen und die Schwierigkeiten der PxL, die Praxis zu bewerten, auch darin begründet sind.

Da die Beurteilungskriterien und ihre Anwendung in der LLB ein wesentliches Element des gegenseitigen Bezugs zwischen den beiden Lernorten darstellt, dürfte es sich lohnen, diesem Phänomen weiter nachzugehen.

4.3.5 Pädagogische Perspektive auf die Ausbildungsarbeit / Rollengestaltung

Die Studierenden und die Lernenden haben praktisch dieselben Erwartungen an die pädagogische Beziehungsgestaltung in der Ausbildungssituation. Ihre Aussagen decken sich auch mit pädagogischen Kernaussagen der Fachliteratur an die personalen und sozialen Anforderungen von Lehrenden. Dennoch geht aus den Interviewergebnissen hervor, dass diese Grundlagen der Ausbildungsarbeit keine Selbstverständlichkeiten sind. Der Anregungsgehalt der Interviewergebnisse kann diesbezüglich wie folgt beschrieben werden:

- Das Selbstverständnis der eigenen Rolle und die Erwartungen an die Rolle des Gegenübers verändern sich je nach Arbeits- und Lernprozessphase, organisationalem Kontext und pädagogischem Auftrag (z.B. beurteilungsrelevanter vs. nicht beurteilungsrelevanter Auftrag). Die Ausgestaltung der Rollen ist hinsichtlich dieser Aspekte immer wieder neu zu thematisieren, gehört gewissermassen also zu den Arbeitsbesprechungen.
- Das Lernen an mehreren Lernorten erfordert von den Lernenden und Studierenden ein Rollenmanagement. Die Studierenden der PH weisen in diesem Zusammenhang deutlicher auf Bedingungen und Herausforderungen des Rollenwechsels als die Lernenden des GIBZ hin. Zentral scheinen geklärte Rahmenbedingungen und Dozierende sowie PxL / Ausbildende, die die Lernenden / Studierenden ernst nehmen.
- Die Lernenden des GIBZ berichten von einer adäquaten Verantwortungsübernahme als Quelle von Lernmotivation und als unverzichtbares Element des Lernens. Was genau bedeutet «Koordination des Wissenserwerbs über die Lernorte hinweg» für die Selbstorganisation der Lernenden?

4.3.6 Raster, Contracting, Aufträge, Beurteilungskriterien als Kernelemente und PxL sowie Mentoratspersonen als zentrale Personen der Lernortkooperation in der LLB – Curriculum als zentrales Koordinationsinstrument in der Berufsbildung

Den Antworten der Studierenden (PH) ist zu entnehmen, dass sich die Lernortkooperation in der LLB nebst den strukturell-organisationalen Bedingungen und der methodischen Gestaltung der Arbeit am Lernort Praxis und am Lernort PH auf spezifische sowie auf Kooperation angelegte Instrumente und entsprechend dafür ausgebildete Personen abstützt. Die Lernenden berichten von Stärken und Schwächen des Rasters, des Contractings sowie der Arbeit mit Aufträgen zur Gestaltung der Praxisarbeit. Während sie die Rolle der PxL als spezifische Ausbilder/-innen besprechen, bleibt die Besprechung der Rolle der Mentoratspersonen eher blass.

Aufgrund der Aussagen der GIBZ lässt sich schliessen, dass die Lernortkooperation in der Berufsbildung primär über das Curriculum gesteuert wird.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach den Vor- und Nachteilen dieser unterschiedlichen Kooperationsinstrumente und -elemente und dem gegenseitigen Anregungsgehalt.

4.3.7 Personalführung PxL (PH-spezifisch)

Aufgrund der Erläuterungen der Studierenden zur disparaten Qualität der PxL-Arbeit und der fehlenden Feedback-Möglichkeit interessiert, inwiefern sich die Verknüpfung der personalen und der strukturell-organisationalen Ebene hinsichtlich der Personalführung der PxL gestalten lässt.

Die PxL nehmen für die PH einen wichtigen Selektionsauftrag wahr. Wie wird sichergestellt und überprüft, dass die PxL die Beurteilungskriterien der PH sachgerecht anwenden? Die Studierenden berichten von einer wenig befriedigenden Praxis.

4.3.8 Aufträge für die Gestaltung der Praxisarbeit (LLB)

Die Lernenden berichten von verschiedenen Problempunkten zu den Aufträgen, die vom Lernort PH aus zur Gestaltung des Lernorts PH erteilt werden (Menge, Klarheit der Anforderungen, Verarbeitungstiefe, Freiheitsgrade). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage: Wer hat die Hoheit, um Aufträge zu erteilen? Wer koordiniert sie? Welche Anforderungen müssen solche Aufträge erfüllen? Welche methodischen Möglichkeiten bestehen zur Verarbeitung der Aufträge (Ergebnissicherung, gegenseitiges Lernen etc.). Inwiefern sind die PxL in die Auftragserteilung eingebunden? Wie ist die Möglichkeit zur Kontextualisierung der Aufträge am Lernort Praxis sichergestellt? Wie wird sichergestellt, dass mit oder trotz der Aufträge der PH das Lernpotenzial am Praxisplatz «gehoben» (im Sinne von «gesehen» und «bearbeitet») werden kann? etc.

4.4 Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich der Entwicklung einer kohärenten Sichtweise

In Kapitel 2 wurde ausgeführt, dass sich die Lernorte, die Wissensformen in den Lernorten und die Lerngelegenheiten in den Betrieben berufsspezifisch je in der arbeitsteiligen Aufgliederung von Planung / Konzeptualisierung und der Ausführung unterscheiden. Das Erkennen dieser Unterschiede ist einerseits für die Entwicklung einer kohärenten Sichtweise auf die Berufsausbildung bedeutsam und andererseits für die Unterstützung der Lernenden und Studierenden in der Entwicklung einer kohärenten Sichtweise.

Die Lernenden und Studierenden machen insgesamt neben kritisch-konstruktiven viele positive und wertschätzende Aussagen zu den Lernorten. Darin gibt es keine auffälligen Unterschiede bezogen auf die Lernorte.

Die Aussagen fokussieren wie oben dargelegt auf spezifische Aspekte der Lernorte. Die Qualität der einzelnen Lernorte wird eher summarisch und intuitiv angesprochen. So werden die praxisbezogenen, konkreten Lerngelegenheiten im Betrieb und in den Praktika geschätzt und auch die Vermittlung von theoretischen Lerninhalten in der Schule. Eine weitere Differenzierung der Qualität der Wissensformen in den einzelnen Lernorten kommt kaum ins

Blickfeld. Es gibt auch kaum Hinweise auf eine Integration der jeweiligen Lerngelegenheiten in eine kohärente Sichtweise bezogen auf die Berufsausbildung. Insofern trifft die Anmerkung von Veillard (2017) zu: «On peut aussi se demander s'ils sont toujours en capacité de comprendre en quoi chaque enseignement ou situation d'apprentissage contribue à leur formation professionnelle plus globale» (S. 493).

Lernende und Studierende zeigen ein gewisses Verständnis, dass die Inhalte an den Lernorten nur bedingt aufeinander abgestimmt werden können. Sie erwarten aber sowohl von der Schule als auch von der Praxis, dass Lerngelegenheiten für die Aufarbeitung der Lerninhalte des je anderen Lernortes eingerichtet werden. Sie merken kritisch an, dass tendenziell in der Schule zu viele Inhalte bearbeitet und in der Praxis die Routine und der Arbeitsdruck Lerngelegenheiten einschränken würden.

Die Lernenden und Studierenden erwähnen positiv, dass es in der Schule durch Stützkurse und Beratung Hilfen gäbe, wenn es zu Lernrückständen oder Wissenslücken kommt. Entsprechende Unterstützungen werden auch im Zusammenhang mit der Ausbildung in den Betrieben und in den Praktika erwähnt. Massnahmen zur Unterstützung einer kohärenten Sichtweise der Berufsbildung über die Lernorte hinweg kommt in den Aussagen aber kaum ins Blickfeld. Bei den PH-Studierenden wird hier die Unterstützung durch die Mentorate angesprochen. Insgesamt ist aber eine solche Unterstützung ein Desiderat und kann ausgebaut werden (vgl. Veillard, 2017, S. 494).

5. Empfehlungen

Die hier aufgeführten Empfehlungen sind aus der Analyse der Interviews abgeleitet. Aus diesen Aussagen wurden zusammen mit der Berücksichtigung einer Literaturrecherche Problemlagen für die Koordination abgeleitet. Eine Expert/-innengruppe hat diese Ausführungen und möglichen Empfehlungen (vgl. Anhang 2) diskutiert und eine Gewichtung der Empfehlungen vorgenommen. Die folgenden Ausführungen stützen sich auf die Interviewauswertung und auf die Arbeit der Expert/-innengruppe ab; d.h. es wird nur eine Auswahl von möglichen Schlussfolgerungen und abgeleiteten Empfehlungen aus den Interviews dargelegt.

