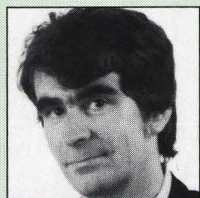


Erschließung und Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz

Peter Dehnbostel

Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung 2.3 „Innovations- und Modellversuche“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin



Mit der Renaissance arbeitsplatzbezogenen Lernens haben Fragen zur Qualität des Lernorts Arbeitsplatz an Bedeutung gewonnen. Verschiedene Disziplinen wie die Arbeits- und Organisationspsychologie, die Arbeitswissenschaft und die Berufs- und Betriebspädagogik haben Kriterien und Verfahren zur Erschließung und Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz entwickelt.

Im folgenden wird aufgezeigt, welche praxisbezogenen Ansätze in der Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“ bestehen. Es geht dabei um die Skizzierung bisheriger Entwicklungen und den Versuch, diese zu systematisieren und in die einschlägige Diskussion um die Herstellung lernförderlicher Arbeit und lernförderlicher Arbeitsstrukturen einzubringen.

Ausgangssituation

In der von 1990 bis 1996 laufenden Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“ stand das Thema „Qualität und Erschließung des Lernorts Arbeitsplatz“ im Mittelpunkt der Arbeitskonferenz, die 1993 vom „Bildungszentrum Turmgasse“ in Villingen organisiert wurde.¹ Es ist eines von vier Schwerpunktthemen, die für die Entwicklung dezentralen Lernens Leitcharakter haben und die Kooperation zwischen den Modellversuchen fördern.²

Die Modellversuche sind Ausdruck einer seit einigen Jahren in der Berufsbildung zu beobachtenden Rückbesinnung auf den Arbeitsplatz als Lernort. Ihre gemeinsame Zielorientierung besteht in der Entwicklung von Konzepten für eine dezentrale Berufsbildung, die die Selbständigkeit und Pluralität betrieblicher Lernorte erweitert. Kern ist der Wechselprozeß von Lernen und Arbeiten angesichts zunehmend vernetzter Arbeitsstrukturen, neuer Formen der Arbeitsorganisation und ihnen angemessener ganzheitlicher Qualifikationen. Sie zeigen, daß der Ausbau arbeitsplatzbezogener Lernformen mit einer Übereinstimmung oder zumindest Verträglichkeit von betrieblich-ökonomischen und berufspädagogischen Interessen einhergeht.

In der Modellversuchsreihe wird arbeitsplatzbezogenes Lernen an verschiedenen Lernorten in unterschiedlichen Formen erprobt. Für das Lernen an Lernorten im unmittelbaren Arbeitsprozeß ist erfahrungsgelitetes Arbeitshandeln mit berufspädagogisch systematischem Lernen zu verbinden. Fragen zur pädagogischen Qualität des Lernorts Arbeitsplatz, zu seiner Erschließung und Gestaltung sind zu beantworten. Der Arbeitsplatz als Lernort ist unter Anwendung berufspädagogischer und lernpsychologischer Kriterien zu bewerten und — in Umkehrung eines jahrzehntelang vorherrschenden Trends — wieder verstärkt zu nutzen und auszubauen.

Auch für arbeitsplatzunabhängige Lernorte, die über Lernortkombinationen mit dem Arbeitsplatz organisatorisch und didaktisch

verschränkt sind, haben diese Fragen elementare Bedeutung. Arbeitsplatzbezogenes Lernen erhält erst mit Kenntnis der Beschaffenheit des Lernorts Arbeitsplatz eine materiale Bezugsgrundlage, erst dann kann entschieden werden, welcher Lernort zur Entwicklung welcher Kompetenzen die besten Voraussetzungen bietet bzw. wie die Lernorte unter dem Gesichtspunkt ihrer jeweiligen Lernpotentiale und Lernvorteile optimal zu kombinieren sind.

