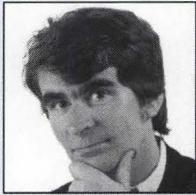


Neue Lernwege – eine Synthese von intentionalem und Erfahrungslernen?

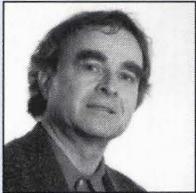
Peter Dehnbostel

Dr. phil., Leiter der Abteilung „Lehr- und Lernprozesse in der Berufsausbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin



Werner Markert

Dr., wiss. Mitarbeiter der Abteilung „Lehr- und Lernprozesse in der beruflichen Weiterbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin



In der beruflichen Bildung hat „Erfahrungslernen“ große Aktualität gewonnen. Dieses Lernen spielte beim Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit schon immer eine bedeutende Rolle, im Rahmen neuer Unternehmenskonzepte und der Neufassung von Beruflichkeit wird es zusätzlich aufgewertet.

In diesem Beitrag werden Möglichkeiten und Grenzen des Erfahrungslernens erörtert und Wege der produktiven Verknüpfung von intentionalem und Erfahrungslernen diskutiert. Fünf Thesen schließen den Beitrag ab.

Ausgangssituation

Lernen in der Arbeit ist als die älteste und verbreitetste Form beruflicher Bildung anzusehen. Allerdings wurde mit der Entwicklung des dualen Ausbildungssystems und der beruflichen Weiterbildung bis weit in die 80er Jahre hinein nicht das Lernen in der Arbeit, sondern das Lernen in organisierten Lernorten außerhalb der Arbeit favorisiert. Dies ist letztlich als Konsequenz der nur geringen Lernhaltigkeit tayloristischer Arbeitsorganisationsformen anzusehen.

Mit der Einführung neuer Arbeits- und Organisationskonzepte setzte eine Renaissance des Lernens in der Arbeit ein. In Unternehmen erfährt arbeitsgebundenes Lernen eine neue Wertschätzung, dezentrale Lernformen wie Qualitätszirkel, Lerninseln und Arbeits-

Lern-Aufgaben werden eingeführt. Diese Lernformen zielen gleichermaßen auf eine Verbesserung beruflicher Handlungskompetenz wie auf eine kostengünstige Qualifizierung. Sie zeichnen sich dadurch aus, daß sie intentionales und Erfahrungslernen verbinden, wenn auch in unterschiedlichen Formen und mit unterschiedlichen Zielsetzungen.

Ein wesentlicher Grund für die aktuellen Ansätze zur Verbindung von intentionalem und erfahrungsbasiertem Lernen liegt sicherlich in den spezifischen Lernanforderungen reorganisierter Unternehmen begründet: Kontinuierliche Verbesserungs- und Optimierungsprozesse, Kunden- und Geschäftsprozessorientierung, ein modernes Wissensmanagement sowie eine hohe Innovationsfähigkeit scheinen die Integration von Erfahrungen und organisiertem Lernen zu erfordern. Das Konzept des „lernenden Unternehmens“ kann als Synonym für diesen Integrationsanspruch angesehen werden. Als zusätzlicher Grund für den Bedeutungszuwachs des Erfahrungslernens ist auf die Grenzen organisierter und intentionaler Lernprozesse zu verweisen. Über intentionale Lernprozesse ist nur ein Teil beruflicher Handlungskompetenz zu erwerben. Erfahrungen spielen in den Lernprozessen, die dem tatsächlichen Arbeits- und Berufswissen von Fachkräften vorausgehen, zweifellos eine zentrale Rolle.

Die Frage ist, wie sich *Erfahrungslernen* konstituiert, wie und in welchem Maße daraus *Erfahrungswissen* entsteht und wie es mit intentionalem Lernen verbunden wird. Auch sind die Möglichkeiten und Grenzen

des Erfahrungslernens in bezug auf Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung bisher nur schwer einzuschätzen. Bezogen auf das duale System und andere duale Bildungsgänge – u. a. duale Studiengänge im tertiären Bereich – ist zudem zu fragen: Wie verändern sich die Aufgaben außerbetrieblicher Bildungseinrichtungen, wenn in den Unternehmen das Lernen zunehmend integriert erfolgt? Kann auch in organisierten Lehr-Lern-Institutionen wie berufsbildenden Schulen und Hochschulen ein auf Arbeit bezogenes erfahrungsbasiertes Lernen stattfinden? Erfolgt die Entwicklung des Erfahrungslernens zum Erfahrungswissen über Reflexionsprozesse, die mehr innerhalb oder mehr außerhalb der Arbeit stattfinden?

