

## **22. Soziale Kompetenzen der Kooperationspartner – eine Voraussetzung für Lernortkooperation**

Kooperationsvorhaben in der beruflichen Bildung scheitern zum Teil aufgrund fehlender Kompetenzen der Ausbildungsverantwortlichen. Dies konstatieren Euler und Berger in ihrer Analyse von insgesamt 59 Modellversuchen in Bereich der beruflichen Bildung, deren Hauptanliegen „Lernortkooperation“ war (1999, S. 41). Sie kommen unter anderem zu dem Schluss, dass die Gestaltung von Lernortkooperation den Kooperationspartnern neben organisatorischen insbesondere auch sozial-kommunikative Kompetenzen abverlangt (ibid., S. 314).

Der vorliegende Beitrag versucht, diese sozialen Kompetenzen, die sich bei den Kooperationspartnern im Hinblick auf eine effektivere Lernortkooperation aktualisieren sollten, näher zu präzisieren. Hierzu wird die personelle Ebene der Lernortkooperation besonders in den Vordergrund der Betrachtung gerückt (Kapitel 22.1.). Darauf aufbauend wird eine Perspektive entwickelt, welche nicht die hinderlichen Rahmenbedingungen, sondern die förderlichen Ziele und Potenziale im Rahmen von Lernortkooperation betont (Kapitel 22.2.). Der lernortübergreifenden Abstimmung dieser Ziele und Potenziale liegen gruppensdynamische Prozesse zugrunde. Kapitel 22.3. betrachtet diese Kooperationsprozesse genauer, Kapitel 22.4. fasst in einem Modell die Überlegungen der vorigen Kapitel zusammen, um darauf aufbauend schließlich soziale Kompetenzen für die kooperierenden Partner begründen zu können (Kapitel 22.5.).

### **22.1. Partner einer Lernortkooperation und ihre Ziele**

Wo – oder auch zwischen wem – findet Lernortkooperation eigentlich statt? An dieser Stelle soll nicht weiter auf die Problematik und Unklarheit des Begriffes „Lernort“ eingegangen werden. Der Begriff soll hier im Sinne von Walden

„pragmatisch gebraucht“ (Walden, 1999a, S. 67) werden und lediglich eine Unterscheidung in „Schule“ und „Betrieb“ vornehmen, wobei Erstere tendenziell theorievermittelnd und Letztere tendenziell praxisvermittelnd auftreten (vgl. auch Pätzold, 1999b, S. 94; Walden, 1999c, S. 150).

Im Zusammenhang mit Kooperations- oder Abstimmungsprozessen zwischen diesen Lernorten unterscheidet die Literatur häufig drei Ebenen (vgl. exemplarisch Euler, S. 257 sowie 267; Pätzold, 1999b, S. 91; Walden, 1999c, S. 145). Die Benennung der Ebenen differiert zwischen den Autoren, jedoch findet sich jeweils eine Makroebene, die über den kooperierenden Institutionen anzusiedeln ist (sie wird bei Euler „ordnungspolitisch“, bei Walden „strukturell“, bei Pätzold „bildungspolitisch“ genannt), eine Mesoebene der kooperierenden Institutionen selbst („institutionelle“ bzw. „administrative“ Ebene) sowie eine Mikroebene der agierenden Personen („personelle“ bzw. „personale“ Ebene). Auf diesen drei Ebenen werden dann Bedingungen der Lernortkooperation reflektiert. Die eigentliche Kooperation vollzieht sich jedoch zwischen den Vertretern der Institutionen und findet damit ausschließlich auf einer persönlichen Ebene statt. Pätzold konstatiert: „Träger dieser erforderlichen Kooperation ‚vor Ort‘ sind letztlich die Berufsschullehrer und die Ausbilder, denen damit eine sehr wichtige Rolle zukommt“ (1999b, S. 90). Die eigentliche Kooperation findet also beispielsweise nicht zwischen einer Schule X und einem Betrieb Y statt, sondern zwischen Lehrern, welche die Schule, und Ausbildern, welche den Betrieb vertreten. Dabei müssen die Interessen der Institutionen jeweils durch ihre Vertreter getragen werden. Eine Lernortkooperation auf ordnungspolitischer Ebene kann daher nur indirekt über Vertreter der Lehrplankommissionen auf der einen und Verantwortlichen für die Ausbildungsordnungen auf der anderen Seite stattfinden. Dies bedeutet gleichzeitig, dass jede Kooperation von Lernorten immer auch von den persönlichen Interessen der „vor Ort“ Kooperierenden geprägt ist, deren persönliche Interessen ihrerseits Teil des Abstimmungsprozesses sind.