Zwar zielen dezentrale Konzepte auf die Ausweitung von Berufsbildungsprozessen in arbeitsplatzgebundenen Lernsituationen, auch implizieren sie eine Abkehr von zentralistischen und geschlossenen Organisations- und Lernkonzepten, ein Bedeutungsverlust arbeitsplatzunabhängiger Lernorte geht damit aber nicht einher. Diese legitimieren sich erneut über ihre eigentlichen Vorzüge als Lernorte, in denen Reflexion, ungestörte Lern- und Übungsphasen, ein lern- und entwicklungstheoretisch begründetes Vorgehen sowie ein gezielter Methoden- und Medieneinsatz optimal stattfinden können. Zusätzlich sind sie — unter Anreicherung möglichst realer Arbeitsaufgaben und Arbeitsmittel — dann einzubeziehen, wenn ein Lernen im Arbeitsprozeß ausgeschlossen ist, beispielsweise in kapitalintensiven rechnergestützten Arbeitssystemen mit hoher Störanfälligkeit und nicht absehbaren Schadensfolgen bei unsachgemäßer Handhabung. Schließlich kommt außer- und überbetrieblichen Bildungseinrichtungen dort eine wachsende Bedeutung zu, wo sie Ausbildungsanteile und Weiterbildungsmaßnahmen durchführen, die von den Betrieben gebraucht, selbst aber nicht erbracht werden.

Für die Modellversuchsreihe ist die Hypothese grundlegend, daß in modernen, technologisch anspruchsvollen Arbeitsprozessen integrative Formen der Verbindung von Arbeiten und Lernen notwendig und möglich geworden sind. Das heißt, daß auch dort Lernpotentiale und Lernchancen zunehmen,

wo sich Arbeitsprozesse durch fortschreitende Mediatisierung, erhöhte kognitive Ansprüche und eine Zunahme des Abstraktionsgrades auszeichnen. Gestützt wird diese These durch empirisch belegte Tendenzen zur Re-professionalisierung und Requalifizierung von Facharbeit. Generell ist — bei aller Ungleichheit und Widersprüchlichkeit — auf neue Unternehmens- und Produktionskonzepte, rechnergestützte Arbeitsprozesse, partizipative Organisationsformen und neue Werteorientierungen sowie deren jeweilige Implikationen für den Wandel von Facharbeit zu verweisen. Die erfolgreiche Einrichtung von Lernorganisationsformen wie Lernfabrik, Technikzentrum, Lernstation und Lerninsel in den Modellversuchen kann als eine erste Bestätigung der These gewertet werden, auch wenn Transfer und Evaluation dieser Organisationsformen noch am Anfang stehen.

Fallbeispiele

Systematisch wird das Thema Lernort Arbeitsplatz in der Modellversuchsreihe unter bestimmten Fragestellungen bearbeitet: u. a. danach, ob der Arbeitsplatz über Arbeits- und Qualifikationsanalysen, Erkundungen oder andere Instrumente als Lernort ausgewählt und erschlossen werden kann und wie lern- und qualifikationsförderliche Bedingungen des Lernens im Arbeitsprozeß herzustellen sind. Ausgehend von diesen Fragestellungen, wurde auf der Modellversuchskonferenz zunächst das — praktisch erprobte — Konzept der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB), München, zur Erschließung und Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz vorgestellt, in dem davon ausgegangen wird, daß in der Berufsbildung Fachinhalte, Schlüsselqualifikationen und darüber hinausgehende personale und soziale Fähigkeiten prinzipiell an realen Arbeitsplätzen zu erlangen sind.³ Anschließend wurde das Thema in Referaten und Arbeitsgruppen beispielhaft auf einige

Modellversuche konzentriert, und zwar handelte es sich gleichermaßen um Modellversuche aus dem Bereich der Klein- und Mittelbetriebe sowie des großbetrieblichen Bereichs. Diese Beispiele werden im folgenden skizziert, wobei es hier nur darum gehen kann, das Charakteristische des jeweiligen Ansatzes herauszustellen.

Arbeitsplatzerschließung über Arbeits- und Lernaufgaben

Der Modellversuch „Dezentrales Lernen in Klein- und Mittelbetrieben“ wird in acht Betrieben und dem „Bildungszentrum Turmgasse“ in der Region Villingen-Schwenningen für gewerblich-technische Ausbildungsberufe durchgeführt.⁴ Über die Auswahl von Arbeitsaufgaben, deren didaktische Aufbereitung zu Arbeits- und Lernaufgaben und deren Einsatz sollen Arbeitsplätze als Lernorte erschlossen und gestaltet werden.

