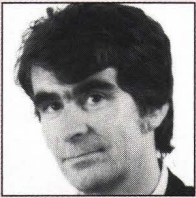


Arbeitsbezogene Lernorte und Lernortkombinationen – Innovationen in der Berufsbildung

Peter Dehnbostel

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



Die Diskussion über Lernorte und Lernortkombinationen steht in den letzten Jahren im Kontext veränderter Arbeits- und Organisationskonzepte und der Heterogenisierung von Qualifikationsstrukturen. In der Aus- und Weiterbildung zeigt sich eine zunehmende Differenzierung der Lernorte und eine Diffusion der Lernprozesse. In der Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“ werden neue Lernorte und Lernortkombinationen in der außerschulischen Berufsbildung entwickelt und in ein zusammenhängendes Berufsbildungskonzept eingebunden. Die wachsende Bedeutung des Lernens im Prozeß der Arbeit ist gleichermaßen Anstoß und Grundlage lernorganisatorischer Innovationen.

„Neue Lernorte und Lernortkombinationen“ war das Thema der Jahrestagung der Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“, die 1994 beim Träger des Modellversuchs „Dezentrales Lernen in Teamarbeit“ in Gaggenau stattfand. Das Tagungsthema und drei weitere Themenschwerpunkte sind für die Modellversuchsreihe konstitutiv: „Didaktisch-methodische Ansätze“, „Bildungspersonal“ und „Qualität des Lernorts Arbeitsplatz“.¹ Diese Themen wurden von mehreren Betrieben in Zusammenarbeit mit dem BIBB erarbeitet. Sie haben für die Konzeptualisierung dezentraler Berufsbildungskonzepte Leitcharakter und sind Grundlage für die Kooperation der Modellversuche in einem gemeinsamen, interaktiven Entwicklungsprozeß.²

Die Modellversuchsreihe zielt auf eine dezentrale Berufsbildung, die die Selbständigkeit und Pluralität betrieblicher Lernorte erweitert, zugleich arbeitsplatzunabhängige Lernorte mit ihren spezifischen Vorzügen im Rahmen von Lernortkombinationen einbindet. Ausgangspunkt ist die These, daß in modernen, technologisch anspruchsvollen Arbeitsprozessen integrative Formen der Verbindung von Arbeiten und Lernen möglich und notwendig geworden sind. Neue Technologien, partizipative Organisationskonzepte sowie kontinuierliche Optimierungs- und Verbesserungsprozesse bedingen einen grundlegenden Wandel betrieblicher Lernbedingungen und Lernorientierungen. Lernen und Arbeiten werden zunehmend verschränkt, was u. a. in Arbeitsorganisationsformen wie Teilnehmungsgruppen, Insel- und Zirkelorganisationen zum Ausdruck kommt. Mit diesen Entwicklungen sowie der Gleichzeitigkeit von modernen und herkömmlichen Arbeitskonzepten ist eine zunehmende Vielfalt von Lernorten und eine Diffusion von Lernprozessen zu beobachten.

Lernorte wie „Lernfabrik“, „Technikzentrum“, „Lernstation“ und „Lerninsel“ werden in den Modellversuchen entwickelt und erprobt. Arbeitsbezogene Lernorte und Lernortkombinationen sind als lernorganisatorische Innovationen anzusehen, die im Kontext neuer Arbeits- und Organisationskonzepte sowie des – flexibler und dynamischer zu gestaltenden – Berufskonzepts stehen. Die konzeptionelle Leitidee der Dezentralisierung zeigt sich in der Ausweitung betrieblicher Lernorte und ihrer relativen Autonomie im

jeweiligen Aus- oder Weiterbildungskonzept. Sie umfaßt gleichermaßen lernorganisatorische wie didaktische Aspekte.

Generell ist unter Dezentralisierung die Verlagerung und Delegation von Aufgaben und Kompetenzen aus vorbereitenden, planenden und leitenden Organisationseinheiten in operative bzw. wertschöpfende Bereiche zu verstehen. In diesen Bereichen werden Aufgabenzuschnitte, Entscheidungsbefugnisse und Verantwortlichkeiten erweitert, um Qualitäts- und Leistungsstandards, Entwicklungsprozesse sowie zugleich Identifikationsmöglichkeiten mit der Arbeit zu verbessern. Aufgaben und Inhalte werden nicht nur verlagert oder neugeschnitten, sie werden in Teilen umdefiniert und neugeschaffen.