Stahl nennt die Summe dieser persönlichen Interessen im Zusammenhang mit Teamprozessen „persönliche Zielpools“ (Stahl, 2002, S. 4 ff.) der Teammitglieder. Diese setzen sich aus verschiedenen wählbaren oder gesetzten sowie öffentlichen oder verdeckten Zielen zusammen (2002, S. 31 ff.). Der Zielpool der Gruppe entsteht, indem die persönlichen Zielpools zusammengegossen werden. Ziele außerhalb des Teams können nur über die persönlichen Zielpools der Teammitglieder in den Gruppenzielpool gelangen.

Übertragen auf eine Lernortkooperation bedeutet dies: Der Prozess der Lernortkooperation steht lediglich in indirekten Austausch mit den Interessen auf der institutionellen und ordnungspolitischen Ebene. Folglich müssen Ziele der beiden oberen Ebenen immer zunächst in persönliche Ziele einzelner Kooperationspartner transferiert werden. Rahmenbedingungen der Lernortkooperation auf ordnungspolitischer oder institutioneller Ebene sind also nichts anderes

als Ziele oder Interessen bestimmter Institutionen, die sich als gesetzte öffentliche (ggf. auch verdeckte) Ziele in den Zielpools der Personen, welche diese Institutionen im Rahmen der Lernortkooperation vertreten, kristallisieren. Ebenso wie alle anderen Ziele müssen auch gesetzte öffentliche Ziele ausgehandelt werden. Von den Zielen, welche die „lernortkooperierende Person“ von ihrer personellen Ebene „mitbringt“, unterscheiden sie sich maximal in ihrer Priorität – unveränderliche ordnungspolitische Rahmenbedingungen haben entsprechend hohe Priorität. Der persönliche Zielpool wird durch die so genannten „Rahmenbedingungen“ beeinflusst.

Die Fokussierung auf persönliche Ziele macht die Reflexion von Lernortkooperation auf den verschiedenen genannten Ebenen (vgl. oben) nicht überflüssig, sondern verbindet die Ebenen. Sie stehen nun nicht mehr oder weniger unabhängig übereinander, sondern ihre Ziele kondensieren auf der persönlichen Ebene. Unter welchen Bedingungen aber findet ein Kooperationsprozess nun statt?

## 22.2. Von Hindernissen und Bedingungen zu Zielen und Potenzialen

Nimmt man die einschlägige Literatur bezüglich „Einflussfaktoren“ oder „Bedingungen“ von Lernortkooperation in den Blick, fällt auf, dass unter diesen Überschriften vermehrt Rahmenbedingungen aufgezählt werden, die eine Lernortkooperation behindern, denn solche, die sie fördern (vgl. exemplarisch Brandes, 1999, S. 161 ff.; Euler, S. 261–265). Im Hinblick auf einen Kooperationsprozess ist es jedoch sinnvoller, nach dem „individuellen Nutzen aus der konkreten Lernortkooperation“ (Euler, 1998, S. 71) zu suchen, der sich für die einzelnen Beteiligten ergeben kann, bzw. Ziele auszumachen, die mit gewisser Wahrscheinlichkeit in die Zielpools der Kooperierenden aufgenommen werden können. Ein Ziel ist im Gegensatz zur Rahmenbedingung verhandelbar. Diese Betrachtungsweise öffnet den Blick auf den Begriff der traditionellen „Rahmenbedingungen“. Handelt es sich bei diesen immer um tatsächlich unveränderliche Gegebenheiten oder verbergen sich dahinter lediglich mehr oder weniger verdeckte, *aber wählbare* Ziele? Beispiele hierfür wären der häufig zitierte Zeitmangel oder die (telefonische) Erreichbarkeit von Lehrern und Ausbildern.