Zunächst werden die Betriebs- und Ausbildungsbedingungen sowie die Arbeitsaufträge erfaßt, was in einem dreistufigen Analyseverfahren geschieht. Bei der Untersuchung der Arbeitsaufgaben geht es um die Erfassung „typischer“ Aufgaben, womit zweierlei Merkmale angesprochen sind: Zum einen soll es sich um gängige betriebliche Arbeitsaufträge handeln, auf die Arbeitsstrukturen und Arbeitsmittel zugeschnitten sind; zum anderen sollen sie für den Ausbildungsberuf kennzeichnend und in hohem Maße transferfähig sein. Diese Merkmale treffen z. B. auf die Herstellung einer „Welle“ zu. Sie ist in den Untersuchungen als eine lernrelevante Aufgabe identifiziert worden, die in ihrer didaktischen Aufbereitung eine Klasse von Arbeits- und Lernaufgaben repräsentiert, die auf viele Produktvarianten anzuwenden und in vielen Betrieben einzusetzen ist.

Für die Konstruktion von Arbeits- und Lernaufgaben bestehen Grundsätze wie Authentizität der Arbeitsaufgaben, die Übereinstim-

mung mit Inhalten des jeweiligen Berufsbildes, die Orientierung der Lehr- und Lernprozesse an erfahrungsgeleitetem Lernen, die Zunahme von selbständiger Gruppenarbeit sowie die Einlösung individueller Bildungsansprüche. Zur didaktischen Aufbereitung werden die Arbeitsaufgaben analytisch in einzelne Arbeitsschritte von der Auftragsentgegennahme und Arbeitsvorbereitung über die Produktion und Qualitätskontrolle bis zur abschließenden Übergabe des Auftrages gegliedert. Es wird untersucht, welche Qualifikationen notwendig und welche Inhaltserweiterungen unter den genannten Gesichtspunkten hinzuzufügen sind. Im Unterschied zu systematisch geplanten Ausbildungssequenzen für Bildungszentren ist dieses integrierte Arbeits- und Lernkonzept dabei in einem relativ offenen und flexiblen Rahmen zu verorten.

Der Einsatz der aufbereiteten Aufgaben wird von lernförderlichen Maßnahmen am Arbeitsplatz begleitet. Zu nennen sind u. a. der Einsatz von leittext- und projektorientierten Methoden, Verwendung handlungsleitender Materialien und Schaffung neuer Lernorganisationsformen. Dies wird wesentlich von ausbildenden Fachkräften und Ausbildern durchgeführt. Sie sind an der Erschließung des Arbeitsplatzes nach dem hier skizzierten Verfahren sowie an der Entwicklung und dem Einsatz der Arbeits- und Lernaufgaben einschließlich entsprechender Handreichungen von vornherein beteiligt.

Arbeitsplatzerschließung über die „Vollständige Arbeitshandlung“

Der abgeschlossene Modellversuch „Qualifizierung neben- und hauptberuflicher Ausbilder im Betriebseinsatz“ der Bayer AG in Leverkusen war in erster Linie auf die Weiterbildung ausbildender Fachkräfte im gewerblich-technischen und naturwissenschaftlichen Ausbildungsbereich gerichtet, bezog aber auch hauptamtliche Ausbilder ein. Die

im Betrieb entwickelte und erprobte Seminarreihe „Ausbilderqualifizierung am Arbeitsplatz“ (AQUA) ist als ein zentrales Ergebnis des Modellversuchs anzusehen.⁵ Das Grundanliegen dieser Weiterbildungskonzeption besteht darin, Arbeitsplatzuntersuchungen durchzuführen, um den Arbeitsplatz verstärkt als Lernort zu nutzen.

Arbeitsplatzbezogene Lernformen können mit ökonomischen und pädagogischen Interessen einhergehen

Im einzelnen sieht die Weiterbildung vor, daß die ausbildenden Fachkräfte befähigt werden, ihre eigenen Arbeitsplätze zu untersuchen, um Lernmöglichkeiten und Lernarrangements für die Ausbildung zu eröffnen. Der Arbeitsplatz wird als ganzheitliche und vielfältige Lernsituation verstanden, die in ausbildungsbezogene Inhalte und Methoden umgesetzt werden soll. Konzeptionell geht es dabei nicht nur um die Erfassung unmittelbar tätigkeitsbezogener Faktoren, sondern ebenso um Fragen des Technikeinsatzes, der betrieblichen Arbeitsstrukturen und der Arbeitsorganisation.