Mit der Dezentralisierung geht eine Zunahme von Selbstorganisation und Autonomie einher, bestehende Regelungen und Vorschriften werden reduziert. Dabei geht es nicht etwa um den generellen Abbau von Regulierung und gesellschaftlich-normativen Setzungen, sondern um deren Entformalisierung, Entbürokratisierung sowie deren partizipative Umgestaltung durch demokratische Teilhabe an Entscheidungs- und Veränderungsprozessen. Letztlich geht es um ihre fortwährende Legitimation und kontinuierlich zu erneuernde Sinngebung.

In der Modellversuchsreihe werden durch die Verknüpfung der neugeschaffenen Lernorte untereinander sowie mit herkömmlichen Lernorten prinzipiell zwei Typen von Lernortkombinationen gebildet: innerbetriebliche Lernortkombinationen für Groß- und auch Mittelbetriebe; überbetriebliche Lernortkombinationen für Klein- und Mittelbetriebe. Der tabellarische Überblick gibt die in den einzelnen Modellversuchen einbezogenen Lernorte und die Bezeichnungen der jeweiligen Lernortkombinationen an. Zur detaillierten Darstellung der lernorganisatorischen Innovationen aller zwölf Modellversuche wird auf eine entsprechende Veröffentlichung der Modellversuchsreihe verwiesen.³

Arbeitsbezogene Lernorte

In der Berufsbildungsforschung wird seit den 70er Jahren die Frage von Lernorten thematisiert.⁴ Mit der Schaffung arbeitsbezogener Lernorte in der Modellversuchsreihe wird ein Lernkonzept entwickelt, das die Vorteile informellen Lernens im realen Arbeitshandeln mit den Vorteilen intentionalen Lernens verbindet. Die Integration impliziten und expliziten Lernens stellt sich in verschiedenen Lernorten unterschiedlich dar, d. h., es bestehen unterschiedliche Gewichtungen des informellen und des intentionalen Lernens.

In dezentralen Lernorten werden reale Arbeitsaufträge bearbeitet. Die Besonderheit gegenüber üblichen Arbeitsplätzen besteht darin, daß zusätzlich zur Arbeitsinfrastruktur eine Lerninfrastruktur besteht, so in Form von Ausstattungen, Lernmaterialien und multimedialer Lernsoftware. Das herkömmliche Modell des Lernens am Arbeitsplatz wird durch die Anreicherung mit organisiertem Lernen elementar verändert. In zentralen Lernorten wie Lehrwerkstatt und Lernfabrik steht das intentionale Lernen im Vordergrund; der Arbeitsbezug und damit verbundene informelle Lernprozesse werden dabei auf zweierlei Weise wirksam: Zum einen erfolgt ein Lernen an realen Arbeitsaufgaben in einem möglichst den betrieblichen Arbeitsstrukturen angenähertem Umfeld; zum anderen sind Lerninhalte und Lernziele mit denen in dezentralen Lernorten abgestimmt.

Dezentrale Lernorte entstehen über die Erschließung und Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz. Arbeitsplatz- und Qualifikationsanalysen dienen dazu, Arbeitsaufgaben und Handlungssituationen unter berufs- und betriebspädagogischen Gesichtspunkten zu untersuchen, Lern- und Bildungschancen einzuschätzen, lernfördernde und lernhemmende Arbeitsbedingungen zu identifizieren. In den Modellversuchen werden Fragen nach der Qualität und Lernhaltigkeit von Arbeitsplätzen, nach der Verbindung von erfahrungsge-

leiteten, systematischen und prospektiv orientierten Lernprozessen sowie Fragen nach einer lernförderlichen Arbeitsgestaltung systematisch bearbeitet und gestaltend umgesetzt. In Ausnahmefällen hat dies sogar dazu geführt, dezentrale Lernorte als Innovations- und Experimentierfelder im Arbeitsprozeß zu gestalten.

Die integrative Verbindung von Arbeiten und Lernen erfolgt sowohl in einzelnen Lernorten als auch im netzwerkartigen Gesamtkonzept der Lernorte. Der Ernstcharakter von Lern-Arbeits-Situationen, die Übernahme von Verantwortung sowie die Einbindung in selbstorganisierte und kooperative Prozesse erhöhen die Motivation und ermöglichen ganzheitliche Lernprozesse. Besonders Gruppenlernen und Organisationslernen sind als didaktisch-methodische Ansätze anzusehen, die dem arbeitsorganisatorischen und auf neue Lernformen gerichteten Wandel im Betrieb entsprechen. Im dezentralen Lernen bilden sie mit dem individuellen Lernen eine Einheit.