Inhaltsaspekte und Problembereiche

Prinzipiell erfolgt Erfahrungslernen über die Reflexion von Erfahrungen, denen immer Handlungen vorausgehen. Ablaufmodelle des Erfahrungslernens gehen davon aus, daß ein Erkenntnis- und Wissensgewinn dann entsteht, wenn Handlungen nicht repetitiv erfolgen, sondern Probleme und Ungewißheiten im Handlungsablauf auftreten und zu lösen sind. In sich verändernden Arbeitsprozessen und Umwelten ist dies die Regel.

Erfahrungen im Prozeß der Arbeit beziehen sich auf sinnliche, kognitive, emotionale und soziale Erfahrungsteile. Inwieweit diese jeweils zum Tragen kommen, ist wesentlich von den Arbeitsaufträgen bzw. -gegenständen, der Ablauf- und Aufbauorganisation, den Sozialbeziehungen und der Unternehmenskultur abhängig. Die Logik unternehmerischer Geschäfts- und Organisationsprozesse setzt hier klare Grenzen. Erfahrungsmöglichkeiten und Erfahrungsspielräume sind letztlich an technisch-ökonomische Zielsetzungen und Zweckbestimmungen gebunden. Diese Begrenzungen werden aller-

dings durch die Optionen des „lernenden Unternehmens“ erweitert: Verbesserungs-, Optimierung- und Gestaltungsprozesse sowie ein modernes Wissensmanagement erfordern ein ganzheitlicheres und zunehmend selbstorganisiertes Lernen in realen Arbeitsvollzügen.¹ Auch konnte in berufspädagogischen Ansätzen das Erfahrungslernen durchaus im Sinne einer persönlichkeitsbildenden Berufsbildung genutzt werden. In Modellversuchen zur Ausbildung bzw. Umschulung von Langzeitarbeitslosen wurden so zurückliegende Lernschwierigkeiten und negative Bildungserfahrungen aufgegriffen und über positive Arbeitserfahrungen zu einem neuen Selbstbild und einer stabilisierten Identität der Teilnehmer geführt.²

In der aktuellen Diskussion arbeitsbezogenen Erfahrungslernens stehen vor allem drei Problembereiche im Mittelpunkt:

(1) Begrifflich-semantische Bestimmungen

Das Erfahrungslernen wird häufig mit verwandten Begriffen gleichgesetzt, so vor allem dem informellen Lernen und dem impliziten Lernen. Hier sind folgende Differenzierungen vorzunehmen:

Das *informelle Lernen* umfaßt das Erfahrungslernen und das implizite Lernen. Seine Bedeutung zeigt sich darin, daß es nach Schätzungen 70 bis 80 Prozent des menschlichen Lernens insgesamt ausmacht. Es ist dadurch gekennzeichnet, daß es nicht gezielt organisiert, nicht formell strukturiert, weitgehend selbstbestimmt, situativ und ungeplant in der Lebens- und Arbeitswelt erworben wird. Auf der anderen Seite ist es unsystematisch, zufällig, situationsverengt, irrumsanfällig und abhängig von individuellen Voraussetzungen und Zuständen.

Erfahrungslernen in der Arbeit ist dem informellen Lernen zuzuzählen. Es zeichnet sich dadurch aus, daß durch aktive Arbeitshandlungen eine äußere Erfahrung stattfindet, die durch das Einwirken auf die Realität bzw. den Arbeitsgegenstand auf den Handelnden zurückwirkt und als innere Erfahrung über

Reflexionen verarbeitet wird. Reflexion und Verarbeitung führen zum Aufbau und zur Erweiterung von Erfahrungswissen. Das Erfahrungslernen als Teil des informellen Lernens ist nicht gezielt organisiert und formell strukturiert, es findet in der Arbeit aber größtenteils in organisierten Ablaufprozessen statt und kann durch Reflexion zu deren Strukturierung beitragen.