Ein wichtiges Ziel ist es, die eigenen Erfahrungen des Bildungspersonals im Arbeitsprozeß und bei der Ausbildung zu aktivieren und zu systematisieren. Die fachliche Professionalität der Teilnehmer sowie die Untersuchung des eigenen Arbeitsplatzes sind die Grundlage für dieses Vorgehen. Es zeichnet sich zusätzlich dadurch aus, daß die Teilnehmer der Weiterbildung zumindest einen Teil der Arbeitsplätze ihrer Kollegen untersuchen, während die Moderatoren der Weiterbildung den Arbeitsplatz eines jeden Teilnehmers erkunden, um dadurch das Konzept von vornherein erfahrungsbezogen auszurichten.

Wie erfolgt nun die Erkundung bzw. Untersuchung der Arbeitsplätze? Qualität und Lernpotentiale der Arbeitsplätze sollen über das Modell der „Vollständigen Arbeitshandlung“ analysiert werden. Dieses Modell geht von einer idealtypischen Handlungsstruktur aus, in der vier Handlungs- und Erfahrungsebenen integriert sind: die physische, die funktionelle, die seelische und die Ich-bezogene Ebene. Mit diesem arbeitsanalytischen Untersuchungsinstrument sollen bewußte wie unbewußte Arbeitsvorgänge transparent, soll die innere Logik von Arbeitsabläufen deutlich werden. Zugleich dient es mit insgesamt acht Grunddimensionen von der „Begegnung mit der Arbeitsaufgabe“ über die „Durchführung“ bis zur „Auswertung“ dazu, die Ausbildung im Arbeitsprozeß konstruktiv, lernförderlich und für die Auszubildenden weitgehend selbständig zu gestalten.

Arbeitsplatzeinschätzung aus außerbetrieblicher Sicht

Der von 1992 bis 1995 laufende Modellversuch „Integrierte produktionsnahe Aus- und Weiterbildung“ wird von den Bildungseinrichtungen Berufsbildungswerk (BBW) Hamburg GmbH und Berufsbildendes Gemeinschaftswerk (BG) Kassel e. V. getragen. Die Ausbildung erfolgt in beiden Einrichtungen im gewerblich-technischen Bereich; bei den Auszubildenden handelt es sich um lernbehinderte Jugendliche, Hauptschüler und Abiturienten.

Beim Hamburger BBW liegt der Schwerpunkt der Ausbildung zwar nach wie vor in den außerbetrieblichen Ausbildungswerkstätten, gleichwohl wird versucht, über eine verstärkte Hereinnahme von Realaufträgen produktionsnah auszubilden und so Sinn und Nützlichkeit konkreter Arbeit deutlich zu machen. Zudem wird das arbeitsplatzorientierte Lernen durch Betriebspraktika und die Kooperation mit sieben Klein- und Mittelbetrieben verstärkt, die am Modellversuch

beteiligt sind. Im BG Kassel, einer produzierenden Ausbildungswerkstatt, wird die Ausbildung an realen Aufträgen weiterentwickelt.

In beiden Bildungseinrichtungen werden die Realaufträge analysiert, um Lernpotentiale und Lernhaltigkeit festzustellen. Arbeitsplätze und Arbeitsprozesse in den beteiligten Betrieben werden untersucht. Es wird davon ausgegangen, daß die Lernhaltigkeit von Arbeit eine variable Größe ist, die von den jeweiligen Qualifikationsanforderungen und dem Lernverhalten der Lernenden abhängig ist. Das bedeutet, daß eine qualitativ anspruchsvolle Arbeitsaufgabe für qualifizierte Fachkräfte von geringer Lernhaltigkeit sein kann, umgekehrt eine einfache Aufgabe für Berufsanfänger oder Auszubildende von hoher Lernhaltigkeit.