Einschränkend ist allerdings mit GREINERT darauf hinzuweisen, daß letztlich nicht „pädagogische Zweckmäßigkeitüberlegungen“ die Lernortperspektive und die Entwicklung von Berufsausbildungssystemen bestimmen, sondern in erster Linie „ökonomische und politische Interessenausgleichungen“⁵. Insofern scheint für die weitere Entwicklung arbeitsbezogener Lernorte und Konzepte dezentraler Berufsbildung nicht der berufspädagogische und didaktisch-methodische Bezug entscheidend zu sein, sondern der Bezug auf neue Arbeits- und Organisationskonzepte sowie die damit verbundene Dezentralisierung.

Zur Differenzierung der Lernorte nach Lernformen sind Lerninseln und betriebliche Lernstationen Beispiele für arbeitsgebundenes Lernen, da Arbeitsort und Lernort identisch sind. In Technikzentren und Musterausbildungsplätzen ist von arbeitsverbundenem

Abbildung: Lernorte und Lernortkombinationen in dezentralen Berufsbildungskonzepten

Modellversuch	Welche Lernorte bestehen?	Art der Lernortkombination
Neue Technologien (VW / Kassel)	<ul style="list-style-type: none"> - Qualifizierungszentrum - Qualifizierungsstützpunkt - Fachwerkstatt - Technikzentrum - Betriebseinsatz 	Dezentral orientiertes Lernortsystem
Selbstqualifizierung der Ausbilder (Klöckner / Bremen)	<ul style="list-style-type: none"> - Ausbildungswerkstatt - Hochofen - Stahlwerk - Walzwerk - Instandhaltungswerkstatt 	Lernfeld
Arbeitsstruktur und Berufsbildung (Hoesch / Dortmund)	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrwerkstatt - Betriebseinsatz - Betriebserkundung 	Lernfeld Arbeitsstruktur
Dezentrales Lernen in Klein- und Mittelbetrieben (BZT / Villingen)	<ul style="list-style-type: none"> - Einzelbetrieb - Ausbildungswerkstatt - überbetriebliches Zentrum 	Über- und innerbetriebliche Lernortkombination
Informationstechnologiebezogene Qualifizierung (Audi / Ingolstadt)	<ul style="list-style-type: none"> - Lernstation im Bildungszentrum - Lernfabrik - Lernstation im Betrieb 	Drei-Stufen-Lernortsystem
Dezentrales Lernen in Teamarbeit (Mercedes / Gaggenau)	<ul style="list-style-type: none"> - Bildungszentrum - Anwendungswerkstatt im Bildungszentrum - Versetzungsstelle - Lerninsel 	Innerbetriebliche Lernortkombination / Netzwerk
Handlungsorientierte Ausbildungsangebote (Ausbildungswerkstätten/Bremen)	<ul style="list-style-type: none"> - Ausbildungswerkstatt Metall - Musterausbildungsplatz - Lernlabore: Hydraulik, Pneumatik, CNC, E-Technik 	Aufgabenbezogenes Lernortarrangement
Weiterqualifizierung von Ausbildern (Bayer / Leverkusen)	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrwerkstatt - Betrieb - Instandhaltungswerkstatt 	Von der Ausbildung gestützte Lernortkooperation
Berufsübergreifende Handlungskompetenz (Körper / Hamburg)	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrwerkstatt - Betrieb - Fremdbetrieb - Lernstudio 	Innerbetriebliche betriebsübergreifende Lernortkombination
Produktionsnahe Aus- und Weiterbildung (BBW Hamburg; BG Kassel)	<ul style="list-style-type: none"> - BBW: überbetriebliche Ausbildungswerkstatt, Berufsschule, handwerkliche Klein- und Mittelbetriebe - BG: produzierende Ausbildungswerkstatt 	über- und innerbetriebliche Lernortkombinationen mit Berufsschule
Gruppenarbeit in Lern- und Arbeitsinseln (Schenck / Darmstadt)	<ul style="list-style-type: none"> - Ausbildungswerkstatt - Betriebsabteilung - Lerninsel in der Fertigung - Fertigungsbereich / Fertigungsgruppe 	Drei-Phasen-Lernortkombination
Systematisierung von Erfahrungswissen (Kässbohrer / Ulm)	<ul style="list-style-type: none"> - Bildungszentrum - Lernzonen: <ol style="list-style-type: none"> a) Arbeitsplatz b) arbeitsplatzverbundener Seminarraum in Produktionshalle 	Kombination von Lernzonen / Arbeitsplätzen