5.1 Konstruktive Nutzung der Lernergebnisse aus dem je anderen Lernort

Die Unterschiede der Lernorte und die Lernortkooperation werden von den Lernenden und Studierenden wahrgenommen und teilweise (kritisch) thematisiert. Sie erkennen, dass Abstimmungen und Passungen nur zum Teil möglich sind. Damit wird der Wert, die Kooperationsbestrebungen der beteiligten Institutionen unermüdlich zu pflegen, hervorgehoben. Da die Lernenden und Studierenden spezifische Leistungen der Lernorte anerkennen – Schule als eher konzeptualisierend und weniger vom Auftrag her bestimmt; Praxis Berufsfeld eher anwendend, konkretisierend, praktisch, vom Kontext des Auftrags mitbestimmt – haben sie

nicht die Erwartung, dass alle Passungsprobleme gelöst werden können. Sie wünschen aber spezifische Gefässe (Frei-, Reflexions- oder Übungsräume, in der Schule beziehungsweise in der Praxis / im Betrieb, um die punktuellen Passungsprobleme zu bearbeiten). Die Schule soll ermöglichen, in einer Art «supervisorischem» Gefäss vielfältig verschiedene Anwendungen⁴ gegenseitig kennen und reflektieren zu lernen. So kann das Potential hinsichtlich «voneinander aus konkreten Situationen zu lernen» besser ausgeschöpft werden. Dieses Lernen fügt sich nur bedingt in die Curricula ein, ermöglicht aber eher implizit erworbenes Lernen zu explizieren. Dieser Aspekt kann auch in Stützkursen beachtet werden. Die Betriebe können neben der Auftragserfüllung Freiräume einrichten, um Konzepte (z.T. aus der Schule) zu konkretisieren und in konkreten Arbeitsausführungen zu üben. Wahrgenommene Differenzen der Lernenden zum Theoriestand sind von den Auszubildenden konstruktiv zu nutzen. Die konstruktive Nutzung der Lernergebnisse bedingt, dass die Akteure der formalen Bildung (Verbände, Amt, Lehrende) in den curricularen Anforderungen Mass halten und Räume für die Aufarbeitung der vielfältigen Erfahrungen aus der Berufserfahrung schaffen und so die Lernenden unterstützen, ein kohärentes Berufswissen zu entwickeln. Dafür sind z.B. supervisorische Lernangebote, Learning-Lounges oder Barcamps einzusetzen. Lehrpersonen sind zu unterstützen, entsprechende Freiräume zu schaffen und geeignete didaktische Instrumente einzusetzen und Lernende und Studierende individuell zu coachen. Die Praxis und die Lehrbetriebe haben hinreichend auf die Ausbildung zu fokussieren, eine Lernkultur zu fördern, die den Umgang mit Fehlern einschliesst und Lerngefässe zu schaffen, die die Anwendung von formell bearbeiteten Lerninhalten zulassen. Eine Entwertung der gegenseitigen Position ist für niemanden zielführend⁵. Einer Überbewertung der formalen Bildung oder des pragmatischen, handelnden Lernens in den Betrieben / in der Praxis ist kritisch zu begegnen. Das Lernen im Team (Lerngemeinschaften) wird von den Lernenden und Studierenden wie auch von der Expert/-innengruppe hoch gewichtet und empfohlen.

5.2 Berufsspezifische Berücksichtigung des Umgangs mit Theorie und Praxis

Die Verbindung Konzepte / Theorie (eher Schule) mit dem erforderlichen Handlungsvollzug in der Praxis wird je nach Beruf spezifisch erlebt. Dabei spielt die spezifisch individuelle Berufsausübung am Patienten bzw. an der Patientin oder im Unterricht (FaGe, Lehrberuf) und die Arbeitsteilung⁶ eine besondere Rolle. Tendenziell ist die Skepsis gegenüber der Theorie und Konzeptualisierung bei jenen Berufen hoch, die individualisierte Anwendungen vollzie-

⁴ Zum Beispiel Anwendung von anderen Konzepten, verschiedenen konkreten Erfahrungen, Anwendungen aus verschiedenen Praxisorten und Umgang mit Lücken etc.

⁵ Allerdings: Die Lernenden müssen lernen, mit Nichtwissen, Unsicherheiten, Ängsten und Verletzlichkeiten umzugehen (vgl. Schön, 1987, zit. nach Schüpbach, 2007, S. 68).

⁶ serielle, routinisierte Anwendung, Planung und Konzeptualisierung; Köche – Menüzusammenstellung und Menü schicken; Elektromonteur auf dem Bau im Vollzug der Planung von Ingenieuren.

hen müssen (FaGe, Lehrberuf). Bei Berufen, die serielle Anwendungen ausführen, wird dagegen der Lernraum für Konzeptualisierung / Theorie eher geschätzt (die Elektromonteursprachen am positivsten über die Schule! Die Planung und Konzeptualisierung erfolgt hier vorwiegend arbeitsteilig durch Ingenieure). Die Lernenden erfahren auch Differenzen zwischen dem idealtypischen Berufsprofil der formalen Ausbildung und dem pragmatisch, betriebsspezifisch ausgerichteten Profil. Diese Differenzen sind nach Möglichkeit zu verringern und die Lernenden sind zu unterstützen, solche Differenzen konstruktiv zu bearbeiten. Beim Aufkommen von Skepsis ist die Differenz der individuellen, situativen Erfahrung gegenüber den Theorien und Konzepten konstruktiv zu bearbeiten (nicht abwertend oder ungeschehen machend im Sinne «nützt nichts»). Neben den routinisierten, seriellen Arbeiten ist genügend Lernraum für die Entwicklung des theoretischen, konzeptuellen Verständnisses des Handlungsvollzugs zu schaffen. Dieses Lernen muss berufsspezifisch geklärt und genügend begleitet werden. Schule und Betrieb haben dabei ihre spezifischen Möglichkeiten zu nutzen.

5.3 Wissensmanagement weiterentwickeln

Die angestrebten Wissensformen in der Schule und im Berufsfeld unterscheiden sich und sie decken trotz einer hohen Überschneidung nicht identische Wissensbereiche ab⁷. Zudem folgen Schule und Berufsfeld / Praxis je anderen Zugangsweisen zu den Lerngegenständen (formal, curricular / produktions- und auftragsbestimmt). Die Lernenden und Studierenden erkennen diese Unterschiede intuitiv und bruchstückhaft und erwarten auch nur partiell, dass diese Differenzen zwischen Schule und Praxis abgestimmt werden können. Eine Hilfe für die Lernenden und Studierenden ist allerdings die Verständigung auf gemeinsame Grundlagen u.a. auf Begriffe und Lehrmittel. Die Ausgangslage macht es für Lernende und Studierende anspruchsvoll, eine kohärente Sichtweise auf ihre Ausbildung zu entwickeln und führt zu Unsicherheiten (u.a. Fragen: Was wird wann, wo wie und mit wem gelernt? Wie ist dieses Lernen auf den eigenen 'Lerntyp' abzustimmen? Transfermöglichkeiten?). Wie ausgeführt (vgl. Kap. 2.3), stimmten wir mit Rohs (2014) überein, der sagt: «Die Herstellung der inhaltlichen Verknüpfung liegt [...] in der Hand der Lernenden» (S. 399). Schule und Lehrbetriebe müssen Lernende und Studierende im Erstellen von Kohärenz und im Wissensmanagement unterstützen. Dazu sind geeignete Zeitgefäße und Methoden auszubauen, weiter- und neu zu entwickeln, beispielsweise das Führen von Lerntagebüchern oder das Einrichten von «Lernzeiten» in (gemischten) Lerngemeinschaften, u.a. mit 'Professionals'. Das Wissensmanagement sollte dahingehend weiterentwickelt werden, dass die Lernenden darin Selbstwirksamkeit erfahren. Das Wissensmanagement sollte für alle Beteiligten nachvollziehbarer werden. Damit wird auch ein Referenzrahmen für das Erkennen von Lücken und Defiziten gewonnen.

⁷ u.a. Unterschiede: Kontext, Auftragsbezogenheit, Kund/-innenbedürfnisse, Anforderung an Explizit- und Implizitheit

Erbrachte Leistungen könnten abgestützt auf einen solchen Referenzrahmen besser zugeordnet und gewürdigt werden. Eine besondere Herausforderung stellt der Bezug von Wissensmanagement zu Routinearbeiten dar. Hier entsteht bei den Lernenden der Eindruck, dass der Lerneffekt gering sei und sogar, dass sie ausgenutzt würden. Dieser Eindruck verdichtet sich, wenn den Lernenden wegen Personalmangel vermehrt Routinearbeiten zugeteilt werden. Es ist eine Herausforderung, den Lernenden Lerneffekte in der Routine aufzuzeigen und wirksam werden zu lassen – dies ist aus lerntheoretischer Sicht jedoch sinnvoll.