Die Analyse von Arbeitsaufträgen und betrieblicher Arbeit erfolgt z. T. über Interviews und das oben umrissene Modell der „Vollständigen Arbeitshandlung“, das in diesem Modellversuch stärker in Richtung einer Handlungssituationsanalyse weiterentwickelt wird. Auch hier hat das Modell eine zweifache Funktion: zum einen als arbeitsanalytisches Instrument zur Erfassung der Ist-Situation, zum anderen als Grundlage zur Gestaltung arbeitsbezogener und berufspädagogischer Maßnahmen. Den Ausbildern und ausbildenden Fachkräften kommt eine ähnliche Rolle zu wie im zuvor skizzierten Modellversuch. Ein bedeutender Unterschied besteht allerdings darin, daß das Ausbildungspersonal bei jedem Auftragseingang eine Arbeitsplatzeinschätzung leisten muß.

Arbeitsplatzgestaltung unter prospektiven Gesichtspunkten

Der Modellversuch „Dezentrales Lernen in Teamarbeit“ findet in der gewerblich-technischen Berufsausbildung der Mercedes-Benz AG in Gaggenau statt.⁶ Der Kern des Vorhabens liegt in der Neubestimmung arbeits-

platzbezogenen Lernens in allen betrieblichen Ausbildungsstellen sowie in der Entwicklung eines neuen Lernorts inmitten der Produktion – der Lerninsel.

In mehreren Phasen wird der Arbeitsplatz als Lerninsel erschlossen und gestaltet. Zunächst werden in einem als heuristisch zu bezeichnenden Verfahren solche Arbeitsplätze in den Blick genommen, die sich in bisherigen Betriebseinsätzen der Auszubildenden als besonders lernhaltig erwiesen haben und die zugleich unter ausbildungssystematischen Gesichtspunkten berücksichtigt werden sollten. Darüber hinaus werden Arbeitsbereiche einbezogen, in denen hohe Lernpotentiale und gute Lernmöglichkeiten vermutet werden. In diesem Findungsprozeß kommt dem Erfahrungswissen des Ausbildungspersonals, besonders der ausbildenden Fachkräfte vor Ort, entscheidende Bedeutung zu. Erweitert wird dieses Wissen durch gezielte Arbeitsplatzerkundungen und Interviews.

In einer weiteren Phase werden dann die in Frage kommenden Arbeitsplätze und Arbeitsaufgaben analysiert, und zwar vorrangig im Hinblick auf folgende Merkmale: Arbeitsvollzüge, Handlungsspielräume, Schwierigkeitsgrad, Qualitätssicherung sowie arbeitsstrukturelles und soziales Umfeld. Konstruktiv werden die Untersuchungsergebnisse bei der Auswahl und Gestaltung von Lerninseln berücksichtigt.

Soweit beschränken sich die Untersuchungen in ihrer empirischen Bindung zumeist auf die Erfassung bestehender Lernpotentiale und Anforderungsprofile. Mit der Einrichtung von Lerninseln sollen arbeitsprozeßbezogene Qualifikationen auch im Hinblick auf eine dynamische Entwicklung prospektiv angelegt werden. Denn Lerninseln sollen als Innovationsstätten im Arbeitsprozeß fungieren, insbesondere als Pilot- und Experimentierfelder für neue Formen der Arbeitsorganisation sowie der Arbeits- und Technikgestaltung. In der Lerninselausbildung geht es

auch um den Erwerb von Zukunftsqualifikationen. Von daher sind bei der Gestaltung von Lerninseln Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen folgende Ziele realisiert werden können:

- Innovations- und Handlungsfähigkeit für unbestimmte und komplexe Situationen erwerben;
- Lernen im Arbeitsprozeß als Auseinandersetzung und Reflexion mit Arbeitsstrukturen und einem kontinuierlichen Verbesserungsprozeß erfahren;
- Kompetenzen zur Mitgestaltung von Arbeit und Technik entwickeln;
- die Inselarbeit nach den Prinzipien teilautonomer Gruppenarbeit organisieren.

Systematisierende Gesichtspunkte

Abschließend werden Übereinstimmungen und Disjunktionen zwischen den verschiedenen Ansätzen angesprochen und Bezüge zur einschlägigen wissenschaftlichen Diskussion aufgezeigt. Dabei handelt es sich um Anmerkungen, die sich vorrangig aus der Modellversuchspraxis ergeben. Eine vertiefende Betrachtung erfolgt mit der weiteren Entwicklung der Modellversuchsreihe. Vor allem für die Berufsbildungsforschung besteht hier ein wichtiges, bisher zu wenig beachtetes Gebiet, zu dessen Bearbeitung die Modellversuche wesentliche Anregungen und Erkenntnisse liefern.