Lernen zu sprechen, da Lernort und realer Arbeitsplatz zwar getrennt sind, gleichwohl zwischen ihnen eine direkte räumliche und arbeitsorganisatorische Verbindung besteht. In Lernfabriken und Produktionswerkstätten in Bildungseinrichtungen findet ein arbeitsorientiertes Lernen statt, d. h., es werden Auftragsarbeiten in möglichst authentischen Arbeitsstrukturen verrichtet. Eine weitere begriffliche Differenzierung besteht darin, daß arbeitsgebundene und arbeitsverbundene Lernorte als dezentrale Lernorte bezeichnet werden, während Lernorte in Bildungseinrichtungen als zentrale Lernorte gelten. Mit der Senatskommission für Berufsbildungsforschung ist zudem zwischen „Institution“ und „Lernort“ zu unterscheiden. Betrieb, berufsbildende Schulen und überbetriebliche Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung sind demnach Institutionen beruflichen Lernens, Lernorte wie Lehrwerkstatt und Lernstudio sind hingegen als organisatorische Einheiten zu verstehen.⁶

Arbeitsbezogene Lernortkombinationen

Wie aus der tabellarischen Übersicht zu ersehen ist, sind in der Modellversuchsreihe unterschiedliche Lernortkombinationen entstanden. Die Beschreibung der einzelnen Modellversuche zeigt⁷, daß in drei Fällen überbetriebliche Lernortkombinationen bestehen (vgl. Zeile 4, 7 und 10 der Übersicht). In der Mehrzahl der Modellversuche sind innerbetriebliche Lernortkombinationen entwickelt worden, die sich jeweils aus mindestens drei Lernorten zusammensetzen. Mit fortschreitendem Ausbildungsverlauf rücken in den meisten Modellversuchen das Arbeitshandeln in Realsituationen und damit dezentrale Lernorte in den Vordergrund. Auf die neugebildeten Lernortkombinationen trifft im Grundsatz das zu, was für die Verbindung von Schule und Betrieb gilt: Im Rahmen der Abstimmung zwischen den Lernorten sind die jeweiligen Lernortvorteile pädagogisch

und lernorganisatorisch zu nutzen und optimal zu kombinieren.

Für die Gestaltung von Lernortkombinationen haben in der Modellversuchsreihe drei Inhaltsbereiche Leitcharakter: der lernorganisatorisch-strukturelle, der personale und der didaktisch-methodische Bereich. Lernorganisatorisch-strukturell geht es um die Abfolge und zeitliche Belegung der Lernorte. Die Präsenz in dezentralen Lernorten und zeitlich gebundene Realarbeiten erfordern z. T. Belegungsverpflichtungen, die nicht unbedingt mit pädagogisch sinnvollen Einsatzzeiten übereinstimmen. In personaler Hinsicht sind die Qualifikationen der Ausbilder, der ausbildenden Fachkräfte und der Auszubildenden bzw. Weiterzubildenden abzustimmen. Für die Kooperation der Ausbilder sind Art, Umfang und Anlässe ihrer gemeinsamen Arbeitsbeziehungen wichtig. Die Kooperation von Ausbildern zentraler Lernorte mit ausbildenden Fachkräften dezentraler Lernorte ist unerlässlich. Dabei kommt selbstorganisierten und selbstqualifizierenden Kooperationsmodellen eine besondere Bedeutung zu, weil sie am besten geeignet sind, die Zusammenarbeit und Abstimmung langfristig zu sichern. Im Modellversuch „Selbstqualifizierung der Ausbilder“ (vgl. Zeile 5 der Übersicht) bestand hierin das Hauptanliegen. Didaktisch-methodisch stellen sich vor allem Fragen nach Auswahl und Abstimmung der Lerninhalte in den jeweiligen Lernortsystemen sowie Fragen nach eingesetzten Methoden und Medien.