Denkt man in Zielen (Interessen oder Kooperierenden) und Potenzialen (eigene Fähigkeiten und Fähigkeiten der Kooperationspartner, die zur Erreichung der Ziele dienen können), wird erkennbar, ob ein Ziel prinzipiell erreichbar ist, oder ob es ggf. umformuliert, als weniger prioritär betrachtet oder gar aufgegeben werden sollte. Während das Erkennen einer hinderlichen Rahmenbedin-

gung schneller zur Aufgabe der Kooperationsbeziehung führen kann, birgt der Blickwinkel gemeinsamer förderlicher Ziele das Potenzial, Gründe *für* eine Kooperation zu erkennen.

Käme man letztlich zu dem Schluss, dass man von zu vielen Zielen Abstand nehmen müsste oder der Kooperationspartner zu wenige Potenziale zur Erreichung der eigenen Ziele besäße, wären die einzelnen Zielpools nicht mehr vereinbar. In diesem Falle würde keine Lernortkooperation stattfinden, dies jedoch nicht, weil sie „irgendwie gescheitert“ wäre, sondern aus der Erkenntnis heraus, dass sie für keinen der Partner Vorteile bringt.

Durch die Betrachtung von Zielen wird erklärlich, warum Lernortkooperation häufig von potenziellen Kooperationspartnern als nützlich angepriesen, im Konkreten aber dennoch nicht umgesetzt wird (Euler, 1998, S. 66): Dies kann Ausdruck eines schlecht geklärten Zielpools sein, bei dem im Ernstfall Ziele wie „als engagiert gelten“ oder „die Lernumgebung zum Wohle der Auszubildenden didaktisch verbessern“ auf den Boden des Pools sinken bzw. Ziele, die nach außen nie vertreten werden würden (z. B. „mehr Freizeit haben“), plötzlich oben schwimmen.

Auch lässt sich nachvollziehen, wieso es Lernortkooperation bisweilen an Nachhaltigkeit mangelt, wieso Gremien, Arbeitskreise und Steuergruppen für die Beteiligten ermüdend sein können, vereinzelt wenig bewegen und einschlafen: Lernortkooperation sollte nicht nur kein Selbstzweck sein, Lernortkooperation kann als Selbstzweck gar nicht funktionieren! Wo Lernortkooperation stattfindet, werden immer irgendwelche Ziele verfolgt und erreicht, und seien es sehr persönliche Ziele, die mit dem Inhalt der Lernortkooperation wenig zu tun haben („etwas anderes als normalen Unterricht machen“, „in den Alltag des anderen Lernortes hineinschnuppern“etc.). Mit dem gleichen Ansatz lassen sich auch unterschiedliche Intensitäten und Ausprägungen von Lernortkooperation (Buschfeld & Euler, 1994, S. 10; Pätzold, 1999a, S. 61 f.; Walden, 1999c, S. 136 ff.; Zeller, 1998, S. 463 ff.) erklären.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Lernortkooperation gelingt unter der Bedingung, dass Ziele und Potenziale der Kooperationspartner sich gegenseitig ergänzen. Im Idealfall ermöglichen die Potenziale des einen die Ziele des anderen und vice versa – eine „Win-Win-Situation“. Für eine erfolgreiche Lernortkooperation müssen jedoch nicht notwendigerweise alle Ziele erreicht werden, es genügt, wenn jede Seite eine befriedigende Anzahl von Zielen erreicht. Gelingt Lernortkooperation nicht, mag dies an den unvereinbaren Zielpools der beteiligten „Lernortkooperatoren“ liegen oder daran, dass es Letzteren an der Fähigkeit mangelt, ihre Ziele und Potenziale auszuhandeln.

Von der anderen Seite betrachtet ist Kooperationsfähigkeit (bzw. Teamfähigkeit) eine wichtige Voraussetzung für Lernortkooperation und das Aushandeln von Zielen und Potenzialen eine ständige Aufgabe, welche die Beteiligten

neben dem inhaltlichen Pensum stets zu bewältigen haben. Im folgenden Kapitel soll genauer auf diesen Abstimmungsprozess eingegangen werden.