5.4 Feedback und Beurteilung anpassen

Generell werden Feedbacks gewünscht. In den formalen Lerngelegenheiten (klare curricular bestimmte Anforderungen und Kriterien) und in routinisierten, seriellen Arbeitsabläufen sowie in den formalen Ausbildungsanteilen werden Feedbacks und Beurteilungen wenig diskutiert (meist nur Feilschen um Punkte), die Beurteilungskriterien werden als geklärt wahrgenommen. Lernende und Studierende sind allerdings sehr sensibel, wenn Rückmeldungen persönliche Entwertungen beinhalten oder als solche verstanden werden können. In komplexen individualisierten Berufsausführungen gibt es eine Ambivalenz gegenüber Feedbacks und Beurteilung. Dies hat den Grund darin, dass die wahrgenommene Erfahrung der Lernenden in der komplexen, individualisierten Ausführung (u.a. Arbeit mit Patient/-in, Unterrichten) nicht zwingend deckungsgleich mit der Fremdwahrnehmung⁸ ist oder mit den teils auf die Arbeitssituation bezogenen ausformulierten formalen Kriterien, d.h. der Fokus der realen Erfahrung der Lernenden und Studierenden ist abweichend vom Fokus der Beurteilenden. Die Lernenden und Studierenden haben daher Einwände gegen die Feedbacks und Beurteilungen der Ausbildenden und finden diese mitunter eingeschränkt und falsch ausgerichtet; sie lehnen teilweise Beurteilungen in der Praxis ab. Andererseits empfinden die Lernenden und Studierenden, dass sie in die praktische, konkrete Arbeit viel investieren und erwarten daher, dass diese Leistungen in der formalen Beurteilung mitberücksichtigt werden (Praxisnoten, um «Schulnoten» zu optimieren). Besonders die Ausbildenden im Berufsfeld und in den Praktika haben diese Ambivalenz in der Erteilung von Feedbacks zu beachten und in den Beurteilungsverfahren in der praktischen Arbeit sollten diese Ambivalenzen berücksichtigt werden. Hier ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Schwierigkeit anzugehen, Fremdurteile konstruktiv zu nutzen und zu verarbeiten.

5.5 Beziehungsthemen bearbeitbar machen

Lernende und Studierende beschreiben die Beziehung zu den Ausbildenden an allen Lernorten als tendenziell dichotom, entweder gut oder schlecht und es scheinen kaum Strategien auf, Beziehungsschwierigkeiten zu bearbeiten. Im Kontext Schule wird die Beziehung weni-

⁸ Ausbildende, die sich zudem oft als Modell sehen

ger häufig thematisiert als im Kontext Betrieb und Praxis und auch üK. Es scheint, dass Lernende und Studierende in der Schule bei einer Vielzahl von Dozierenden und Lehrenden belastende Beziehungserfahrung schneller mit weniger Belastendem kompensieren. Im Berufsfeld, in der Praxis und in den üK ist der Bezug meistens auf wenige Lehrende und Auszubildende eingeschränkt, d.h. schwierige Beziehungsgestaltungen nehmen einen grossen Platz ein. Vor dem Hintergrund des Autoritätsgefälles werden die mögliche Konflikte z.T. «geschluckt», verdeckt oder verschärft dargestellt oder skandalisiert und führen zu Widerstand und Provokationen und teils zu Abbrüchen der Ausbildung. Auszubildende wie auch Lernende und Studierende sind besser darauf vorzubereiten, mögliche Beziehungskonflikte aufzuarbeiten. Eventuell sind vermehrt auch «Mittler/-innen» oder Instrumente der Fallbearbeitung (wie Intervention) einzusetzen oder bestehende Institutionen wie Studienberatung und Berufsbildungsamt⁹ sollen eine stärkere Rolle spielen. Für die Auszubildenden kann die Thematik besonders auch bei Berufsbildungsanlässen und bei Treffen mit den Praxislehrpersonen aufgegriffen werden.

5.6 Selbstwirksamkeit stützen

Lernende und Studierende sprechen immer wieder positiv über die Erfahrungen, wenn sie selbständig Tätigkeiten und Lernen angehen können. Die Selbstwirksamkeit wird besonders von Studierenden der PH im Hochschulunterricht defizitär wahrgenommen und beschrieben. Auf allen Ebenen ist zu achten, dass die Aufträge so gestaltet werden, dass die Lernenden und Studierenden möglichst Selbstwirksamkeit erfahren können. Lernende in Lehrgängen mit Accessbestimmungen (z.B. FaGe mit Accessbestimmungen für bestimmte Verrichtungen / Spritzen legen) empfinden diese als Einschränkung.

5.7 Abstimmung von Workload und Beanspruchung

Lernende und Studierende wünschen, dass der Workload der Schule ausgeglichen und auf die Abläufe und Spitzenanforderungen der Berufswelt abgestimmt werden soll. Die Problematik hat stark individuelle Ausprägungen. Die Lernenden wünschen, dass sie hier Mitsprache erhalten. Schule und Betrieb / Praxis sollen die Lernenden und Studierenden im Management von Arbeitsanforderungen unterstützen. Das Verständnis der Dozierenden und Auszubildner/-innen für diese Abstimmung der Beanspruchung durch zwei Lernorte ist zu verstärken. Es ist zu prüfen, ob spezielle Verfahren für die Wahrnehmung der hohen Arbeitsbelastungen einzuführen sind.

⁹ für die Bearbeitung dieser Probleme zugänglicher machen

5.8 Einige didaktische Anliegen

An der Praxis orientierte Fallarbeit wird von Lernenden und Studierenden geschätzt und von der Expert/-innengruppe als bedeutsam eingeschätzt. Die Fallarbeit vermittelt einerseits Zugang zu konzeptuellem, theoretischem Wissen und andererseits bringt sie die praktische Tätigkeit ins Blickfeld.

Die PH-Studierenden monieren, dass das Vorbereitungsraaster zu starr Einsatz findet. Die Studierenden erfahren vielseitig, dass es Abweichungen zwischen idealtypischer Planung und praktischer Umsetzung im konkreten Unterricht gibt. Im Erfahren dieser Spannung empfinden sie die Forderung der Ausarbeitung einer ausführlichen Planung und Begründung über die ganze Ausbildung hinweg, als «zu routinierte» Pflicht. Die sich verändernde Funktion des Planungsraasters im Verlauf des Studiums ist mit den Studierenden hinsichtlich seines professionsrelevanten Kerns zu besprechen.

5.9 Ansprüche an Personenebenen

Die Lernenden und Studierenden erwarten, dass die Lehrpersonen in den Berufsbildungsfächern hinreichende Praxiskenntnisse haben.

Lernende wie auch die Expert/-innengruppe gehen davon aus, dass das Berufsbildungsamt in der Koordination der Lernorte eine wichtige Rolle hat. Unter anderem geht es darum, dass die Lehrbetriebe hinreichend mit den Anforderungen des Bildungsplans vertraut gemacht werden.

Die Studierenden erwarten, dass die PH bezogen auf die Praxislehrkräfte eine Qualitätskontrolle übernimmt. Hier spiegelt sich der Umstand, dass die PH federführend die Verantwortung für die Praktika hat.