Mit der Neuordnung der Ausbildungsberufe, neuen Ausbildungszielen und damit verbundenen didaktisch-methodischen Konzepten entstehen erhöhte Ansprüche an systematisierte und flexible Lernortkombinationen. Der Erwerb ganzheitlicher Qualifikationen und die auf den Auszubildenden bezogenen personalen Kompetenzen setzen ein zwischen allen Lernorten abgestimmtes einheitliches Bildungskonzept voraus. Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen und beruflicher

Handlungskompetenz zeichnet sich gerade dadurch aus, daß fachliche, soziale und gesellschaftliche Kompetenzen zusammenhängend erworben werden. Um diese Ansprüche in der Kooperation von Lernorten durchzusetzen, sind die entwickelten Lernortsysteme auszubauen und zu transferieren.

Resümee und Ausblick

Arbeitsbezogene Lernorte und Lernortkombinationen im Rahmen dezentraler Berufsbildungskonzepte dienen der Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung der Berufsbildung. Sie tragen zugleich zur Wirtschaftlichkeit der Berufsbildung bei: Produktive Qualifizierungsanteile werden erhöht, Infrastrukturkosten reduziert und Einarbeitungszeiten am Arbeitsplatz nach der Qualifizierung minimiert. Auf den ersten Blick erscheint die Gleichzeitigkeit von Qualitätsverbesserung und Kostenreduzierung paradox. Erfahrungen zeigen aber, daß dies möglich ist, insbesondere dort, wo ausgelagerte und lerntheoretisch konstruierte Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen durch arbeitsbezogene Lernsequenzen ersetzt werden. Zudem ist die Erschließung und lernförderliche Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz generell unter Kostengesichtspunkten sinnvoll, wenn diese Maßnahmen mit der Herstellung kontinuierlicher Partizipations-, Optimierungs- und Verbesserungsprozesse konform gehen bzw. diese überhaupt erst ermöglichen.

Bisherige Erfahrungen zeigen auch, daß „integriertes Lernen“⁸ in dezentralen Berufsbildungskonzepten nur in der Kombination von Lernorten und in lernortdifferenzierten Formen, so als arbeitsgebundenes, arbeitsverbundenes und arbeitsorientiertes Lernen, erfolgen kann. Um implizites Lernen und explizites Lernen im Arbeitsprozeß zu verbinden, sind lernhaltige Arbeitsplätze, die Erweiterung der Arbeitsstruktur um eine Lerninfrastruktur sowie didaktisch-methodische Ansätze notwendige Voraussetzungen.

Auch wenn in modernen Arbeitsprozessen vielerorts die Bedeutung des Lernens gewachsen ist und lernförderliche Strukturen etwa im Zusammenhang mit partizipativen Gruppenkonzepten und dem Konzept der lernenden Organisation geschaffen werden, so besteht zwischen dem einzelbetrieblichen Interesse an einer engen Arbeitsplatz- und Arbeitsprozeßbindung des Lernens und den berufsweiten, entwicklungsfördernden und zunehmend berufsübergreifenden Lernansprüchen der Berufsbildung ein deutliches Spannungsverhältnis. Intentionale pädagogische und bildungstheoretische Ziele und Kriterien können – bei aller Annäherung von Bildung und Ökonomie – im betrieblichen Umfeld und am Arbeitsplatz nur in begrenztem Maße eingelöst werden. Im Rahmen von Lernortkombinationen kommen damit arbeitsplatzunabhängigen und öffentlichen Lernorten besondere Aufgaben in der Einlösung von Bildungsprozessen und kritischer Reflexion sowie fächer- und aufgabenübergreifenden Lehr-/Lernprozessen zu. Besonders im Lernort Berufsschule und anderen berufsbildenden Schulen müßten diese Lernvorzüge wirksam werden.