Das *implizite Lernen*, das in der Forschung lange Zeit als eigenständig und als ein kaum ergründbares Lernen galt, ist gleichfalls dem informellen Lernen zuzuordnen. Es zeichnet sich dadurch aus, daß die Phase der Reflexion nach der äußeren Handlung nicht oder kaum stattfindet, sondern Lernen eher unbewußt und unreflektiert im Rahmen von organisierten oder auch nicht organisierten Situationen und Handlungen erfolgt. Entsprechend ist „implizites Wissen“ im Gegensatz zum Erfahrungswissen kaum verbalisierbar. Auszugehen ist allerdings davon, daß eine Trennung zwischen implizitem und erfahrungsbasiertem Lernen nur analytisch vorzunehmen ist. In realen Lernprozessen überschneiden und ergänzen sie sich.

Erfahrungslernen in der Arbeit wird verstärkt erfaßt und anerkannt

(2) Erfassung, Anerkennung und Zertifizierung

Zukünftig ist von einer verstärkten Förderung und Anerkennung erfahrungsbasierten Lernens in der Arbeit auszugehen. In anderen Ländern ohne eine so stark formalisierte Berufsausbildung wie in der Bundesrepublik Deutschland kommt dem Erfahrungslernen traditionell ohnehin eine große Bedeutung zu. Erfahrungslernen ist aber nur schwer zu erfassen und zu bewerten. In der deutschen Berufsbildung wird es im Gegensatz zum in-

tionalen Lernen in systematischen Prüfungs- und Bewertungsverfahren nicht im einzelnen erfaßt, auch wenn es bei der Zulassung zur Externenprüfung, beim Zugang zum Studium ohne Abitur und in der praktischen Prüfung der dualen Berufsausbildung pauschal berücksichtigt wird. Um das Erfahrungslernen zu zertifizieren, sind die aus erfahrungsbasierten Lernprozessen hervorgehenden Ergebnisse und Kompetenzen zu erfassen, einzuschätzen und zu bewerten. Bei der Erfassung und Anerkennung von Erfahrungslernen ist davon auszugehen, daß die in der Arbeit erworbenen Kompetenzen in hohem Maße von Arbeitssituationen und Lernpotentialen abhängig sind. So bieten einfache, repetitive Tätigkeiten nur geringe Lernpotentiale und Lernchancen, Erfahrungslernen ist hier kaum möglich. Dagegen findet Erfahrungslernen in abwechslungsreichen, komplexen Arbeitssituationen zumeist intensiv statt.

(3) Erfahrungslernen in EDV-gestützten Arbeitsprozessen

In modernen rechnergestützten Arbeitsprozessen zeigt sich, daß Erfahrungslernen nicht mehr in gleicher Weise wie bisher erworben und eingebracht werden kann. Die äußeren Erfahrungen als Voraussetzung der Reflexion werden durch den Einsatz neuer Informations-, Kommunikations- und Steuerungstechnologien teils verändert, teils abgebaut. Vor allem die aktiven, zu einem erheblichen Teil über die Sinnesorgane des Sehens, Hörens und Fühlens gesteuerten Arbeitshandlungen sind im Zuge der Automation, des Einsatzes von Handhabungsgeräten, Diagnosesystemen und rechnergesteuerten Maschinen erheblich eingeschränkt. Auf der anderen Seite zeichnet sich in der hochentwickelten Arbeitsorganisation eine Ausweitung von Lernpotentialen und Lernnotwendigkeiten und damit zugleich eine Erweiterung der äußeren Erfahrungen und des Erfahrungslernens ab. Diese neuen äußeren Erfahrungen sind zwar zunehmend – im Sinne der Entwicklung zur Wissensgesellschaft – durch

kognitiv ausgerichtete Arbeitstätigkeiten bestimmt, sie bleiben aber gleichwohl an sinnlich, emotional und sozial Wahrnehmbares gebunden und führen über Reflexionen zum Erfahrungswissen.

Erfahrungsbasierte integrierte Lernansätze

Auf Erfahrungen basierende Lernansätze sind von hoher Diskrepanz geprägt. Sie reichen von der Aktualisierung eines eher philosophisch-dialektisch geprägten Verständnisses bei NEGT³, der schon 1967 seine Konzeption zum erfahrungsorientierten Lernen veröffentlichte, über verschiedene berufs- und arbeitspädagogische Ansätze bis zum Verständnis von beruflicher Weiterbildung als „Kompetenzentwicklung“, die sich durch „reflexives Erfahrungslernen“ konstituiert.⁴ In der betrieblichen Praxis zeichnen sich diese Lernansätze als mögliche neue Lernwege ab.