6. Literatur

- Aebli, H. (1998). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Apera, C. & Sappa, V. (2014). Themenschwerpunkt Lernortkooperation. Ein Kooperationssystem effizient gestalten: Wahrnehmung der beteiligten Personen. . *Newsletter Staatssekretariat für Bildung Forschung und Innovation SBFI, 2014* (1), o. S.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bergmann, B. (2010). Sozialisationsprozesse bei der Arbeit. In U. Kleinbeck & K.-H. Schmidt (Hrsg.), *Arbeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Blell, G. (2015). Lernorte und Fremdsprachenlehren und -lernen. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen* (S. 9–18). Tübingen: Narr, Francke, Attempto Verlag.
- Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung. Epagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning and instruction. Essays in the honor of Robert Glaser* (S. 452-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education. Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dehnbostel, P. (2002). Bilanz und Perspektive der Lernortforschung in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 48*, S. 356–377.
- Dehnbostel, P. (2014). *Perspektiven für betriebliches und eLearning: Informelles Lernen im Prozess der Arbeit*. [<http://www.community-of-knowledge.de/beitrag/perspektiven-fuer-betriebliches-und-elearning-informelles-lernen-im-prozess-der-arbeit/>]. Verifiziert am [24.02.2019].
- Deutscher Bildungsrat. (1974). *Zur Neuordnung der Sekundarstufe II: Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen*. Stuttgart Verlag Ernst Klett.
- Dreyfus, H. & Dreyfus S. (1986). *Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Dudenredaktion. (2007). *Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. Mannheim: Dudenverlag.
- Edelmann, W. & Wittmann, S. (2012). *Lernpsychologie. Mit Online-Materialien. 7., vollst. überarb. Aufl.* Weinheim: Beltz.
- EDK. (1999). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Euler, D. (2016). *Zwischen dem Selbst- und dem Unverständlichen - Warum fällt Berufsbildungsverantwortlichen das Zusammenarbeiten oft so schwer? Referat am OKB-Symposium 2016*: Universität St. Gallen.
- Glasl, F. (1990). *Konfliktmanagement*. Bern: Paul Haupt.
- Gruber, H. (2006). Expertise. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 175-180). Weinheim: Beltz.
- Herzog, W. (2018). Kompetenzen für die Zukunft? Eine Kritik am Lehrplan 21. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 40*, 503-520.
- Hofstadter, D. & Sander, E. (2014). *Die Analogie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kanton Zug. (2016). *Amt für Berufsbildung, Aufgaben*. [<https://www.zg.ch/behoerden/volkswirtschaftsdirektion/amt-fur-berufsbildung/team/leitbild>]. Verifiziert am [20. Dezember 2016].
- Kanton Zug (2019). *Amt für Berufsbildung - Downloads*. [<https://www.zg.ch/behoerden/volkswirtschaftsdirektion/amt-fur-berufsbildung/download>]. Verifiziert am [01. März 2019].

- Keller-Schneider, M. (2009). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2011a). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (2), 20-31.
- Keller-Schneider, M. (2011c). Lehrer/in werden - eine Entwicklungsaufgabe. Kompetenzentwicklung in der Auseinandersetzung mit Wissen und Überzeugungen. *PADUA*, 4, 6-14.
- Kuper, H. & Thiel, F. (2010). Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 483-498). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MAXQDA. (2017). *Software für qualitative Datenanalyse, 1995–2017*. Berlin: VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Neuweg, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis (3. Aufl.)*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner*. Münster: Waxmann.
- Odermatt, R. (2016). *Ausgleich der QV-Minderlektionen durch die Berufsfachkundefachlehrpersonen, vorwiegend im Rahmen der Lernortkooperation. Internes Dokument GIBZ*. Zug: Gewerblich-Industrielles Berufsbildungszentrum Zug (GIBZ).
- Pädagogische Hochschule Zug. (2019). *Berufspraktische Studien*. [<https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/ausbildung/studium/berufspraxis>]. Verifiziert am [01. März 2019].
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Pestalozzi, J. H. (1797/1976). Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. In H. Roth (Hrsg.), *Texte für die Gegenwart, Band 1* (S. 86–98). Zug: Klett & Balmer.
- PHZG. (2015). *Grundlagen zur berufspraktischen Ausbildung*. Zug: Pädagogische Hochschule Zug.
- Rohs, M. (2014). Konzeptioneller Rahmen zum Verhältnis formellen und informellen Lernens. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36 (3), 391-406.
- Scherrer, C. (2017). *Die Praxisausbildung zukünftiger Lehrpersonen an lernenden Organisationen – Aufgaben und Rollen von Schulleitenden und Praxislehrpersonen in der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule*. Bisher unveröffentlichte Doktorarbeit.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Reihe Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung, Band 14*. Bern: Haupt.
- Schüssler, I. (2007). *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Spiess, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation. Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Serie III, Band 4* (193-247). Göttingen: Hogrefe.
- Stark, J. & Klauer, K. J. (2018). Situiertes Lernen. In D. Rost, J. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 763–770). Weinheim: Beltz.
- Stier, W. (1999). *Empirische Forschungsmethoden*. Berlin: Springer.
- Türk, K. (1976). *Grundlagen einer Pathologie der Organisation*. Stuttgart: Enke.
- Veillard, L. (2017). La division du travail de formation dans les formations professionnelles initiales: causes sociales et conséquences didactiques. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39, S. 481-498.
- Weil, M. & Tremp, P. (2010). Praktika im Studium als Berufswirklichkeit auf Zeit. Zur Planung und Gestaltung obligatorischer Praktika im Studium. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.),

- Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. [Teil] E. Veranstaltungsformen. Praktikum. (E 5.3, 16). Berlin: Raabe.*
- Wittgenstein, L. (2015). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wyrsh, A. (2017a). *Lernortkooperation (LOK) - Gemeinsame Grundlagen und Hinweise auf Unterschiede der Lernorte*: Unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- Wyrsh, A. (2017c). *Projekt: Ausbildungskooperation im Fokus*. Unveröffentlichtes Arbeitsdokument.

Anhänge

Anhang 1: Grundlagen und Hinweise auf Unterschiede der Lernorte

Die in Anhang 1 ausgeführten Klärungen basieren auf der Literaturanalyse von Wyrsch (vgl. 2017c). Sie bildeten eine zentrale Grundlage und Referenz bei den im Projekt erfolgten inhaltlichen Klärungsprozessen innerhalb der Projektgruppe sowie zwischen dieser und der Expert/-innengruppe.

Die Berufsausbildung und das Studium mit dualem Ansatz haben verschiedene Lernorte: Die Schule, das Berufsfeld und – in der vom Bund geregelten Berufsausbildung – die «Überbetrieblichen Kurse» (üK).

Die Lernorte der Berufsausbildungen und der Berufsstudien stützen sich je auf gemeinsame gesetzliche Grundlagen, Ausbildungspläne und diverse Steuerungsinstrumente ab. Zudem richten sich jeweils beide bzw. alle drei Lernorten auf die definierte Zielorientierung und auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden bzw. Studierenden aus.

Der duale Ansatz geht vom je spezifischen Beitrag der jeweiligen Lernorte zur Kompetenzentwicklung aus. Die Spezifika der Lernorte werden nachfolgend skizzenhaft und schlagwortartig aufgeführt. Im Rahmen des Projekts «Ausbildungskoooperation im Fokus» wird ein ausführlicher Text dazu erstellt.

Lernort

Der Lernort wird als organisatorische Einheit verstanden, in der Lernprozesse stattfinden (vgl. Dehnbostel, 2002, S. 361). Lernorte unterscheiden sich u.a. in der Art der Lernziele, der Vermittlungsarten und des sozialen Kontextes (vgl. Dehnbostel, 2002, S. 358). So haben die Schule und das Berufsfeld je differente Tätigkeitsziele und nehmen je unterschiedliche Funktionen im Lernprozess ein.

Bildung

Die schulische Bildung erfolgt im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Generalisierung (Verallgemeinerung). Im Berufsfeld muss auf spezifische, konkrete Aufträge und Situationen reagiert werden. Bildung im Praxisfeld erfolgt deshalb in der Auseinandersetzung mit dem Tätigkeitsziel der Praxisorganisation. Es ist deshalb ein Bildungsbegriff erforderlich, der beide Dimensionen aufgreift.

Wissensformen und Kompetenzerwerb

Die Schule orientiert sich an «wissenschaftlichem Wissen» (u.a. «state of the art»; z.T. unabhängig vom Kontext). Dieses Wissen liegt systematisch und explizit als Wissensbestand des zu lernenden Gegenstands vor. Im Berufsfeld sind Wissensbestände zur konkreten Problemlösung erforderlich (Erfahrungs- und Reflexionswissen; Kontextualisierungswissen). Da

das Lernen im Berufsfeld weniger systematisiert und meist auf bestimmte Anwendungen aufgeteilt / fragmentiert wird, schliesst dieses Wissen erhebliche implizite Anteile ein, die nicht expliziert werden müssen (Lernen an Modellen; tw. ohne Erklären). Das Lernen an beiden Lernorten erfolgt kompetenzorientiert. Für die kompetenzorientierte Nutzung der Wissensbestände sind deshalb an beiden Lernorten die individuellen Zielsetzungen, Wertorientierungen und Überzeugungen sowie motivationale, emotionale und selbstregulatorische Faktoren von Bedeutung.

Lerngegenstände

In der Schule können Lerngegenstände didaktisch entlastet angegangen werden (theoretisch). Im Betrieb werden Aufträge im Sinne des Betriebszwecks bearbeitet; sie beinhalten u.a. auch Lernprozesse, die nur bedingt eine didaktische Reduktion (eine Dekontextualisierung) zulassen.