In Betrieben wirft die Parallelität von neuen arbeitsbezogenen Lernorten und neuen betrieblichen Arbeitsorganisationsformen eine Reihe von gestaltungspraktischen und theoretischen Fragen auf. Im Verhältnis von Berufsbildung und betrieblicher Organisationsentwicklung entstehen Überschneidungen, Disjunktionen, aber auch Gestaltungsmöglichkeiten, die den zukünftigen Stellenwert von Berufsbildung in den Unternehmen entscheidend prägen werden. Berufsbildung und Betriebspädagogik sind in struktureller und bildungstheoretischer Hinsicht einerseits Teil des Bildungssystems und somit ein eigenständiger Entwicklungsbereich, andererseits sind sie in ihrer Verschränkung mit der betrieblichen Organisationsentwicklung zu begreifen und zu entwickeln. Lernprozesse spielen in neuen Lernorten wie in neuen betrieblichen Arbeitsorganisationsformen, insbesondere in konsensorientierten Beteili-

gungsgruppen, eine wichtige Rolle. Dabei sind Gruppenlernen und Organisationslernen Lernorientierungen, die in unmittelbarem Bezug zu Anforderungen neuer Unternehmens- und Arbeitskonzepte stehen und sowohl auf die Berufsbildung als auch auf die Organisationsentwicklung rekurrieren. In den neugeschaffenen Lernorten sind die Lernorientierungen und ihre Verzahnung mit der Organisationsentwicklung didaktisch-methodisch zu fundieren.

Die Begriffe „arbeitsbezogener Lernort“ und „arbeitsbezogene Lernortkombination“ stehen in einem doppelten Bezug zum Umfeld: zum einen durch den Kontext der Lernoptionen neuer Arbeits- und Organisationskonzepte, zum anderen durch den Kontext der Berufsbildung mit ihren sowohl qualifikatorischen als auch persönlichkeitsbezogenen Ansprüchen. Lerntheoretisch und didaktisch-methodisch geht es nicht nur um intentionale Lehr- und Lernprozesse, sondern in prinzipieller Erweiterung herkömmlichen Lern- und Didaktikverständnisses gleichermaßen um informelle, erfahrungsgeladene Lernprozesse. Deren Verbindung ist für arbeitsbezogene Lernorte und Lernortkombinationen konstitutiv. Eine Lernort- oder Lernortkooperationsdiskussion ohne entsprechende Optionen verliert sich rasch in statistische und systemisch-strukturelle Bezüge, die Gefahr laufen, die eigentlichen Zielorientierungen beruflicher Bildung aus dem Auge zu verlieren.

Bezogen sich die Lernortinnovationen in der Modellversuchsreihe zunächst vorrangig auf die Ausbildung, so hat mit der Entwicklung der Reihe die betriebliche Weiterbildung zunehmend Gewicht erhalten. Im Mittelpunkt des zuletzt aufgenommenen Modellversuchs „Systematisierung von Erfahrungswissen“ (vgl. Zeile 12 der Übersicht) steht die Entwicklung und Erprobung eines arbeitsintegrierten Weiterbildungskonzepts, das wesentlich über den Lernort „Lernzone“ realisiert werden soll. In anderen Modellversuchen werden die lernorganisatorischen Innovationen zunehmend auf die Weiterbildung trans-

feriert. So sind in dem Modellversuch „Dezentrales Lernen in Teamarbeit“ (vgl. Zeile 6 der Übersicht) Lerninseln für die betriebliche Weiterbildung eingerichtet worden. Gleiches gilt für Lernstationen, die nach Beendigung des Modellversuchs zur informationstechnologischen Qualifizierung (vgl. Zeile 5 der Übersicht) etabliert wurden und weiter ausgebaut werden sollen. Ebenso wie in den Lernstationen für Auszubildende werden hier intentionales Lernen und informelles Lernen zusammengeführt. Eine 1993 eingerichtete Roboter-Lernstation, in der es um das Bedienen und Warten von Schweißrobotern geht, ist ein Beispiel hierfür. Die Lernstation ist arbeitsplatzverbunden und dient der fachlichen Anpassungsqualifizierung sowie der methodischen und personalen Weiterbildung. Anders als in beigestellten Zirkel- und Lernstattgruppen ermöglicht diese Doppelstruktur von Arbeitsplatz mit Lernanteilen und Lernplatz mit Arbeitsanteilen eine reale Integration von Lernen und Arbeiten.

Für den weiteren Ausbau arbeitsbezogener Weiterbildungslernorte ist vor allem deren Verhältnis zu partizipativen und auf Optimierungs- und Verbesserungsprozesse abzielende betriebliche Organisationsformen zu klären sowie die Frage, inwieweit für die beruflich-betriebliche Weiterbildung eine Pluralität von Lernorten mit entsprechenden lernprozeßoptimierenden Lernortkombinationen herzustellen ist. Der Ausbau regulierter betrieblicher Weiterbildungsstrukturen, der in einigen industrialisierten Ländern im Rahmen neuer Unternehmensentwicklungen wesentlich fortgeschrittener ist als in der Bundesrepublik⁹, ist mit der abschlußbezogenen Aufstiegsfortbildung und mit der dualen Berufsausbildung zu verschränken. Hier liegen notwendige strukturelle Entwicklungen für die weitere Profilierung der beruflichen Weiterbildung als eigenständiges Teilsystem des Gesamtbildungssystems und erst recht für die Herausbildung eines zum gymnasial-akademischen Bildungssystem gleichwertigen Berufsbildungssystems.