Erfahrungslernen als Entwicklung von gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen

OSKAR NEGT betont in seinem neuen Buch die gesellschaftlich relevante Seite des Erfahrungslernens: „Was müssen Menschen wissen, damit sie die heutige Krisensituation verstehen und ihre Lebensbedingungen in solidarischer Kooperation begreifen und ihre Lebensbedingungen in solidarischer Kooperation mit anderen verbessern können?“⁵ Seine Ausgangsfrage ist nicht verengt auf ein situationsbeschränktes Erfahrungslernen, sondern zielt auf Fähigkeiten der Menschen für das Leben und Handeln in der heutigen und zukünftigen Gesellschaft. Für diese Fähigkeiten benötigen die Menschen „gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen“. In erster Linie ist es notwendig, daß die immer mehr um sich greifende „Fragmentierung des Wissens und Bewußtseins“, die zur „Zerstörung einer zusammenhängenden Weltauffas-

sung“ führten, überwunden wird. Sicher können Erfahrungen heute nur noch „exemplarisch“ gemacht werden, doch geht es gerade darum, „Erfahrungslernen (als) die Herstellung von Zusammenhängen“⁶ zu bestimmen.

Erfahrungslernen in der „Arbeitsorientierten Exemplarik“

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist der NEGTsche Ansatz am umfassendsten von LISOP/HUISINGA in ihrer „Arbeitsorientierten Exemplarik“⁷ aufgegriffen worden. Die Konzeption versucht vor allem, das Verständnis von „exemplarischem Lernen“ bildungstheoretisch und didaktisch auszudifferenzieren. Es gilt, die in den „Teilnehmerinteressen und -äußerungen enthaltenen Positionen und Orientierungsfragen zu verknüpfen und im Kontext gesellschaftlicher Bewußtseins- und Verkehrsformen zu entfalten“.⁸ Nur kann dieser Lernprozeß nicht nach dem „Münchhausen-Effekt“ funktionieren. „Es ist logisch und faktisch unmöglich, daß . . . ein Lernender sich selbst vorausseilt und sich Wissen über und Verständnis von Problematiken beschafft, deren wissenschaftlicher Charakter und Komplexität ihm analytisch nicht zugänglich ist“.⁹ In diesem Sinne kann „selbstorganisiertes Lernen“ zwar die „Organisation des Lernens“ meinen, aber der Lernprozeß bedarf „pädagogischer Prämissen, Arrangements und Begleitarbeit“.¹⁰ In einer derart verstandenen „Exemplarik“ geht „Bildung . . . stets von einem prägnanten Gegenstand oder Begriff aus“ und von diesem „Exemplarischen“ aus erschließt sich der „Zusammenhang von Sinnstrukturen und Erscheinungsformen, Allgemeinem und Besonderem, um dann als Struktur- und Transferwissen zur Verfügung zu stehen“.¹¹

Arbeitsprozeßwissen als Gegenstand des Lernens in berufsbildenden Schulen

Das „berufliche Arbeitsprozeßwissen“ ist in mehreren BLK-Modellversuchen und Projektarbeiten des Instituts für Technik und Bil-

dung (ITB) der Universität Bremen thematisiert und neu akzentuiert worden. Es geht darum, das empirisch vorfindliche Wissen der Fachkräfte in Produktion und Service zum Ausgangspunkt des Lernens in berufsbildenden Schulen zu machen. Mit dem Begriff „Arbeitsprozeßwissen“ sollen unangemessene Dichotomien in der berufspädagogischen Diskussion überwunden werden, so die Annahme eines prinzipiellen Gegensatzes zwischen Erfahrung und Wissen. Die Erfahrung enthält sprachliche Elemente und ist mit dem Nachdenken über die Welt verknüpft. Demzufolge erweist sich eine weitgehende Ausklammerung objektivierender Denktätigkeit aus dem Bereich der Erfahrung als unangebracht. Nicht nur in der Theorie, auch in der berufspädagogischen Praxis finden sich erhebliche Barrieren zwischen intentionalen und erfahrungsbasierten Lernprozessen, was sich u. a. in den häufig unterschiedlichen Ausrichtungen von betrieblichem und schulischem Lernen zeigt. Für berufsbildende Schulen sind Konzepte entwickelt worden, welche die subjektive Verknüpfung von Wissen und Erfahrung erleichtern und auf das Arbeitsprozeßwissen zurückgreifen.¹² Analoge Ansätze bestehen für lernförderliche Systeme im Arbeitsprozeß.¹³