Zu den zentralen Begriffen Qualität, Erschließung und Gestaltung ist zu bemerken, daß sie zwar häufig verwandt werden, semantische Präzisierungen und Begriffsdefinitionen aber kaum erfolgen. Dies ist bei diesen allgemeinen Begriffen wohl nur in weit gesteckten, im Rahmen von Forschungsarbeiten noch einzuengenden Grenzen der Operationalisierung möglich. Unter Qualität des Lernorts Arbeitsplatz⁷ sind hier die positiven Bedingungen und Möglichkeiten zur Einlösung von Lehr- und Lernprozessen zu

verstehen. Diese Bedingungen und Möglichkeiten sind einerseits durch reale Gegebenheiten wie Betriebsgrößen und -branchen, Arbeitsaufgaben, Arbeitsorganisation, Qualifikationsprofile und anderes mehr bestimmt, andererseits durch festgelegte Ziele und Inhalte der Qualifizierung und damit einhergehender didaktisch-methodischer Leitlinien. Erschließung umfaßt den Prozeß der Untersuchung, Auswahl und Formierung des Arbeitsplatzes als Lernort. Die Gestaltung ist die gezielte Herstellung lernförderlicher Strukturen sowie personaler und sächlicher Ausstattungen.

Zwischen den skizzierten Ansätzen sind folgende Übereinstimmungen hervorzuheben: Entgegen der häufig anzutreffenden Ausweitung der Qualität des Lernorts Arbeitsplatz durch die Aufzählung von Güteigenschaften, die — mehr oder weniger ausgewiesen — aus Arbeitsaufgaben abgeleitet werden, dabei aber soziale und personale Faktoren allenfalls arbeitsplatzimmanent einbringen, ist das Qualifikationsverständnis durchweg breiter gefaßt. Die Kriterien hierfür werden sowohl über Arbeits- und Tätigkeitsanalysen als auch aus lerntheoretischen, berufspädagogischen und prospektiven Zielorientierungen gewonnen. Entsprechend zeichnen sich die Modellversuche durch die jeweilige Ganzheitlichkeit ihres Ansatzes aus: Analysen werden vorgenommen, Gütekriterien über Analyseergebnisse und Zielorientierungen festgelegt, eine darauf bezogene lernförderliche Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz durchgeführt, erprobt und evaluiert.

In allen Modellversuchen steht das Ausbildungspersonal im Mittelpunkt dieser Aktivitäten. Unterschiede bestehen darin, wie stark ausbildende Fachkräfte beteiligt sind und wie die Weiterbildung erfolgt. Eine weitere Gemeinsamkeit ist, daß die Ansätze im Kontext von Lernortkombinationen stehen. Die Auswahl und Legitimation des Lernorts Arbeitsplatz geschieht unter dem Gesichtspunkt der qualitativen Optimierung der Lernorte mit

ihren unterschiedlichen Funktionen und Vorteilen im Rahmen des Gesamtausbildungskonzepts. Dabei wird das arbeitsplatzbezogene Lernen prinzipiell nach drei unterschiedlichen Lernorten differenziert. Für das arbeitsplatzgebundene Lernen sind Lernort und Arbeitsplatz identisch, was auf betriebliche Lernstationen und die genannten Lerninseln zutrifft.

Beim arbeitsplatzverbundenen Lernen sind Lernort und realer Arbeitsplatz zwar getrennt, zwischen ihnen besteht jedoch eine direkte räumliche und organisatorische Verbindung, so wie bei den Technikzentren. Von einem arbeitsplatzorientierten Lernen in zentralen betrieblichen und außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen ist schließlich zu sprechen, wenn dort didaktisch und methodisch ein vorrangiger Arbeitsplatzbezug besteht. Die oben angeführten Ausbildungswerkstätten sind ein Beispiel hierfür.⁸