### 22.3. Abstimmung von Zielen und Potenzialen

Die Kooperationspartner haben die Aufgabe, die Ziele und Potenziale der Institutionen, die sie vertreten, auszuhandeln und werden dabei auch ihre persönlichen Ziele aushandeln. Dabei besteht das besondere Problem, dass sich (1) die Ziele gegenseitig beeinflussen können und dies wiederum (2) Auswirkung auf die Potenziale haben kann. Ein Beispiel:

Ein Betrieb könnte das legitime Ziel verfolgen, möglichst keine Informationen über interne Geschäftsprozesse nach außen dringen zu lassen. Dies hätte in Bezug auf Lernortkooperation ein zweites Ziel zu Folge, nämlich zu verhindern, dass Auszubildenden anderer Betriebe das Mitarbeiten im eigenen Betrieb gewährt wird. Wollen nun Vertreter der Schule ihren Auszubildenden im Rahmen von Lernortkooperation eine gewerkeübergreifende Auftragsabwicklung erfahrbar machen, würde dies bedeuten, dass Auszubildende einer Klasse die Abwicklung eines Auftrages in den verschiedenen beteiligten Betrieben verfolgen sollten (dies kann aus didaktischen Gründen im Hinblick auf eine gemeinsame Reflexion des gesamten Arbeitsprozesses sinnvoll sein). Das Ziel der Schule stände also dem Ziel des (oder einiger) Betriebe zunächst unvereinbar gegenüber, wobei ein Ziel unerreicht bliebe. Der Betrieb könnte jedoch sein erstes Ziel wahren und das zweite Ziel aufgeben, indem ein „Stillschweigevertrag“ mit dem „fremden“ Auszubildenden geschlossen wird. Dadurch wäre als neues Potenzial eine gewisse „Offenheit“ der Betriebe gegeben und das Ziel der Schule erreichbar.

Dieses kleine Beispiel gibt einen Eindruck davon, wie komplex und dynamisch ein Gruppenzielpool in seiner Gänze sein kann. Wie können die Kooperationspartner damit nun umgehen? Stahl beschreibt einen „evolutionären Viertakt“ (Stahl, 2002, S. 20 ff.) zur Abstimmung von Zielen in solchen Systemen, der sich in die folgenden vier Phasen gliedert:

- **Variation** des Zielpools durch sich verändernde persönliche Zielpools der Kooperationspartner. Diese kann durch sich verändernde Bedingungen auf institutioneller und ordnungspolitischer Ebene beeinflusst sein.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Eine ähnliche Position vertritt auch Euler, wenn er feststellt: „Die Motivlage kann im Laufe der Kooperationsprozesse wechseln.“ Euler, 1998, S. 71.

- **Amplifikation** (Verstärkung und Zuspitzung) von gegensätzlichen Zielen, d. h., unterschiedliche Ziele müssen „in streitbare Konkurrenz zueinander“ (Stahl, 2002, S. 49) treten können.
- **Selektion** von Zielen, d. h. Entscheidung der sich aus gegensätzlichen Zielen ergebenden Konflikte und Festlegung auf bestimmte Ziele.
- **Restabilisierung** der selektionierten Ziele, d. h. Anerkennung der gewählten Ziele durch alle Kooperationspartner.

„Indem diese vier ‚Taktschläge‘ immer wieder aufeinander folgen, wird die sich im Gruppenzielpool entwickelnde Ordnung fortlaufend überarbeitet und auf den neuesten Stand gebracht“ (Stahl, 2002, S. 21). Diese Ordnung wird von ihm auch „Gruppenvertrag“ (Stahl, 2002, S. 15 ff.) genannt. Ist der Viertakt gestört, werden die Kooperationspartner gleichzeitig zur inhaltlichen Arbeit in kräftezehrenden, meist unerschwinglichen Prozessen versuchen, Rollen, Regeln und Ziele auszuhandeln. Dabei besteht nicht nur die Gefahr, dass die eigentliche Arbeit in den Hintergrund gedrängt wird, weil beispielsweise Konflikte auf der persönlichen Ebene Überhand gewinnen. Darüber hinaus sinkt die Wahrscheinlichkeit, überhaupt zu einem Gruppenvertrag zu kommen, der zu den Zielen der Gruppe kompatibel ist. Anders formuliert könnte die Gruppe Gefahr laufen, zu übersehen, dass sich eine Kooperation gar nicht erst lohnt.