Formalisierung

Die Schule neigt dazu, Ausbildungen zu formalisieren (Curricula, Benotung). Im Beruf muss auf die spezifische Situation eingegangen werden. Formale Abläufe dienen dabei vorwiegend als Referenz.

Verwendung des Wissens (des Gelernten)

Die Schule zielt auch auf Persönlichkeitsbildung ab; das Gelernte dient der eigenen berufsbiografischen Entwicklung. Im Betrieb wird das Gelernte in erster Linie für den Betriebszweck nutzbar gemacht.

Commitment zum Lerngegenstand

Die Schule erwirkt mit den Lernenden zusammen und abgestützt auf didaktische Überlegungen Motivation. Der Lehrbetrieb setzt eine gewisse Motivation und Identifikation mit dem Betriebszweck voraus.

Praxis in der Schule, im Betrieb

Die Schule strebt an, das Lernen im Wechsel von Wissensaufbereitung und Handlung (u.a. «Lernen lernen» und Erfahrung?) aufzubauen. Im Betrieb stehen der Auftrag, das Ausführen und Handeln im Vordergrund.

Erfahrung

Im Beruf entwickelt sich Erfahrung meistens mit der konkreten Ausführung von Aufträgen. Diese Erfahrung kann für die Sicherung des Lernens explizit gemacht und so «gehoben» werden. In der Schule können Lerngegenstände «abstrakt» aufgegriffen und dann zu einer relevanten Erfahrung (u.a. in der Lernumgebung) in Bezug gesetzt werden.

Kontext

Schule bringt die Lerngegenstände (z.T. abstrakt, theoretisch) über didaktische Anlagen in relevante Kontexte. Im Betrieb sind Aufträge und Handlungen im Kontext des Betriebszwecks angelegt.

Organisationsrahmen

Die Schule ist auf das Individuum (Lernende) und die formalen Vorgaben hin angelegt. Verallgemeinerung / Generalisierung des Gelernten und Institutionalisierungsansätze der Schule bewirken in der Organisationskultur der Schule Spannungen. Die Organisationskultur des Betriebs ist auf den Betriebszweck ausgerichtet. Dieser kann in Spannung zu individuellen Bedürfnissen stehen.

Implizites Lernen

Einen hohen Einfluss auf implizites Lernen haben unter anderem Vermittlungsformen, Zugeweisen auf die Lernziele, Formalisierungsgrad, Verwendung des Wissens, Kontext und Organisationskultur. Dies bedeutet, dass es diesbezüglich grosse Unterschiede in den verschiedenen Lernorten gibt.

Lehrende

In der Schule stehen die Lehrenden in der Spannung zwischen Förderung (u.a. Lernen lernen) und Zielerreichung. Im Betrieb stellt die Erreichung des Betriebszwecks die vorrangige Herausforderung dar (Meisterlehre).

Lernende

Die Lernenden sind an den Lernorten mit unterschiedlichen Gesellungsformen konfrontiert (Klasse, Lehrling-Meister etc.). Sie müssen sich mit den Anforderungen der verschiedenen Lernorte auseinandersetzen. Die Unterschiede der Anforderungen sind ihnen nur zum Teil bekannt. Den Meisten fällt die Herausforderung mit dem «Praktischen» und dem Alltagswissen leichter als der Umgang mit dem an «wissenschaftlichem Wissen» orientierten Lernen. Zudem müssen sie das Lernen aus beiden (drei) Lernorten in ein fruchtbares Verhältnis zueinander bringen und nutzen.

Anhang 2: Aus der Inhaltsanalyse abgeleitete Empfehlungen

Die in Anhang 2 aufgeführten Tabellen bilden die Grundlagen, auf denen mit der Expert/-innengruppe die Empfehlungen für den Projektbericht gewichtet und besprochen wurden.

I Grundlage für die Gewichtung der Empfehlungen

I.I Ausführungen zu den strukturell-organisationalen Bedingungen

I.I.I Gestaltung der Praxis- und Schulphasen im Schul-/Studienjahresablauf

Zu den Aussagen	Empfehlungen	Bemerkungen / Prioritäten
<p>PH: Allgemeine Semesterstruktur, kritische Aspekte: Die Studierenden weisen auf die starke Ballung von Praktika- und gleichzeitig Prüfungsvorbereitungen hin, die die Lernprozesse negativ beeinträchtigen. Ebenso werden Aufgaben / LN in den verschiedenen Modulen oft zum selben Zeitpunkt verlangt, anstatt das die LN gleichmässiger über das Semester verteilt verlangt werden.</p> <p>GIBZ: Blockunterricht wird kritisch gesehen, z.B. wird die fehlende Entwicklung im Lernprozess kritisiert, die thematische Einseitigkeit, das fehlende Lernen in Portionen über das Semester, die lange Abwesenheit vom Betrieb, PH-Studierende kritisieren den Blockunterricht eher weniger?</p>	<p>Gleichmässigerer Verteilung von Lernzeiten für Prüfungen und Vorbereitungszeiten für Praxis</p> <p>Austarieren von Theorie- und Praxisanteilen??</p> <p>Volles Semester für Aufgabenerledigung nutzen (Verteilung der Abgaben von Aufgaben/LN über das Semester).?</p>	

I.I.II Strukturell-organisational angelegte Lerngefässe

Zu den Aussagen	Empfehlungen	Bemerkungen / Prioritäten
<p>Die Lernenden des GIBZ können von didaktisch oder organisational angelegten Lernzeitfenstern (Zimmerstunde, Tagesthemen, Lerntage) profitieren. Sie wünschen mehr Lerngefässe im Betrieb (Lerntage etc.).</p> <p>Die Studierenden (PH) berichten, Halbtagespraktika hinsichtlich dem Spektrum, um Erfahrungen zu machen, einschränkend zu erleben. Dazu passt unseres Erachtens,</p>	<p>Abstimmung von Workload der Schule gegenüber den Lernbedingungen der Lernenden und Studierenden ev. unter Einbezug der Betroffenen und unter Berücksichtigung der Arbeitsbedingungen und -anforderungen im Betrieb / in der Praxis austarieren. Für Verarbeitungs- und Nachbereitungszeit sorgen. Individuelle Betreuung stärken (z.B. Tutorate, Förderunterricht).</p>	<p>→ von den Lernenden wird eine grössere Bewusstheit für die drei verschiedenen LO und ihren jeweiligen (zeitlichen) Anforderungen von Seiten der Ausbilder/-innen / Dozierenden gefordert</p>

<p>dass sie Unklarheiten in den Aufträgen bemängeln. Den Studierenden scheinen die Funktion und die spezifischen Zielsetzungen der einzelnen Praxisgefässe unklar zu sein. Ausserdem entstehen Unklarheiten bzw. Irritationen, wenn Parallelkurse sehr unterschiedlich durchgeführt werden. Die Studierenden bemängeln die fehlende Kommunikation unter den Dozierenden sowie klare und gleiche Strukturen innerhalb einer Fachschaft. Dies zieht unterschiedliche Ansprüche und Anforderungen an die Studierenden (innerhalb einer Fachschaft) von den Dozierenden an die Studierenden nach sich.</p>	<p>Bei den einzelnen Praxisgefässen den Zusammenhang zwischen Zielsetzungen und der dafür erforderlichen Form (Format) wieder einmal schärfen und bewusstmachen (M-Personen, Studierende). (Aufträge siehe Kap. 2.6).</p> <p>Interne Absprachen und Koordination innerhalb der jeweiligen Fachschaft verstärken, um Parallelkurse möglichst identisch durchführen zu können.</p>	
--	--	--

I.I.III Institutionelles Lernen und Lernen der Lernenden / Studierenden

Zu den Aussagen	Empfehlungen	Bemerkungen / Prioritäten
<p>Die Lernenden führen aus, dass das Lernen im Team für sie einen hohen Anregungsgehalt hat (Vorträge im Betrieb, Diskussion von Problemlösungen im Team etc.).</p>	<p>Den Lernraum Team als bedeutsames Element des Lernens in der Praxis verstehen und entsprechend in die Gestaltung des Lernprozesses im Betrieb einbauen, eine Lernbegleitung vorsehen.</p>	<p>In der LLB noch wenig etabliert (→ BP).</p>

I.I.IV Feedback als Teil des institutionellen und des individuellen Lernens

Zu den Aussagen	Empfehlungen	Bemerkungen / Prioritäten
<p>Insbesondere die PH-Studierenden zeigen auf, dass ihnen die Arbeit an der Qualitätsentwicklung und -sicherung der Arbeit der PxL fehlt. Dies ruft bei ihnen Ohnmacht und Unverständnis hervor.</p>	<p>Auf der strukturellen Ebene Prozesse zur Personalführung der PxL aufbauen. Die PxL-Arbeit ins QM der PH einbauen (gemäss ECTS-Workload: 25-30% des Studiums findet in der berufspraktischen Ausbildung statt!).</p>	