An Unterschieden ist besonders auf die verschiedenen disziplinären Bezüge zu verweisen, die auf die Ansätze in vielfacher Weise einwirken. So basiert der Ansatz der „Arbeits- und Lernaufgaben“ wesentlich auf handlungsregulationstheoretischer Grundlage, wie sie im Projekt CLAUS entwickelt wurde.⁹ Interessant ist hierbei, inwieweit es gelingt, das sequentielle und von vorgefundenen Arbeitsaufgaben ausgehende Grundmodell für aufgabenübergreifende Arbeitsprozesse und unbestimmte Handlungssituationen zu erweitern und mit berufspädagogischen Zielorientierungen zu verbinden. Der Ansatz über die „Vollständige Arbeitshandlung“ folgt hingegen — anders als der Begriff nahelegt — keinem handlungsregulationstheoretischen, sondern eher einem bildungstheoretischen, Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung integrierenden Ansatz.¹⁰ Der prospektive Gestaltungsansatz über Lerninseln ist ebenfalls — wenn auch mit anderen Akzentsetzungen — diesem pädagogisch-bildungstheoretischen Ansatz zuzuzählen.

Die meisten Ansätze in der Modellversuchsreihe sind allerdings keiner bestimmten Wissenschaftsrichtung zuzuordnen, beziehen sich aber deutlich auf die einschlägige wissenschaftliche Diskussion. In dieser Diskussion sind drei unterschiedliche Grundorientierungen bzw. disziplinentorientierte Ansätze festzustellen, und zwar Ansätze, die sich auf

- die Arbeits- und Organisationspsychologie,
- die Arbeitswissenschaft sowie
- die Berufs- und Betriebspädagogik

beziehen.

Während in den ersten beiden Disziplinen zahlreiche Gestaltungskonzepte vorliegen, die zumeist in einschränkendem Bezug auf der Basis von Arbeitsstrukturanalysen bzw. Arbeits- und Tätigkeitsanalysen zur Ermittlung von Qualifikationserfordernissen erstellt sind, existieren für die Berufs- und Betriebspädagogik kaum ausgewiesene Ansätze. Zwar wird der Bildungsbegriff als zentraler Bezugspunkt zur „Beurteilung und Gestaltung sowohl von Ausbildungsprozessen als auch von Arbeitsstrukturen und Laufbahnmustern“ angesehen¹¹ und seine Verwendung als regulatives Kriterium beruflichen Lernens und Arbeitens gefordert, die Umsetzung in Konzepte zur Erschließung und Gestaltung des Lernens am Arbeitsplatz steht aber aus. Nicht zuletzt an der weiteren Entwicklung und Realisierung bildungstheoretischer Positionen in diesem Bereich dürfte ablesbar sein, inwieweit das Konvergenztheorem zutrifft, „inwieweit nun tatsächlich von einer Konvergenz betrieblicher und pädagogischer Interessen ausgegangen werden kann.“¹²

Anmerkungen:

¹ In der Modellversuchsreihe finden jährlich Arbeitskonferenzen statt, an denen zwölf Modellversuche einschließlich ihrer wissenschaftlichen Begleitung teilnehmen. Zur Entstehung dieser Reihe und zur Beschreibung der einzelnen Modellversuche vgl. die ersten dreizehn Beiträge in: Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz* —

Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis —. Berichte zur beruflichen Bildung, H. 149, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1992

² Die weiteren Themen sind: Neue Lernorganisationsformen; arbeitsplatzbezogene didaktisch-methodische Ansätze; Aufgaben des Bildungspersonals im Rahmen dezentralen Lernens. Zum letztgenannten Thema s. den Bericht zur Arbeitskonferenz 1992 von Schlottau, W.: Ausbilden und Lernen am Arbeitsplatz — ein Entwicklungsprozeß. Ziele und Aktivitäten des Arbeitskreises „Dezentrales Lernen“. In: BWP 21 (1992) 4, S. 40—45

³ An zwei Beispielen aus dem kaufmännischen Bereich, einem Modellversuch bei der Wacker-Chemie und einem Projekt bei der Vereins- und Westbank, wurden Durchführung und Ergebnisse des Konzepts erläutert. Vgl. hierzu die Berichte: Brater, M.; Büchele, U.: Persönlichkeitsorientierte Ausbildung am Arbeitsplatz. München 1991; Dieselben: Entwicklungsschritte zur Gruppenarbeit in der Mengensachbearbeitung. München und Mering 1993

⁴ Zu den Zielen und Rahmendaten dieses von 1991 bis 1995 laufenden Vorhabens vgl. Kornwachs, K.; Reith, S.; Schonhardt, M.; Wilke-Schnaufer, J.: Dezentrale Ausbildungskonzeption für Klein- und Mittelbetriebe. In: Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H.: Lernen für . . . , a. a. O., S. 189ff.