Die Kooperation einer Gruppe kann vor dem Hintergrund dieser Betrachtung verbessert werden, indem der Gruppenprozess beim Aushandeln des Gruppenvertrages unterstützt wird. Zu diesem Zweck entwickelt Stahl ein allgemeines Modell, welches die Dynamik von Gruppenprozessen beschreibt. Der Gruppenprozess selbst folgt einem Schema, welches sich aus dem evolutionären Viertakt entwickelt. In der Literatur finden sich hierzu häufig die Phasen „Forming“, „Storming“, „Norming“ und „Performing“ (vgl. exemplarisch Barent, 1997, S. 11; Block, 2000, S. 49; Francis & Young, 1996, S. 21 ff.). Um dem evolutionären Aspekt dieses Viertaktes gerecht zu werden, betrachtet Stahl diese Phasen jedoch nicht linear, sondern verbindet sie. Ähnlich wie die Takte des Viertaktes müssen auch im Gruppenprozess die Phasen vom Forming zum Performing immer wieder durchlaufen werden, wobei das zweite und jedes folgende „Forming“ zum „Re-Forming“ wird (Stahl, 2002, S. 49 ff.).

Übertragen auf den Prozess der Lernortkooperation bedeutet diese Überlegung, dass die beteiligten Akteure zur Abstimmung ihrer Ziele und Potenziale evolutionsfähig sein müssen, d. h., sie müssen die Fähigkeit haben, die einzelnen Phasen des Gruppenprozesses gestalten zu können und den „Gruppenmotor in Gang zu halten“.

Bevor nun genauer darauf eingegangen wird, welche Fähigkeiten im Einzelnen die genannte „Evolutionenfähigkeit“ konstituieren, sollen zunächst die Er-

kenntnisse dieses und der vorgängigen Kapitel in einem Prozessmodell der personenbetonten Lernortkooperation zusammengefasst werden.

#### 22.4. Prozessmodell einer personenbetonten Lernortkooperation

Die Zusammenhänge der Kapitel 22.1. bis 22.3. lassen sich in Abbildung 1 veranschaulichen:

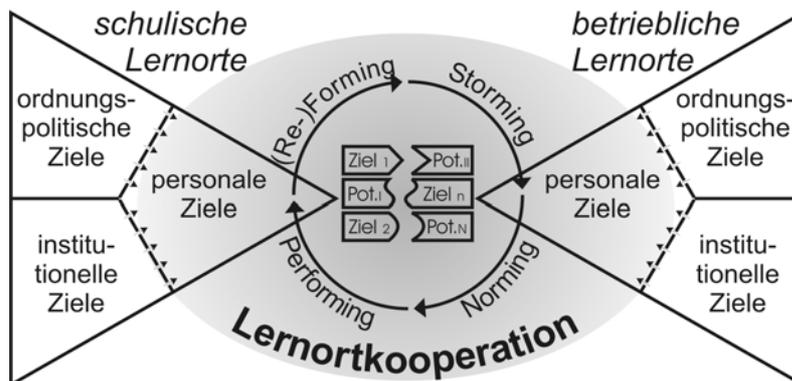


Abbildung 1: Prozess einer personenbetonten Lernortkooperation

Zur linken finden sich die schulischen, rechts die betrieblichen Lernorte, die sich in einer Lernortkooperationssituation gegenüberstehen. In Anlehnung an die drei erwähnten Ebenen von Lernortkooperation (vgl. Kapitel 22.1.) und unter dem Postulat, nicht hinderliche Rahmenbedingungen, sondern förderliche Ziele ins Auge zu fassen (Kapitel 22.2.), sind auf jeder Seite ordnungspolitische, institutionelle und personale Ziele vertreten. Durch die unterbrochenen Linien wird zum Ausdruck gebracht, dass ordnungspolitische und institutionelle Ziele personale Ziele nicht nur beeinflussen, sondern sich auch in diesen kondensieren müssen, um im Rahmen von Lernortkooperation verhandelbar zu sein. In Anlehnung an Waldens „Determinanten der Ausbildungskooperation“ (Walden, 1999c, S. 150) sind hinter den einzelnen Typen von Zielen folgende Einflussfaktoren vorstellbar:

Ebene	Schulische Lernorte	Betriebliche Lernorte
Ordnungspolitische	Lehrpläne	Ausbildungsordnung
Institutionelle	Kooperationsklima im Kollegium	Stellenwert der Ausbildung
Personale	Rollenverständnis, Arbeitsbelastung, Zuschreibung an Kooperationspartner	Rollenverständnis, Arbeitsbelastung, Zuschreibung an Kooperationspartner

*Tabelle 1: Einflussfaktoren auf die verschiedenen Typen von Zielen  
(in Anlehnung an Walden, 1999c, S. 150)*

Da Lernortkooperation selbst immer nur zwischen einzelnen Personen stattfindet, betrifft sie ausschließlich diejenigen Ziele, welche durch die beteiligten Kooperationspartner vertreten werden. In diesem Sinne gibt es keine institutionelle oder ordnungspolitische, sondern nur personale Lernortkooperation.

Im Kooperationsprozess kommt es schließlich darauf an, Ziele und Potenziale beider Kooperationspartner miteinander zu verbinden, wobei Lernortkooperation dann erfolgreich ist, wenn sie beiden Seiten das Erreichen einer jeweils befriedigenden Anzahl von Zielen ermöglicht. Der Prozess dieses Aushandelns von Zielen (und Potenzialen) ist nicht linear, sondern zyklisch bzw. evolutionär zu verstehen, wobei sich der Kooperationsprozess fortlaufend in den Phasen „(Re-)Forming“, „Storming“, „Norming“ und „Performing“ vollzieht.

Vor dem Hintergrund dieses Modells können abschließend die für eine Lernortkooperation notwendigen sozialen Kompetenzen der Kooperationspartner reflektiert werden.

## 22.5. Soziale Kompetenzen im Prozess der Lernortkooperation

Entgegen der alltagspraktischen Vermutung sind erforderliche Fähigkeiten, welche die Leistungskraft von Kooperationspartnern ausmachen, mehr als nur Einsatzbereitschaft, Gemeinsinn oder eine positive Grundeinstellung. Stahl kritisiert diese „Ideologie des guten Willens“ (2002, S. 26 ff.) und stellt fest, dass die evolutionäre Perspektive auf das Geschehen in Gruppen in unserer Kultur nur ein geringes Gewicht hat. „Wann immer im Arbeitsleben der Output von Gruppen unbefriedigend ausfällt, fällt vielen Beteiligten das Eingeständnis ‚Wir haben uns nicht genug angestrengt‘ häufig leichter als die Vermutung ‚Vielleicht ist unsere

Art des Miteinanders verbesserungswürdig' (ibid., S. 26). Mit Schulz von Thun (2000) gesprochen, fällt es Kooperierenden leichter, Fehler auf der Sachebene einzugestehen, als Vorgänge auf der Selbstkundgabeebene (deren Reflexion zum Erkennen der persönlichen Ziele hilfreich sein kann) oder der Beziehungsebene (die Auskunft über die Art des Miteinanders gibt) zu begreifen und ggf. zu steuern. Dies liegt nach Ansicht Stahls daran, dass „Unwissenheit hinsichtlich des Funktionierens von Gruppen, Unkenntnis bezüglich des Handwerks der Gruppenleitung, Sprachlosigkeit bei der Beschreibung von Gruppenprozessen und Angst vor den Unwägbarkeiten des lebendigen Miteinanders“ (Stahl, 2002, S. 27) herrschen. Kehrt man diese Formulierung um, erhält man drei Kernkompetenzen, über die kooperierende Gruppenmitglieder verfügen müssen, wenn sie erfolgreich sein wollen: Sie müssen die Prinzipien und Wirkungsweisen der Gruppendynamik begreifen, sie müssen Grundsätze des Leitens von Gruppen beherrschen, und sie müssen zu lebendigem Miteinander fähig sein. Bei diesen Formulierungen handelt es sich noch um Allgemeinplätze, die der Präzisierung bedürfen.