Dezentrales Lernen als Synthese von intentionalem und Erfahrungslernen

In der von 1990 bis 1997 stattgefundenen Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“¹⁴ wurden das Lernen am Arbeitsplatz verstärkt, erfahrungsbasiertes und intentionales Lernen verbunden. Der Modellversuchsreihe lag die These zugrunde, daß in modernen, technologisch anspruchsvollen Arbeitsprozessen integrative Formen der Verbindung von Arbeiten und Lernen notwendig und möglich geworden sind. Arbeiten und Lernen verbindende dezentrale Lernorte wurden entwickelt und mit dem Lernen in zentralen Lernorten unter dem Gesichtspunkt der Optimierung von Lernpotentialen und Lernvortei-

len verknüpft. Charakteristisch für dezentrale Lernorte wie Lerninsel, Lernstation und Qualifizierungstützpunkt ist, daß sie intentionales Lernen und Erfahrungslernen vereinen. Sie grenzen sich gegenüber üblichen Arbeitsplätzen vor allem dadurch ab, daß *zusätzlich zur Arbeitsinfrastruktur eine Lerninfrastruktur besteht*, so in Form von Ausstattungen, Lernmaterialien, multimediale Lernsoftware und gezielt hergestelltem Gruppenlernen. Das herkömmliche Modell des Lernens am Arbeitsplatz wird durch diese Verbindung von intentionalem und Erfahrungslernen elementar erweitert, und damit werden neue Lernwege erschlossen.

Arbeitsintegrierte Lernformen und Erfahrungslernen als Kompetenzentwicklung

In einer Studie der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management¹⁵ systematisieren die Autoren das Lernen in der Arbeit und nehmen zum Wandel betrieblicher Weiterbildung Stellung. Für die betriebliche Bildungsarbeit wird ein Paradigmenwechsel konstatiert, der darin zum Ausdruck kommt, daß sie heute als „integrativ, partizipativ, ganzheitlich, organisch, outputorientiert, lernerzentriert, handlungsorientiert, bedarfsorientiert“ anzusehen ist.¹⁶ Empirisch wird eine hohe Lernhaltigkeit in der Arbeit festgestellt.¹⁷ Als „Formen des arbeitsintegrierten Lernens“ werden u. a. identifiziert: Job Rotation, Lernstatt, Qualitätszirkel, selbstgesteuertes Lernen, Projektarbeit und Gruppenarbeit.¹⁸ Diese betrieblichen Lernformen sind nach Auffassung der in den Betrieben Verantwortlichen der „normalen“ Arbeit zuzurechnen und keinesfalls als betriebliche Weiterbildung anzusehen. In einer anderen Untersuchung wird angesichts neuer Lernformen in modernen Arbeits- und Produktionskonzepten von einem Konzeptions- und Begriffswechsel in der beruflichen Weiterbildung¹⁹ gesprochen. Demnach bringe der Begriff „Kompetenz“ im Unterschied zu

„Qualifikation“ und ähnlichen Begriffen „die Selbstorganisation des konkreten Individuums auf den Begriff“.²⁰ Daher müsse man heute durchgehend den Kompetenzbegriff als Gegenbegriff zum Qualifikationsbegriff verwenden, da „Kompetenzentwicklung“ etwas genuin Neues bedeute. Das „reflexive Erfahrungslernen“ werde die veralteten Konzeptionen und Methoden der traditionellen beruflichen Weiterbildung obsolet machen. Diese seien in ihrer gegenwärtigen Form zu unflexibel, um auf die künftigen „selbstreferentiellen“ Arbeitsanforderungen adäquat zu reagieren und sollen somit zunehmend durch Formen „informellen, selbstorganisierten Lernens“ ersetzt werden.²¹

Thesen

Die Thesen beziehen sich teils direkt auf die bisherigen Ausführungen, teils greifen sie zusätzliche Inhaltsaspekte auf, die in der Diskussion und Entwicklung neuer Lernwege zu berücksichtigen sind. Insbesondere beziehen sich die Thesen auf das Erfahrungslernen und dessen Verbindung mit intentionalem Lernen.

