

Dehnbostel, Peter

Lernen im Arbeitsprozeß und neue Lernortkombinationen

Bundesinstitut für Berufsbildung [Hrsg.]: Umsetzung neuer Qualifikationen in die Berufsbildungspraxis. Entwicklungstendenzen und Lösungswege. Nürnberg : BW, Bildung und Wissen, Verl. und Software 1993, S. 163-168

urn:nbn:de:0111-opus-1096

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert durch DIPF

Lernen im Arbeitsprozeß und neue Lernortkombi- nationen

1 Wiederentdeckung des Lernorts Arbeitsplatz

In der Geschichte des dualen Systems wird die Berufsbildung zunehmend an Lernorte außerhalb des Arbeitsplatzes verlagert. Dies liegt darin begründet, daß systematische Lernprozesse nicht an Arbeitsplätzen realisiert werden können, an denen repetitive Tätigkeiten, Monotonie und stark funktionale Arbeitsteilungen dominieren. Partialisierte Arbeitsprozesse sowie betriebliche Rentabilitätskriterien setzen organisierten Lern- und Bildungsprozessen starke Grenzen, besonders in taylorisierten Arbeitsstrukturen. Qualifizierte und persönlichkeitsfördernde Arbeit ist dort kaum möglich.

Mit der Einführung neuer Technologien hat sich die Tendenz der Verlagerung der Berufsbildung in produktionsunabhängige Lernorte verstärkt, auch wenn das Lernen im Arbeitsprozeß quantitativ immer noch dominiert. In realen Arbeitsprozessen scheint die Qualifizierung im Umgang mit neuen Technologien weder didaktisch-methodisch möglich noch arbeitsorganisatorisch und ökonomisch vertretbar. Demgegenüber bietet sich die Qualifizierung in zentralen Bildungsstätten an: Hier kann systematisch und ohne störende Auswirkungen auf den Produktionsablauf gelehrt und gelernt werden. Probleme bestehen allenthalben hinsichtlich der Ausstattungskosten für neue Technologien. Das Lernen in der Berufsausbildung hat sich zunehmend als formalisiertes Lernen in zentralen Bildungsstätten wie Lehrwerkstatt, Lernbüro sowie in über- und außerbetrieblichen Einrichtungen entwickelt.

Seit Beginn der 80er Jahre zeichnet sich jedoch eine Gegentendenz zur Zentralisierung der Berufsausbildung ab: Vor allem von betrieblicher Seite wird ein verstärktes Lernen am Arbeitsplatz und im Arbeitsprozeß gefordert. Es zeigt sich, daß die Systematisierung und Zentralisierung beruflichen Lernens die Kluft zwischen Ausbildung und beruflichen Realsituationen vergrößert und zu Lern- und Motivationsproblemen bei Lernenden führt. Die komplexen Anforderungen moderner Arbeitsprozesse sind in zentralen Werkstätten oder Lernbüros nur bedingt antizipierbar und simulierbar. Eine umfassende berufliche Handlungskompetenz ist dort nicht zu erhalten. Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen zeigt dies deutlich. Ohne die Bindung an reale Arbeitsinhalte und reale

Lernen im Arbeitsprozeß und neue Lernortkombinationen

Arbeitsbedingungen können sie sich nicht von einem formalen Bildungsverständnis lösen.

Auch wenn sich diese Gegentendenz bisher kaum quantitativ niederschlägt, so kommt ihr gegenwärtig in Konzepten und Diskussionen ein Stellenwert zu, der auf eine Renaissance des arbeitsplatzbezogenen Lernens schließen läßt. Die Wiederentdeckung des Lernorts Arbeitsplatz begründet sich hauptsächlich aus dem Einsatz neuer Technologien sowie neuer Produktions- und Organisationskonzepte. Die angesprochenen Defizite zentralisierter Lernprozesse sind ein weiterer Grund.