Eine abschließende Präzisierung von „Evolutionsfähigkeit“ in alle Teilkompetenzen würde nicht nur den Rahmen dieses Beitrages sprengen; versteht man „Evolutionsfähigkeit“ als spezielle Sozialkompetenz der Partner in einem Lernortkooperationsprozess, kann eine Präzisierung auf dieser globalen Ebene gar nicht vorgenommen werden, denn es „besteht weitgehend Einigkeit darüber, daß Sozialkompetenzen nicht universell für alle soziale Situationen erworben, sondern jeweils nur für spezifische Situationstypen aufgebaut und angewendet werden können“ (Euler & Reemtsma-Theis, S. 176). Daher kann an dieser Stelle lediglich eine grobe Annäherung erfolgen, wobei eine Gliederung nach den einzelnen Phasen des Gruppenprozesses sinnvoll erscheint.

Im **Forming** (Stahl, 2002, S. 67 ff.) kommt es darauf an, eine erste Struktur zu finden, die es der Gruppe erlaubt, sich nach außen abzugrenzen und nach innen zu festigen. Die Gruppe wird sich untereinander und mit der Aufgabe vertraut machen. Dabei werden vor allem kommunikative Fähigkeiten im Hinblick auf Offenheit gegenüber den Partnern und der zu bewältigenden Aufgaben sowie der gegenseitige Austausch auf persönlicher und inhaltlicher Ebene relevant.

Im **Storming** (Stahl, 2002, S. 95 ff.) muss die Gruppe ihr Konfliktpotenzial entfalten und Widersprüche zwischen den Gruppenmitgliedern aufdecken können. Die einzelnen Mitglieder müssen sich ihrer Ziele, die sie sich von der Kooperation versprechen, bewusst werden sowie ihre Fähigkeiten, die sie einbringen können, reflektieren und beide offen kommunizieren können. Ebenso müssen die persönlichen Beziehungen zu den anderen Gruppenmitgliedern geklärt werden können.

Im **Norming** (Stahl, 2002, S. 127 ff.) wird der Zielpool der Gruppe ausgehandelt, um tragfähige Ziele selektionieren zu können. Hierzu werden v. a. Fähigkeiten zur Konfliktlösung auf der Sach- und Beziehungsebene erforderlich. Dazu gehören vor allem Empathie, Fähigkeit zu aktivem Zuhören und Metakommunikation.

In der Phase des **Performing** (Stahl, 2002, S. 153 ff.) kommt es vor allem darauf an, die eigenen Fachkompetenzen gezielt einzubringen und den ausgehandelten Gruppenvertrag einzuhalten.

Das **Re-Forming** (Stahl, 2002, S. 169 ff.) schließlich erfordert die Fähigkeit, weniger die Ergebnisse, sondern vielmehr die Erfahrungen im Gruppenprozess reflektieren zu können, um die Ziele und die Rollen in der Gruppe neu bestimmen zu können. Es handelt sich also zunächst um eine eher distanzierte Phase des Bilanzierens, die anschließend ein Wiederannähern an die Gruppe erfordert, wobei Stahl in dieser Phase die Gefahr sieht, zu schnell in ein neues Storming oder Norming überzugehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Akteure in einer Lernortkooperation müssen anfangs ihre eigenen Ziele und Potenziale sowie diejenigen der Institutionen, die sie vertreten, reflektieren können. Dabei handelt es sich zunächst streng genommen um eine Selbstkompetenz und keine soziale Kompetenz, da diese Reflexion in einem ersten Schritt ohne sozialen Bezug erfolgt. Später werden im Gruppenprozess jedoch Reflexionen eigener Ziele und Potenziale mit Bezug auf die anderen Kooperationspartner notwendig. Der Kooperationsprozess selbst erfordert in seinen einzelnen Phasen (vom Re-Forming bis zum Performing) von den Kooperationspartnern beider Seiten die verschiedenen beschriebenen sozialen Kompetenzen. Schließlich müssen die Kooperationspartner in der Lage sein, im Sinne eines evolutionären Gruppenprozesses die einzelnen Phasen immer wieder gezielt zu durchlaufen, damit der Gruppenvertrag entwickelt und unter sich verändernden Bedingungen erhalten werden kann. Insofern ist eine Institutionalisierung des Kooperationsprozesses empfehlenswert, die neben der inhaltlichen Steuerung auch die „Evolution der Lernortkooperation“ vornimmt. Vorschläge, wie dies durch Gremien, Arbeitskreise oder Steuergruppen geschehen kann, finden sich bei beispielsweise bei Walden (1999b, S. 385 ff.). Ob hierzu „eine Unterstützung durch einen ‚Teamentwickler‘ notwendig ist, sollte die Erfahrung zeigen und im Einzelfall von den Beteiligten entschieden werden“ (Pätzold, 1999c, S. 416).