I.II Ausführungen zur methodischen Gestaltung

I.II.I Wissensarten (Wissensmanagement) als Teil der Lernprozessgestaltung

Zu den Aussagen	Empfehlungen	Bemerkungen / Prioritäten
<p>Die Lernenden und Studierenden erkennen (teilweise intuitiv) Unterschiede zwischen dem Lernen in der Schule und im Berufsfeld (Praxis). Sie schätzen diese Unterschiede bzw. die Komplementarität und die Arbeitsentlastung*. Die Gespräche geben keine Hinweise, dass die Betroffenen von Schule oder Praxis aktiv im Wissensmanagement (was kann wo, wie gelernt werden) unterstützt würden.</p>	<p>Das Wissens- und Lernmanagement der Lernenden und Studierenden auf die verschiedenen Lernorte und das implizites und explizites Lernen bezogen aktiv unterstützen.</p> <p>Klären, welches Wissen spezifisch in der Schule und spezifisch in der Praxis gelernt wird (dies bedeutet nicht primär Abgleichung der Curricula, sondern Klärung der spezifischen Wissensgenerierung; reale, praktische Welt / Schule). Die Unterschiedlichkeit der Lernorte mit den Lernenden / Studierenden am Lernort Schule thematisieren, auf die Bedeutung der Verschiedenheit und deren Konsequenzen eingehen. (vgl. auch VUCA als Merkmale unserer Zeit).</p>	<p>*damit gemeint ist die Erleichterung des Lernens an den verschiedenen LO, durch bereits erfolgten Wissenserwerb am jeweiligen anderen LO</p>

I.II.II Verschiedene Arbeitsprozessphasen führen zu unterschiedlichen Lernbedingungen

Zu den Aussagen	Empfehlungen	Bemerkungen / Prioritäten
<p>Die Lernenden machen deutlich, dass die unterschiedlichen Arbeitsprozessphasen unterschiedliche Lernbedingungen beinhalten. So sagen sie zum Beispiel, dass Verdrahten kein Lerngehalt hat und sie in der Küche bei der Produktion von Essen funktionieren müssen. Es stellt sich die Frage, inwiefern sie ein Bewusstsein für den Lerngehalt der verschiedenen Arbeitsprozesse haben müssen und inwiefern dies primär für die Lernbegleitenden gilt.</p>	<p>Die verschiedenen Arbeitsprozessphasen zu Lernprozessphasen in Bezug bringen (z.B. nach PADUA: Übungsphase, Anwendungsphase) und die Rolle der Lernbegleitenden dahingehend reflektieren und ausgestalten.</p>	

I.II.III Instrumente und Lernmedien

Zu den Aussagen	Empfehlungen	Bemerkungen / Prioritäten
<p>Die Studierenden der PH äussern sich zu den Unterrichtsvorbereitungsrastern sowie den Lehrmitteln als Instrumente der Lernprozessgestaltung. Sie zeigen auf, dass die Unterrichtsvorbereitungsraster aufgrund fehlender Kenntnissen der PxL zum Raster wenig gewinnbringend eingesetzt wird. Zu den Lehrmitteln wünschen sie sich mehr Begleitung bei deren Analyse.</p> <p>(Zu viel) Einsatz von Flipcharts wird kritisiert</p> <p>Lernende und Studierende bemängeln mitunter Qualität der Aufträge und von Unterlagen.</p> <p>Lernende des GIBZ erwähnen die Nutzung von ICT (z.B. youtube und PC-Räume) für das Klären von Fragen und von Defiziten</p>	<p>Die Haltung «der PH» gegenüber der Bedeutung der Vorbereitungsraster explizieren.</p> <p>Funktion und Gehalt der Vorbereitungsraster und der darin enthaltenen Analysefragen mit den Mentoratspersonen der PH klären, so dass bei ihnen ein geklärtes und höheres Comittment dazu da ist.</p> <p>Funktion und Gehalt der Vorbereitungsraster und der darin enthaltenen Analysefragen in die Weiterbildung der PxL aufnehmen.</p> <p>Die flankierenden Regeln hinsichtlich der Handhabung und Verbindlichkeit der Raster im Studienverlauf (1.-3. Studienjahr) sowie die Möglichkeiten für das Eingehen auf die individuellen Lernprozesse der Studierenden klären.</p> <p>In der Ausbildung für PxL auf die Handhabung der Lehrmittel in den Praktika eingehen.</p> <p>Im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers die Medien- und Methodenvielfalt pflegen.</p> <p>Lernende und Studierende sind systematisch zu unterstützen, ICT für die Klärung von Fragen und Kompensation von Defiziten in der Praxis und in der Schule einzusetzen.</p>	<p>Lehrmittelanalysen sind dann eine weitere gute Möglichkeit, einen Praxisbezug herzustellen</p> <p>Dies ist eine Frage des Wissens und Könnens zur lernförderlichen Gestaltung eines Seminars und dem sinnvollen Einsatz von Medien</p>

I.II.IV Berücksichtigung der individuelle Lernbedingungen

Zu den Aussagen	Empfehlungen für das GIBZ und die PH	Bemerkungen / Prioritäten
Die Thematik der Individualisierung der Lernmöglichkeiten kann als Querschnittsthema bezeichnet werden. Es ist in den folgenden, von den Lernenden angesprochenen Themen implizit enthalten: Motivation durch Selbstständigkeit und eigenaktiv erfragte Lernmöglichkeiten (Betriebe besichtigen)	<p>Klären, inwiefern eine Individualisierung nach Interessen, Lernchancen möglich ist.</p> <p>Lernende und Studierende bei Vorwissen (aktueller Wissensstand) abholen (Lernerorientierung).</p>	

I.II.V Berufsfeldorientierung der schulischen Lerninhalte und Sinnstiftung

Zu den Aussagen	Empfehlungen für das GIBZ und die PH	Bemerkungen / Prioritäten
Die Lernenden und Studierenden erkennen, dass in der Schule die Lerngegenstände eher theoretisch, explizit und freigestellt (didaktisch entlastet), aber auch didaktisch überformt angegangen werden, d.h. die Lerngelegenheiten werden curricular organisiert. Etliche fordern, dass die praktische Relevanz dieser Lerngegenstände (Sinnstiftung) und die Möglichkeiten der Anwendung (Transfer) aufgezeigt werden und sie schätzen Lehrkräfte, die diese berufsfeldbezogene Seite der Lerngegenstände vermitteln können. Die Wertschätzung der Erarbeitung der theoretischen Grundlagen in der Schule wird bei den Elektromonteuren und den PH-Studierenden besonders deutlich.	<p>Bewusste methodische Gestaltung der Berufsfeldorientierung: Die Auseinandersetzung mit der Sinnstiftung, der Bedeutung der Lerninhalte für die Arbeit im Berufsfeld sowie die «Anwendungsmöglichkeiten» der schulischen Lerninhalte in der Praxis methodisch gestalten.</p> <p>«Reichweite» der vermittelten Inhalte (auch im Verhältnis zur Praxis) klären.</p>	

I.II.VI Aufgabenstellungen für die Praktika als Kernelement der Lernortkooperation

Zu den Aussagen	Empfehlungen	Bemerkungen / Prioritäten
Die Arbeitsaufträge sind mitunter nicht auf den Ausbildungsstand abgestimmt.	<p>Bei Aufträgen und Unterlagen sind hohe Qualitätsansprüche zu beachten.</p> <p>Arbeitsaufträge und Lerngelegenheiten im Lehrbetrieb auf Ausbildungsstand anpassen und mit den Lernenden klären.</p>	

I.II.VII Berufsfeldorientierung als Teil der Leistungsnachweise

Zu den Aussagen	Empfehlungen	Bemerkungen / Prioritäten
Die Lernenden und Studierenden kritisieren eine zu einseitige Bewertung durch schulische Noten und irrelevante LN für den Lernfortschritt	Praktische Leistungen aus dem Betrieb in die Notengebung an der Schule einfliessen lassen. Praxisbezogene LN. LN als Lerngelegenheit nutzen	s. auch unten bei «Beziehungsmanagement»