Es wird davon ausgegangen, daß die mit den neuen Technologien komplexer werdenden Arbeitsvorgänge und die flexible Spezialisierung der Produktion in vielen Bereichen erweiterte Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz zulassen. Beispielhaft sei auf die flexibel automatisierte Fertigung mit ihren dezentralen Arbeits- und Organisationsformen hingewiesen. Einhergehend mit Tendenzen zur Enttaylorisierung und Enthierarchisierung der Arbeit sowie zur Requalifizierung und Reprofessionalisierung von Facharbeit sind verstärkt Lernpotentiale und Lernchancen am Arbeitsplatz festzustellen.

zumindest in wichtigen Bereichen neuer Produktionskonzepte möglich und notwendig geworden. Gruppenarbeitskonzepte, Inselorganisationen und Problemlösungsgruppen sind Beleg dafür, daß an technologisch anspruchsvollen Arbeitsplätzen ganzheitliche Formen der Verbindung von Arbeiten und Lernen entstanden sind.

2 Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“

Die 1990 begonnene Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“¹⁾ knüpft an die Position der erweiterten Lernmöglichkeiten im Arbeitsprozeß an. Neue Formen arbeitsplatzbezogenen Lernens, neue Lernortkombinationen und neue didaktisch-methodische Ansätze werden entwickelt und erprobt. Lernen im Arbeitsprozeß wird verstärkt genutzt und mit systematischen Lernprozessen verbunden. Es findet eine Dezentralisierung statt, die sich in der Verteilung von Verantwortung und Kompetenzen, der Erweiterung und relativen Autonomie betrieblicher Lernorte sowie der erhöhten Flexibilität des betrieblichen Berufsbildungssystems zeigt. Sie umfaßt gleichermaßen organisatorische wie didaktische Aspekte: Organisatorisch geht es um die Weiterentwicklung von betrieblichen und zwischenbetrieblichen Lernortsystemen im Zusammenhang mit der betrieblichen Organisationsentwicklung, didaktisch-methodisch um die Entwicklung offenerer Lernprozesse und die Auswahl von Lern- und Arbeitsinhalten, in denen betriebspädagogisch systematisches und erfahrungsgelitetes Lernen verbunden werden.

Die Herausbildung dieser Reihe erfolgte induktiv im Rahmen des Modellversuchsförderbereichs „Neue Technologien in der beruflichen Bildung“.²⁾ Der in dem Förderbereich enthaltene Themenschwerpunkt zur Bedeutung des Lernorts Arbeitsplatz bildete den Ausgangspunkt zur Konstituierung der Reihe, die sich vorrangig auf die Berufsbildung in Metall- und Elektroberufen bezieht. Im Mittelpunkt der Modellversuche steht die Berufsausbildung, wenn auch Erstausbildung und Weiterbildung in vielen Fragestellungen und praktischen Umsetzungsschritten gemeinsam bearbeitet werden. Sechs Modellversuche schlossen sich 1990 zu einem Arbeitskreis zusammen; 1991 und 1992 sind weitere Modellversuche und mehrere Initiativen hinzugekommen. Der Abschluß der Reihe ist für 1996 vorgesehen.

In der Reihe werden unterschiedliche Aspekte dezentraler Berufsbildungskonzepte erprobt. In einigen Vorhaben stellt die Dezentralisierung das Hauptanliegen dar, in anderen wird sie mit den jeweiligen Modellversuchsschwerpunkten verbunden, wie mit der Qualifizierung von Auszubildenden oder mit der informationstechnologischen Qualifizierung von Auszubildenden. In allen Modellversuchen spielt der Wandel betrieblicher Lernorte unter besonderer Betonung des Lernens im Arbeitsprozeß eine wichtige Rolle.

Die Modellversuche erarbeiteten zunächst vier programmatische Schwerpunkte, die als inhaltliche Grundlagen und Leitlinien zur Entwicklung und Erprobung dezentraler Ansätze dienen. Auch die Initiierung weiterer Modellversuche zu dieser Thematik erfolgt auf dieser Basis:

- Organisationsformen arbeitsplatzbezogenen Lernens und neue Lernortkombinationen;
- Funktion, Kooperation und Qualifizierung des Bildungspersonals im Hinblick auf das Lernen am Arbeitsplatz;
- Qualität des Lernorts Arbeitsplatz, Lernernergiebigkeit und Gütekriterien ;
- didaktisch-methodische Ansätze im Hinblick auf das Lernen am Arbeitsplatz.

1) Einzelbeschreibungen von Modellversuchen und Modellversuchsinitiativen dieser Reihe sowie deren Inhaltsschwerpunkte sind enthalten in: 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 (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 149, Berlin 1992.