## 22.6. Literaturverzeichnis

- Barent, V. (1997). *Werkzeuge für die moderatorlose Gruppenarbeit: Konzeption – Realisierung – Einsatzpotentiale*. Wiesbaden.
- Block, C. H. (2000). *Von der Gruppe zum Team: wie Sie die Zusammenarbeit in funktionsorientierten Unternehmen verbessern*. München.
- Brandes, H. (1999). Einstellungen von Ausbildern und Berufsschullehrern zur Lernortkooperation. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernortkooperation – Stand und Perspektiven* (S. 157–172). Bielefeld.
- Buschfeld, D. & Euler, D. (1994). Antworten, die eigentlich Fragen sind – Überlegungen zur Kooperation der Lernorte. In *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. Heft 2, S. 9–13.
- Euler, D. (1998). Zwischen Engagement und Exkulpation: Über die (fehlenden) Bedingungen einer Lernortkooperation. In H. Holz & F. Rauner & G. Walden (Hrsg.), *Ansätze und Beispiele der Lernortkooperation* (S. 63–77). Bielefeld.
- Euler, D. (1999). Lernortkooperation in der beruflichen Bildung: Stand und Perspektiven aus Sicht Wirtschaftspädagogischer Forschung. In *Zeitschrift für Pädagogik*. 40. Beiheft, S. 249–272.
- Euler, D. & Berger, K. (1999). *Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Materialien zur Berufsplanung und Forschungsförderung*. Heft 73. Bonn.
- Euler, D. & Reemtsma-Theis, M. (1999). Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 95. Band, Heft 2, S. 168–198.
- Francis, D. & Young, D. (1996). *Mehr Erfolg im Team: Ein Trainingsprogramm mit 64 Übungen zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit in Arbeitsgruppen* (5. Auflage). Hamburg.
- Pätzold, G. (1999a). Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung – berufspädagogische Begründung und historische Aspekte. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernortkooperation – Stand und Perspektiven* (S. 25–62). Bielefeld.
- Pätzold, G. (1999b). Rechtliche Rahmenbedingungen der dualen Berufsausbildung und Bedarf an Lernortkooperation. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernortkooperation – Stand und Perspektiven* (S. 85–112). Bielefeld.

- Pätzold, G. (1999c). Überlegungen zur Initiierung und Intensivierung einer Zusammenarbeit von Berufsschule und Betrieben. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernortkooperation – Stand und Perspektiven* (S. 395–427). Bielefeld.
- Schulz von Thun, F. (2000). *Miteinander reden 1 – Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation, Band 1, genehmigte Lizenzausgabe*. Augsburg.
- Stahl, E. (2002). *Dynamik in Gruppen: Handbuch der Gruppenleitung* (1. Auflage). Weinheim, Basel, Berlin.
- Walden, G. (1999a). Lernortkooperation und zukünftige Anforderungen an das duale System der Berufsausbildung. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernortkooperation – Stand und Perspektiven* (S. 63–82). Bielefeld.
- Walden, G. (1999b). Möglichkeiten zur Verankerung von Lernortkooperation im dualen System der Berufsbildung. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernortkooperation – Stand und Perspektiven* (S. 377–394). Bielefeld.
- Walden, G. (1999c). Verhaltensmuster und Bestimmungsgründe der Kooperation von Ausbildern und Berufsschullehrern. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernortkooperation – Stand und Perspektiven* (S. 133–156). Bielefeld.
- Zeller, B. (1998). Effizientere Formen der Lernortkooperation als Teilstrategie im Modernisierungsprozeß des Ausbildungssystems. In D. Euler (Hrsg.), *Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte?* (S. 459–468). Nürnberg.