I.II.VIII Vor- und Nachbearbeitung der Praxiserfahrungen am Lernort Schule

Zu den Aussagen	Empfehlungen	Bemerkungen / Prioritäten
<p>Lernende und Studierende monieren, dass die Schule bedingt durch die Curricula starr wirke und der Workload zu gross sei. Die Lernenden empfinden, dass die Schule zu wenig auf ihre Lernbedingungen bzw. -anforderungen im Betrieb eingehe (z.T. nur durch «konstruierte» Beispiele) und die Studierenden bemängeln zu geringe Einführung in die Praxis und zu geringe Zeitgefässe für die Unterrichtsvorbereitung (PH).</p> <p>Die Lernenden und Studierenden erwarten eine Abstimmung der Inhalte innerhalb der Schule und erkennen, dass dies gegenüber der Praxis nur bedingt möglich ist (Betriebsauftrag, Komplexität der Arbeitsausführung).</p> <p>Lernende und Studierende schätzen es, wenn ihre Selbständigkeit genutzt wird und sie eigene Strategien und Eigenleistungen erbringen können. Die Lernenden kritisieren aber auch eine zu grosse Verantwortungsübergabe des Wissensmanagements von Seiten der Dozierenden auf sie (zu wenig Frontalunterricht, fehlende Vermittlungskompetenz v.a. GIBZ) (nicht zu sehr Gefälle Lehrperson – Lernende; auf gleicher Augenhöhe).</p>	<p>Orientierung der methodisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts am Lernprozess der Studierenden und Eröffnen von Möglichkeitsräumen zur Auseinandersetzung mit den für die Lernenden / Studierenden relevanten Themen und Fragen – bei gleichzeitiger Zielorientierung («agile Didaktik»).</p> <p>Abstimmung der Unterrichtsinhalte innerhalb der Schule dauernd überprüfen.</p> <p>Schwierige Abstimmungen mit dem Betrieb (z.B. Lücken) mit den Lernenden und Studierenden reflektieren und durch Nach-/Aufarbeitung kompensieren.</p>	<p>→ Die Ausbilder/Dozierenden fordern von den Lernenden eine grössere Bewusstheit für die drei verschiedenen LO und ihren jeweiligen (zeitlichen) Anforderungen.</p> <p>→Vorschlag der Studierenden: sowohl Lerninhalte als auch Prüfungen sollen von Schule und üK zusammen vorbereitet werden. Gemeinsame Online-Plattform nutzen. Gegenseitige Kontrolle und Absprachen</p>

I.II.IX Bezüge schaffen zwischen dem Lernen an den beiden Lernorten

Zu den Aussagen	Empfehlungen	Bemerkungen / Prioritäten
<p>Lernende und Studierende schätzen es, wenn ihre Selbständigkeit genutzt wird und sie eigene Strategien und Eigenleistungen erbringen können. Die Lernenden kritisieren aber auch eine zu grosse Verantwortungsübergabe des Wissensmanagements von Seiten der Dozierenden auf sie (zu wenig Frontalunterricht, fehlende Vermittlungskompetenz v.a. GIBZ) (nicht zu sehr Gefälle Lehrperson – Lernende; auf gleicher Augenhöhe).</p> <p>Der Rollenwechsel (Schule – Betrieb) ist anspruchsvoll; besonders durch PH-Studierende erwähnt.</p>	<p>Lernende und Studierende sind so zu unterstützen, dass sie die impliziten Lernprozesse beachten und nutzbar zu machen können und sie in das systematische Wissen der Berufsgruppe einordnen können.</p> <p>Lernen sichtbar machen; besonders implizites Lernen und Lernen am Modell, (z.B. mehr Hospitationen). Verarbeitungs- und Transferzeit gewährleisten (z.B. durch Co-Teaching)</p> <p>Lehrpersonen und Lernende und Studierende entwickeln Strategien, um Wiederholungen anzuzeigen und eventuell den erweiterten Zugang zum Lerngegenstand zu klären.</p> <p>Begleitung Rollenwechsel Schule – Betrieb deutlicher (Wissensmanagement) begleiten.</p>	<p>Ausführliche Einschätzungen zu den Lernformen (z.B. Blockunterricht) s. Dok. «Datenbeschreibung Schule».</p> <p>«Qualität» der Dozierenden prüfen hinsichtlich sowohl Fachwissen als auch Didaktik und Motivation?</p>

I.II.X Spezifika der beiden Lernorte und ihre Funktionen im Lernprozess der Lernenden und Studierenden

Zu den Aussagen	Empfehlungen	Bemerkungen / Prioritäten
<p>Die Lernenden und die Studierenden erkennen, dass es Differenzen gibt in der Herangehensweise an die Lerngegenstände (teilweise auf unterschiedliche theoretische Ansätze). Dies führt bei ihnen zu Irritationen.</p> <p>Wissen in der Schule wird z.T. zu vertieft und z.T. zu oberflächlich vermittelt.</p>	<p>Angemessene Gewichtung des Transfers von Lerninhalten bezogen auf die Praxis. Beim GIBZ können die Erfahrung der Lernenden in unterschiedlichen Betrieben eingezogen werden. Schule als Plattform nutzen, um Arbeitsaufträge und Erfahrungen aus der Praxis zu besprechen</p> <p>Verhältnis Selbststudium – geführter Unterricht bedenken (Abwechslung der Lern- bzw. Arbeitsformen je nach Lernziel).</p>	

<p>In der Praxis ist die Herangehensweise an die Lerngegenstände oder Lerngelegenheiten oft implizit (besonders auch in Routineausführungen), eingebettet in Aufträge (oft über Modell), komplex und unterliegt den Prozessabläufen und Bedingungen der Betriebe. Die Einordnung der Lerngegenstände in die systematische Sichtweise, wie sie z. T. von der Schule vermittelt wird, ist schwierig und gelingt nur teilweise.</p> <p>Die Herangehensweisen zu Lerngegenständen werden je Berufsgruppe spezifisch beschrieben. Es gibt spezifische Unterschiede in den Arbeitsprozessen. Einige Berufe haben den (stressigen) Ausführungsphasen vorentlastende und planerische Arbeitsphasen vorangestellt, bei denen Lernen besonders deutlich möglich ist: Zeichner, Köche (z.T. während der Zimmer stunde und wenn die Küche nicht in «Vollproduktion und im Menü-Schieben ist). In der Ausführungsphase (Pläne fertig erstellen für Projekteinreichung; Menü-Schieben) braucht es Routine und bleibt wenig Zeit um zu Lernen. Andere Berufe wie Elektromonteur auf dem Bau müssen «verdrahten» und haben wenig vorentlastende Arbeitsphasen. Bei den Berufen FaGe und Lehramt gibt es einen grossen Unterschied zwischen vorentlastender Phase (Stationszimmer und Unterrichtsvorbereitung). In den vorentlastenden Phasen ist der Klient / die Klientin / Patient / Patientin, der Schüler / die Schülerin nicht präsent. Die individuell ausgerichtete Applizierung der Planung beim Klienten bzw. bei der Klientin / Patienten bzw. bei der Patientin, bei den Schülerinnen und Schülern erweist sich als sehr komplex und nur bedingt vorentlastbar und gibt gerade daher viele (Lern-) Fragen auf. Die Bearbeitung dieser Fragen unterliegt spezifischen Bedingungen (Komplexität, rascher Vollzug, Mit dem Patienten/der Patientin und mit den Schülern</p>	<p>Differenzen von unterschiedlichen Herangehensweisen zum Lerngegenstand in der Schule und durch die Auszubildenden im Betrieb sichtbar und fruchtbar machen (z.B. Bedingungen der Kund/-innenwünsche einbeziehen, erprobte vs. innovative Unterrichtsmethoden).</p> <p>Schule wie Betrieb müssen die spezifischen Lernbedingungen der Lernenden und Studierenden klären und in die Reflexion aufnehmen.</p> <p>Lernende und Studierende sind zu unterstützen, die spezifischen Lernmöglichkeiten in ihrer Berufspraxis zu erkennen und zu nutzen. Aufträge der Schule sind auf diese spezifischen Bedingungen auszurichten.</p> <p>Auszubildende werden sensibilisiert, die berufsspezifischen Lernmöglichkeiten zu erkennen und mit den Lernenden zu bearbeiten. Wo nötig werden dazu geeignete Lerngefälle eingerichtet (z.B. Lerntage, Lernarbeitsplatz, Lernjournal und deren Nutzung).</p> <p>Lernende in Berufen bei denen vorentlastende Arbeiten (z.B. Planung) in andern Berufen erfolgen, sind in der Berufsausführung durch gezielte Lernanlässe in der Reflexion von Anwendungen zu unterstützen (z.B. auf dem Bau).</p> <p>Bei der Nutzung von Lernmöglichkeiten an Klient/-innen / Patient/-innen oder Schüler und Schülerinnen sind die Bedingungen (u.a. Persönlichkeitsschutz, Sicherheitsgrad und Varianz</p>	
---	---	--