⁵ Zu diesem von 1989 bis 1992 durchgeführten Modellversuch vgl. Herz, G.; Bauer, H. G.; Vossen, K.: Arbeitsprozeß und Lernprozeß. Leitende Gesichtspunkte zu einem Weiterbildungskonzept für nebenberufliche Ausbilder. In: Ebenda, S. 156ff. Zur Seminarreihe vgl. Bauer, H. G.; Herz, G.; Herzer, M.: AQUA-Ausbilder-Qualifizierung am Arbeitsplatz. Ein Konzept und Seminarpaket. Berlin 1993

⁶ Zu diesem von 1990 bis 1996 laufenden Modellversuch vgl. Bittmann, A.; Erhard, H.; Fischer, H.-P.; Novak, H.: Lerninseln in der Produktion als Prototypen und Experimentierfeld neuer Formen des Lernens und Arbeitens. In: Dehnbostel, P. / Holz, H. / Novak, H.: Lernen für . . . , a. a. O., S. 39ff.

⁷ Zum Versuch der Erfassung und Neufassung des Qualitätsbegriffs in der betrieblichen Ausbildung insgesamt vgl. die Beiträge aus Wirtschaft und Wissenschaft in: Degen, U.; Seyfried, B.; Wordelmann, P. (Hrsg.): Qualitätsverbesserungen in der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Fragen und Antworten. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, H. 9, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1991

⁸ Vgl. hierzu Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H.: Lernen für . . . , a. a. O., S. 12ff.

⁹ Vgl. Krogoll, T.; Pohl, W.; Wanner, C.: CNC-Grundlagenausbildung mit dem Konzept CLAUS. Didaktik und Methoden. Frankfurt a. M., New York 1988

¹⁰ Vgl. hierzu die oben genannte Literatur und andere Schriften der GAB München

¹¹ Achtenhagen, F.: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In: BWP 19 (1990) 6, S. 33

¹² Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen: Modellversuch WOKI. Wolfsburger Kooperationsmodell für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/-frau unter besonderer Berücksichtigung neuer Technologien. Gemeinsamer Endbericht. Göttingen 1991, S. 48

Umschulung von Frauen im Lernortverbund*

Margitta Klähn

Bildungsökonomin, M. A.,
wissenschaftliche Mitarbeiterin
in der Abteilung 4.2
„Lehr- und Lernprozesse“
im Bundesinstitut für
Berufsbildung, Berlin

Martin Schroeder

Assessor des Lehramtes,
Projektleiter des Modellversuchs
„Motivation und
Umschulung arbeitsloser
Frauen in Zukunftsberufen
(Bereich Handwerk)“ der
Handwerkskammer Lübeck

Nach wie vor sehen sich Frauen, die einen gewerblich-technischen Beruf erlernt haben, mit einem betrieblichen Akzeptanzproblem konfrontiert. Der im folgenden im Mittelpunkt stehende Modellversuch versucht dem entgegenzuwirken durch ein Umschulungskonzept in Form eines Lernortverbunds zwischen Berufsbildungsstätte und Fachbetrieben.

In dem folgenden Beitrag wird schwerpunktmäßig nicht auf die zur Zeit geführte Diskussion über neue Formen arbeitsplatzbezogenen Lernens, neue Lernortkombinationen sowie integrative Verbindungen von Lernen und Arbeiten vor dem Hintergrund der Frage nach Lernpotentialen eingegangen.

Einleitung

Umschulungen mit Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf¹ bieten Erwachsenen die Chance, erstmalig einen Berufsabschluß zu erwerben oder soweit der erlernte Beruf auf dem Arbeitsmarkt keine Beschäftigung eröffnet, einen neuen Beruf zu erlernen. Diese Umschulungsmaßnahmen werden i. d. R. nach dem Arbeitsförderungs-gesetz durch die Bundesanstalt für Arbeit gefördert. Sie gehören zu den Maßnahmen, die

* Ergebnisse des Modellversuchs „Motivation und Umschulung arbeitsloser Frauen in Zukunftsberufen (Bereich Handwerk)“