(1) Erweiterung herkömmlicher didaktischer Ansätze

Für herkömmliche didaktische Theorien und Modelle gilt, daß sie informelle und erfahrungsgeliehene Lernprozesse am Arbeitsplatz und an anderen nicht lernsystematisch organisierten Orten kaum berücksichtigen, ebensowenig wie das Lernen von sozialen Gruppen und Organisationen. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, daß sich einschlägige Didaktiken vorrangig auf organisierte Lernorte und individuelle Lernprozesse beziehen. In der Berufspädagogik trug dies dazu bei, daß die Berufsbildung in einem stetigen Prozeß der Auslagerung, Systematisierung und Zentralisierung immer weiter vom realen Arbeits- und Berufsgeschehen abrückte und die Weiterentwicklung des betrieblichen Lernens vorrangig der Personal- und Organisationsentwicklung überließ. Um die Berufsbildung in Unternehmen neu zu positionieren, ist eine Erweiterung herkömmlicher lerntheoretischer und didaktischer

Theorien erforderlich. Insbesondere ist das erfahrungsbasierte Lernen einzubeziehen und die Ansätze zur Verbindung von intentionalem und Erfahrungslernen sind weiterzuentwickeln.

(2) Begrenzter Erklärungswert der Ablaufmodelle zum Erfahrungslernen

Das Erfahrungslernen wird in lerntheoretischer und didaktischer Hinsicht häufig als Stufen- oder Ablaufmodell betrachtet. Diese Modelle gehen – vereinfacht beschrieben – davon aus, daß sich Erfahrungslernen über die Abfolge von Handlung, Einwirkung auf die Realität, Rückmeldung auf den Handelnden sowie einer sich daran anschließenden Reflexion vollzieht. Konstitution und Entwicklung von Erfahrungswissen werden so als spiralförmiger Prozeß verstanden. Dieses Modell stimmt aber nur eingeschränkt mit tatsächlichen Abläufen überein. Weder ist der Erfahrungsablauf in der Praxis linear oder stetig spiralförmig zu verstehen noch ist gewährleistet, daß Reflexionen tatsächlich stattfinden. Letzteres ist eine Frage der Lernpotentiale in der Arbeit, der lernförderlichen Gestaltung von Arbeitsumgebungen und der individuellen Bedingungen. Auch wenn Ablauf- und Stufenmodelle einen wichtigen Erklärungswert haben, so ist das Erfahrungslernen nicht auf schematische Abläufe zu verengen, sondern in den Kontext umfassenderer Lern- und Didaktikkonzepte zu stellen.

(3) Notwendige Einbeziehung erfahrungsbasierter Lernansätze in berufsbildenden Schulen

Für berufsbildende Schulen gilt, daß ihnen in Abgrenzung zu betrieblichen Lernorten eigene Schwerpunktsetzungen zukommen, so besonders im Bildungsbezug und in den Bildungsprozessen. Zwar erstreckt sich der Bildungsauftrag gleichermaßen auf Schule und Betrieb, dennoch können intentionale pädagogische und bildungstheoretische Inhalte nur in begrenztem Maße – bei aller Annäherung von Bildung und Ökonomie – im betrieblichen Umfeld und am Arbeitsplatz eingelöst werden. Lernansätze und Humanitätsorientierung werden auch in Zukunft unter personal- und betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten vorrangig Mittelcharakter haben, um Produktivität und ökonomische Rentabilität zu sichern. Berufsbildende Schulen unterliegen dieserart Zweckorientierungen und Zwängen nicht. Um so wichtiger ist es, daß sie betriebliche Lernansätze aufnehmen und diese in didaktisch-methodische Konzepte einbinden. Bezogen auf das Erfahrungslernen besteht ohnehin eine klassische Funktion der Berufsschule darin, an die betrieblich-praktischen Erfahrungen reflektierend anzuknüpfen.

(4) Arbeitsintegriertes Lernen ist lernförderlich zu gestalten

Arbeit wird in partizipativen Arbeits- und Organisationskonzepten immer häufiger so organisiert, daß sie „lernhaltig“ ist und durch Erfahrungslernen die Entwicklung von beruflichen Kompetenzen und ggf. die Persönlichkeitsbildung fördert. Zu untersuchen ist, inwieweit diese am Konzept des „lernenden Unternehmens“ orientierten Entwicklungstendenzen durch Interessen des betrieblichen Managements und die Einbindung in globalisierte marktwirtschaftliche Zwänge eingengt werden und sich utilitaristisch-zweckrationale Handlungsmuster im Betriebsalltag durchsetzen. In diesem Zusammenhang ist es nicht sinnvoll, Arbeitsorganisationsformen wie Gruppenarbeit und Projektarbeit als arbeitsintegrierte informelle Lernformen zu verstehen.