Kurzbeschreibungen zu neun Modellversuchen dieser Reihe sind zudem zwei Berufsbildungsberichten zu entnehmen: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1990; Bonn 1990, S. 109 f.; derselbe (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1992; Bonn 1992, S. 99 f.

2) Zu den Zielsetzungen, Schwerpunkten und zur Entwicklung dieses Förderbereichs vgl. Dehnbostel, P., Hecker, O., Walter-Lezius, H.-J.: Technologie- und Qualifikationsannahmen im Modellversuchsbereich „Neue Technologien in der beruflichen Bildung“; in: Dehnbostel, P. u. a.: Neue Technologien und berufliche Bildung — Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse, Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 151, Berlin 1992, S. 11 ff.

Arbeitsbezogenes Lernen:
Lernen in der Arbeit
oder Lernen für die Arbeit?

Lernen im Arbeitsprozeß und neue Lernortkombinationen

Diese Themenschwerpunkte werden in den Einzelvorhaben und in regelmäßigen Treffen zwischen den an den Modellversuchen Beteiligten bearbeitet. Organisationsformen und Gesamtlernorganisation bzw. Lernortkombinationen sind für die Dezentralisierung der Berufsbildung entscheidend. In ihnen zeigt sich, inwieweit der betriebspädagogische Ansatz der Dezentralisierung mit der betrieblichen Unternehmens- und Organisationsentwicklung verbunden wird.

3 Neue Lernorte und Lernortkombinationen

In der Modellversuchsreihe werden völlig neue betriebliche Lernorte und Lernorganisationsformen wie „Lerninsel“, „Lernstation“, „Technikzentrum“, „Lernfabrik“, „Lernfeld“ und „Lernfeld Arbeitsstruktur“ geschaffen. Die folgende Abbildung gibt die Einordnung der neuen Lernorte in die vier Inhaltsschwerpunkte des Modellversuchsprogramms wieder:

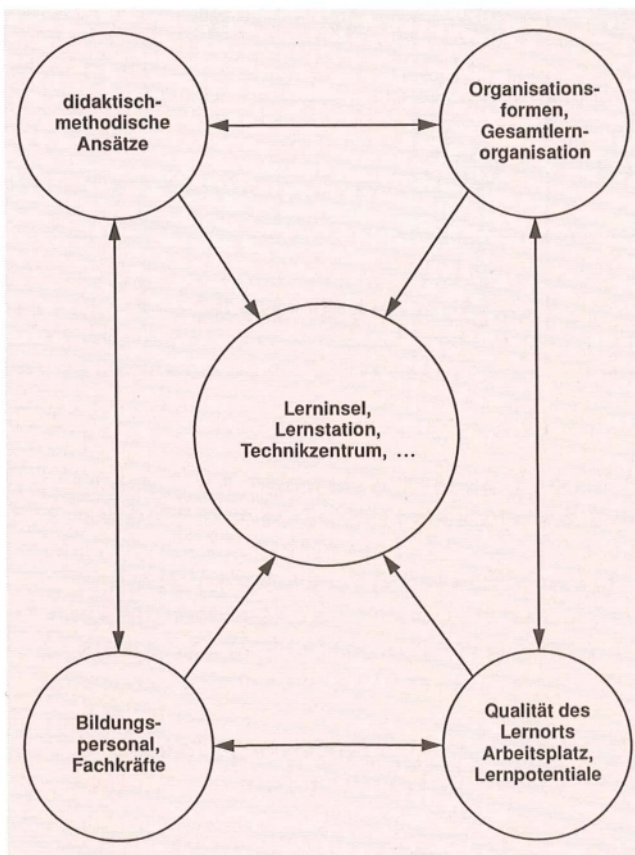


Abbildung 1: Neue betriebliche Lernformen und ihre Bestimmungsgröße

Die Lernorte befinden sich zum Teil innerhalb, zum Teil außerhalb des direkten Arbeitsprozesses. Der Arbeitsprozeß ist in jedem Fall der zentrale Bezugspunkt des Lernens. Es gibt drei Formen arbeitsbezogenen Lernens:

- das arbeitsgebundene Lernen,
- das arbeitsverbundene Lernen,
- das arbeitsorientierte Lernen.