Anmerkungen:

¹ Zum Thema „Bildungspersonal“ vgl. den Bericht zur Jahrestagung 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. Zum Thema „Qualität des Lernorts Arbeitsplatz“ vgl. den Bericht zur Jahrestagung 1993 von Dehnbostel, P.: *Erschließung und Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz*. In: BWP 23 (1994) 1, S. 13–18

² Zur Entstehung der von 1990 bis 1996 laufenden Modellversuchsreihe und zur Beschreibung der einzelnen Modellversuche vgl. Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz – Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Berlin und Bonn 1992 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 149)

³ Vgl. die modellversuchsbezogenen Einzelbeiträge in Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): *Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Generalsekretär (Hrsg.), Bielefeld 1996 (Berichte zur beruflichen Bildung, im Erscheinen)

⁴ Vgl. hierzu und besonders zu aktuellen Entwicklungen Walden, G.; Pätzold, G. (Hrsg.): *Lernorte im dualen System der Berufsbildung*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Generalsekretär (Hrsg.), Bielefeld 1995 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 177)

⁵ Greinert, W.-D.: *Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektive*. Baden-Baden 1993, S. 21

⁶ Vgl. Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf*. Weinheim u. a. 1990, S. 76

⁷ Vgl. Fußnote 3

⁸ Vgl. Kutscha, G.: *Integriertes Lernen in schulischen und außerschulischen Bildungsgängen nach Abschluß der Vollzeitschulpflicht. Ein Überblick über Entwicklungen und Konzepte in der Bundesrepublik Deutschland*. Gerhard Mercator Universität Duisburg, Gesamthochschule, Duisburg 1994, insbesondere S. 88ff.

⁹ Vgl. Dehnbostel, P.: *Auf dem Weg zur hochentwickelten Arbeitsorganisation: Organisationslernen, Gruppenlernen, dezentrale Weiterbildung*. In: Geißler H. (Hrsg.): *Organisationslernen und Weiterbildung*. Neuwied u. a. 1995, S. 477–495

Bedeutung und Entwicklung der vollqualifizierenden schulischen Berufsausbildung – Strukturdaten und Vergleiche

Gisela Feller



Dr. phil., Diplompädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Hauptabteilung 1 „Strukturfor- schung, Planung, Statistik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Ingeborg Zöller



Sachbearbeiterin in der Hauptabteilung 1 „Struktur- forschung, Planung, Stati- stik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Seit 1991 steigen die Schülerzahlen in Berufsfachschulen an. Dagegen sinkt die Zahl der Auszubildenden. Der folgende Beitrag geht diesen Entwicklungen nach. Aus den Erhebungen des statistischen Bundesamtes lassen sich die Relationen zwischen dualer und schulischer Berufsausbildung ableiten sowie das Geschlechterverhältnis bei vollschulischer Berufsqualifizierung und die Schwerpunkte der Berufsbereiche ermitteln.

Die Darstellung von Bedeutung und Funktion der vollqualifizierenden Berufsfachschulen erlaubt ihre bildungspolitische Einordnung. Aus dieser Perspektive kann dann auch der Frage nachgegangen werden, ob die gegenläufigen Entwicklungen einen Veränderungsprozeß wegen des Attraktivitätsverlusts des dualen Systems zum Ausdruck bringen oder Puffer- und Warteschleifenfunktion einnehmen.

Stellung der Berufsfachschulen

Berufsbildende Schulen in Vollzeitform erfüllen mehrere Funktionen. Einerseits können auf ihnen (höhere) allgemeinbildende Schulabschlüsse erworben werden, andererseits dienen sie auch dem Ziel der Berufsvorbereitung oder der Berufsqualifizierung mit Ausbildungsabschluß. Der größte Teil der Schüler und Schülerinnen erwirbt mit dem Besuch einer beruflichen Vollzeitschule einen