(5) Weiterbildung als Kompetenzentwicklung ist mit intentionalem Lernen zu verbinden

Der Ansatz der „Kompetenzentwicklung“ geht davon aus, daß „reflexives Erfahrungslernen“ und „selbstorganisierte Lernmethoden“ die Lernformen der Zukunft sind, da sie die Lernenden am besten auf die künftigen Arbeitsanforderungen vorbereiten. Traditionelle, institutionalisierte berufliche Weiterbildung werde so obsolet. Dagegen steht die These, daß eine umfassende Kompetenzentwicklung ohne pädagogische Arrangements und intentionales Lernen nicht einzulösen sei. Ohne diese Intentionalität läuft das Lernen des einzelnen Gefahr, zufällig und situativ zu verbleiben. Andererseits ist es schwierig, in den Ansätzen des erfahrungsorientierten „exemplarischen Lernens“ und der „arbeitsorientierten Exemplarik“ über den theoretisch-konzeptionellen Rahmen hinaus praktisch umsetzbare Lernprozesse für die Berufsbildung zu entwickeln. Die Synthese von intentionalem und Erfahrungslernen wie sie im Ansatz des dezentralen Lernens entwickelt und erprobt worden ist, weist hier einen Weg.

Anmerkungen:

¹ Dehnbostel, P.; Erbe, H.-H.; Novak, H. (Hrsg.): *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung*. Berlin 1998

² Vgl. Markert, W.; Klein, R.; Nieke, W.; Peters, S.: *Berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen im Betrieb*. Weinheim 1992

Peters, S.: *Qualifizierung und Beteiligung zwischen Subjekt- und Organisationsorientierung im Wandel*

beruflicher Bildung. In: Markert, W. (Hrsg.), *Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung*, Hohengehren 1998, S. 82–110

³ Vgl. Negt, O.: *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*, Frankfurt 1971

Negt, O.: *Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche*. In: Dieckmann, H.; Schachtsiek, B. (Hrsg.): *Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung*. Stuttgart 1998, S. 21–44

⁴ Erpenbeck, J.; Heyse, V.: *Berufliche Weiterbildung und Kompetenzentwicklung*. In: *Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96*. Berlin u. a. 1996

⁵ Negt, O.: *Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen*, In: *Widerspruch*, Heft 33, Zürich 1997, S. 89–103, S. 89

⁶ Ebd.

⁷ Lisop, I.; Huisinga, R.: *Arbeitsorientierte Exemplarik*. Frankfurt 1994

⁸ Lisop, I.: *Bildung und/oder Qualifikation bei modernen Produktionskonzepten?* In: Markert, W. (Hrsg.): *Berufs- und . . . , a. a. O.* 1998, S. 33–53, S. 40

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Lisop, I.; Huisinga, R.: *a. a. O.*, S. 150

¹² Fischer, M.: *Techniklehre, Technikgestaltung und Arbeitserfahrungen. Anregungen für den Versuch einer pädagogischen Verknüpfung*. In: Bremer, R. (Hrsg.): *Doppelqualifikation und Integration beruflicher und allgemeiner Bildung*. Bielefeld 1996, S. 237–258

Stuber, F.; Fischer, M. (Hrsg.): *Arbeitsprozeßwissen in der Produktionsplanung und Organisation. Anregungen für die Aus- und Weiterbildung*. (Institut Technik & Bildung der Universität Bremen, ITB-Arbeitspapiere Nr. 19). Bremen 1998

¹³ Fischer, M.; Römmermann, E.; Benckert, H.: *Arbeitsprozeßwissen in der betrieblichen Instandhaltung*. In: Fischer, M. (Hrsg.): *Rechnergestützte Facharbeit und berufliche Bildung*. (Institut Technik & Bildung der Universität Bremen, ITB-Arbeitspapiere Nr. 18). Bremen 1997, S. 51–66

¹⁴ Vgl. Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz – Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis*. Berlin 1992

Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): *Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten*. Bielefeld 1996

¹⁵ *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Formen arbeitsintegrierten Lernens – Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung*, QUEM Report, Heft 53, Berlin 1998

¹⁶ Ebd., S. 17

¹⁷ Ebd., S. 25 f.

¹⁸ Ebd., S. 31

¹⁹ Erpenbeck; Heyse (Hrsg.): *Berufliche . . . , a. a. O.* 1996

²⁰ Ebd., S. 110 f.

²¹ Ebd., S. 89