<p>und Schülerinnen können die aufkommenden Fragen nur bedingt besprochen werden). So verspüren z.B. die FaGe-Lernenden eine Ambivalenz in dieser Situation, weil sie Fragen stellen sollten, die Umstände dies aber ev. gar nicht zulassen. Die Fragen müssen auf die vorentlastenden Phasen (Stationszimmer, Reflexionsgespräche) aufgeschoben werden (da ist aber der Schüler / die Schülerin nicht mehr präsent). Diese Charakteristik der Lernmöglichkeit dürfte besonders in Professionen deutlich sein!</p> <p>Lernende und Studierende sprechen Wiederholungen (vorwiegend in der Schule, aber auch zwischen üK und Schule) als Problem an.</p> <p>Betriebe decken mitunter den Ausbildungsbereich des Berufes nicht vollumfänglich ab.</p> <p>Die Gruppe FaGe erwähnt öfters «Selbsterfahrung» als Lernquelle (dies scheint bei den anderen Gruppen nicht auf).</p>	<p>der Berufsausführung angesichts der Komplexität der Anwendungssituation) zu reflektieren. Ambivalenzen sind zu klären und zu vermeiden.</p> <p>Ausbildende und Praxislehrpersonen werden gezielt auf diese unterschiedlichen Lernmöglichkeiten hin sensibilisiert.</p> <p>Die geeigneten Lernmöglichkeiten und -gefäße sind berufsspezifisch zu klären (Stationszimmer, Anwendung an Personen, Planungs- Vorbereitungsphasen und routinierte Ausführung etc.).</p> <p>Lernende (zusammen mit den Auszubildenden) identifizieren Lücken in der Betrieblichen Ausbildung und suchen nach Kompensation (ev. Hospitation in andern Betrieben / Lerntandem, üK, Spezialkurse anbieten etc.) ev. Unterstützung Amt für Berufsbildung. Angebotsprofil bereits voran (bei Bewerbung) klären</p>	
--	--	--

I.III Ausführungen zur pädagogischen Gestaltung

I.III.I Beziehungsgestaltung und -erleben

Zu den Aussagen	Empfehlungen	Bemerkungen / Prioritäten
<p>Die Beziehung zu den Auszubildenden wird im Bereich Berufsfeld / Praxis stärker thematisiert als im Bereich Schule. Es kann vermutet werden, dass im Berufsfeld / in der Praxis stärker das Modell Meisterlehre / Modell-Lernen zum Zuge kommt, als in der Schule. Dieser Lernansatz ist von der Gesellungsform her auf wenige Personen (Ausbildende) eingeengt, während in der Schule mehrere</p>	<p>Lernende und Studierende sind zu unterstützen, Beziehungsprobleme zu thematisieren; dies besonders auch bei Zweierbeziehungen mit einem Autoritätsgefälle. Dafür können eigene Gefäße geschaffen werden</p>	

<p>Lehrpersonen und auch mehrere Mitlernende / Mitstudierende da sind. Während im Betrieb / in der Praxis die Beziehung zur ausbildenden Person als entscheidend (gelingend oder misslingend) betrachtet wird, wird das gegenüber der Schule nicht so akzentuiert vorgetragen (es wird kompensiert). Das Arbeiten auf Augenhöhe und die Hilfsbereitschaft der Dozierenden und Ausbilder wird als lernförderliche Voraussetzungen angesehen.</p> <p>Feedbacks werden grundsätzlich geschätzt. Sie werden aber oft?? als zu unspezifisch oder zu strikt empfunden.</p> <p>Bewertungen werden vor allem von den PH-Studierenden im Zusammenhang mit Praxis kritisch gesehen.</p> <p>Die Lernenden (GIBZ) empfinden, dass der Status als Lernende mitunter durch die Betriebsaufträge (Produktion) zu sehr überlagert wird. Dies besonders dann, wenn Personalmangel aufkommt.</p> <p>Lernende und Studierende schätzen Mitstudierende als wertvolle «Lernquellen». Ab und zu wird störendes Verhalten von Mitlernenden und Mitstudierenden angeführt. Einige empfinden die Streuung in der Lernkohorte der Schule zu gross (z.B. Austauschstudierenden).</p> <p>Die Betriebskultur wird bezogen auf Schule und auch auf Betriebe meistens als offen und positiv beschrieben. Allerdings gibt es auch polarisierend Aussagen zu negativen Kulturen. Meistens fühlen sich Lernende und Studierende gut akzeptiert. Teilweise haben die Lernenden und</p>	<p>Ausbildende und Lehrpersonen sind zu unterstützten, Beziehungsprobleme mit Lernenden und Studierenden aktiv anzugehen. Bei geklärten Beziehungen ist das Lernen am Modell und implizites Lernen wirksamer zugänglich als bei belastenden Beziehungen.</p> <p>Aktiver Einbezug der Studierenden in Entscheidungen, Gestaltungsspielräume geben. Kritische Reflexion des eigenen Bildungsauftrags</p> <p>Feedback-Regeln anwenden. Feed-Back sind möglichst präzise zu formulieren und hinsichtlich ihrer Reichweite zu klären und zu reflektieren (zu relativieren). Die Komplexität der und möglichen Varianten ist einzubeziehen. Dabei ist die Wahrnehmung der Lernenden / Studierenden einzubeziehen. Gelegenheiten zum Anwenden des Feedbacks schaffen</p> <p>Bewertung suggeriert genaue Referenzrahmen, die aber im Zusammenhang mit komplexen Berufsausführungen nur bedingt zur Verfügung stehen. Daher werden angewendete Referenzrahmen als einschränkend und zu wenig ausreichend für die Beurteilung der Praxis empfunden. Bewertungen in der Praxis brauchen andere Formen von Massstäben und flexiblere Kriterienraster</p> <p>Der Status «Lernende» ist durch die Betriebe zu schützen; besonders bei Personalmangel.</p> <p>Mitlernende sind aktiv als Lernquelle zu nutzen (ev. auch als Kompensation von Lücken in Ausbildungen einzelner Betriebe – Lerntandem! – Peercoaching).</p> <p>Teams und Gruppen (auch im Betrieb) unterstützen, um als Lernquelle zu dienen.</p> <p>Lernende und Studierende sind zusammen mit den Lehrenden zu befähigen, Störungen zu thematisieren und anzugehen.</p>	<p>Dafür Einbezug Dritter, wie z.B. der Mentoren aus der Schule?</p> <p>Feedback als festes tool verankern (v.a. in Betrieb). Feedback auch von Seiten der Lernenden und Studierenden an Ausbildern/PxL gewährleisten</p> <p>Eigene Gefässe bzw. Strukturen dafür schaffen?</p>
---	--	---

Studierenden Hemmungen ihre Wahrnehmung wegen geringem Erfahrungswissen auszudrücken.	Reflexion der Lernenden und Studierenden («Neulinge») als Indikator für den Zugang zum «Betriebswissen» nutzen.	
---	---	--

I.III.II Strukturelle Klärungen führen zu geklärten pädagogischen Interaktionen

Zu den Aussagen	Empfehlungen	Bemerkungen / Prioritäten
Die Möglichkeiten der Lernenden für Nachfragen in der Praxis sind aufgrund der unterschiedlichen Merkmale in den verschiedenen Arbeitsprozessphasen nicht immer gegeben. Die Aufforderung an die Lernenden, immer Fragen zu stellen, kann also ins Leere laufen, ohne dass diese einen Einfluss darauf haben.	Die Möglichkeit für Fragen nahe am Arbeitsprozess und dennoch nicht in den Stosszeiten / in den Ausführungs- und Handlungsphasen bezeichnen (Klärung der Situation).	

I.IV Ausführungen zu den Eigenleistungen der Lernenden / Studierenden

Zu den Aussagen	Empfehlungen für das GIBZ und die PH	Bemerkungen / Prioritäten
<p>Selbstmanagement</p> <p>Lernende und Studierende empfinden die Ansprüche, bedingt durch verschiedene Lernorte, hoch.</p> <p>Lernende und Studierende geben je Lernort spezifische Bedingungen betreffend Stress an. In der Schule ist es die (Über-) Fülle der Lerninhalte und die strikte Ausrichtung am Curriculum. In der Praxis ist es Stress bei der Arbeitsausführung und die Komplexität.</p> <p>Lernende und Studierende haben unterschiedliche Instrumente, um das eigene Lernen «auf zu heben» und zu entwickeln (z.B. Lernjournal)</p>	<p>Lernende und Studierende anregen, das Selbstmanagement (Arbeitsausführungen, Lernzeit, Freizeit, Stressbewältigung) aktiv anzugehen und Plattformen dafür zu Verfügung zu stellen (z.B. Reflexionsrunden).</p> <p>Lernende und Studierende unterstützen im «Management» des eigenen Lernprozesses (nicht für alle ist Lernjournal geeignet). Erfahrungsaustausch zum eigenen Selbstmanagement anbieten, konkrete Tools und Methoden anbieten (s. oben).</p>	