Beim arbeitsplatzgebundenen Lernen sind Lernort und Arbeitsplatz identisch. Herkömmliche Arbeitsplätze werden dabei zumeist um Lernmöglichkeiten und eine Lerninfrastruktur erweitert. Lerninseln und betriebliche Lernstationen sind Beispiele hierfür. In einem Modellvorhaben bestehen Lerninseln in der Fertigungs- und Montageproduktion. In einem anderen Vorhaben bestehen betriebliche Lernstationen an Arbeitsplätzen mit anspruchsvollen rechnerintegrierten Planungs-, Steuerungs- und Kontrollaufgaben.

Arbeitsplatzverbundenes Lernen zeichnet sich dadurch aus, daß Lernort und realer Arbeitsplatz getrennt sind, gleichwohl besteht zwischen beiden eine direkte räumliche und arbeitsorganisatorische Verbindung. Hierfür sind die in einem Modellvorhaben entwickelten Technikzentren ein Beispiel. Sie stellen dezentrale Lernorte des Bildungswesens dar, in denen produktive Arbeiten in unmittelbarer Nachbarschaft zum normalen Arbeitsprozeß ausgeführt werden. Ausstattungsmäßig entsprechen die Zentren dem Produktionsumfeld und dienen sowohl der Aus- als auch der Weiterbildung.

Arbeitsplatzorientiertes Lernen findet in zentralen, produktionsunabhängigen Bildungseinrichtungen statt. Die Arbeitsplatzorientierung wird durch die Bearbeitung von Auftrags- bzw. Produktionsarbeiten, die Verwendung betrieblicher Arbeitsmittel sowie eine möglichst starke Abbildung realer Arbeitsorganisationen hergestellt. Die in mehreren Modellvorhaben entwickelte Lernfabrik erfüllt diese Kriterien. Hier ist auch die Datentechnik zur Planung und Steuerung von Auftragsarbeiten den realen betrieblichen Datenverarbeitungssystemen angepaßt.

Die Verknüpfung dieser unterschiedlichen Lernorttypen untereinander sowie mit herkömmlichen Lernorten wie Lehrwerkstatt, Bildungszentrum und Versetzungstelle führt in allen Modellvorhaben zur Neustrukturierung von Lernortkombinationen. So werden die Lerninseln im Modellversuch „Dezentrales Lernen in Teamarbeit“³⁾ als Teil einer dezentralen Ausbildungskonzeption von vornherein in Abstimmung mit anderen betrieblichen Lernorten entwickelt. In die Modellversuchsarbeit sind alle Lernorganisationsformen und Lernorte der betrieblichen Berufsausbildung einbezogen:

3) Zu diesem Modellversuch vgl. ausführlich 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., a.a.O., S. 39 ff.

- die Ausbildungsprojekte und Lehrgänge im Bildungszentrum;
- die Realprojekte und Produktionsarbeiten in den Anwendungswerkstätten im Bildungszentrum;
- die Betriebseinsätze in Versetzungsstellen.

Mit den Lerninseln im Betrieb umfaßt die Berufsausbildung somit vier unterschiedliche, sich ergänzende Lernorte.

Im Modellversuch „Dezentrales Lernen in Klein- und Mittelbetrieben“, an dem sich acht Klein- und Mittelbetriebe beteiligen, sind Arbeits- und Lernaufgabensysteme die Grundlage für die Organisation und Kombination von Lernorten. Sie werden betrieblich und zwischenbetrieb-

lich eingesetzt und führen zu unterschiedlichen Lernortfolgen: in einem Betrieb, im Verbundsystem zwischen Betrieben oder im Verbundsystem zwischen Betrieben und einer überbetrieblichen Bildungsstätte. Drei mögliche Lernortfolgen sind beispielhaft in der untenstehenden Abbildung dargestellt.

Das System von Arbeits- und Lernaufgaben und damit die Lernortfolgen werden systematisch und spiralförmig angelegt. Die Abfolge von Aufgaben und Lernorten erfolgt auf wachsenden Komplexitätsstufen. Dabei handelt es sich bei den Arbeits- und Lernaufgaben um reale Auftragsarbeiten, die um Lernanteile angereichert

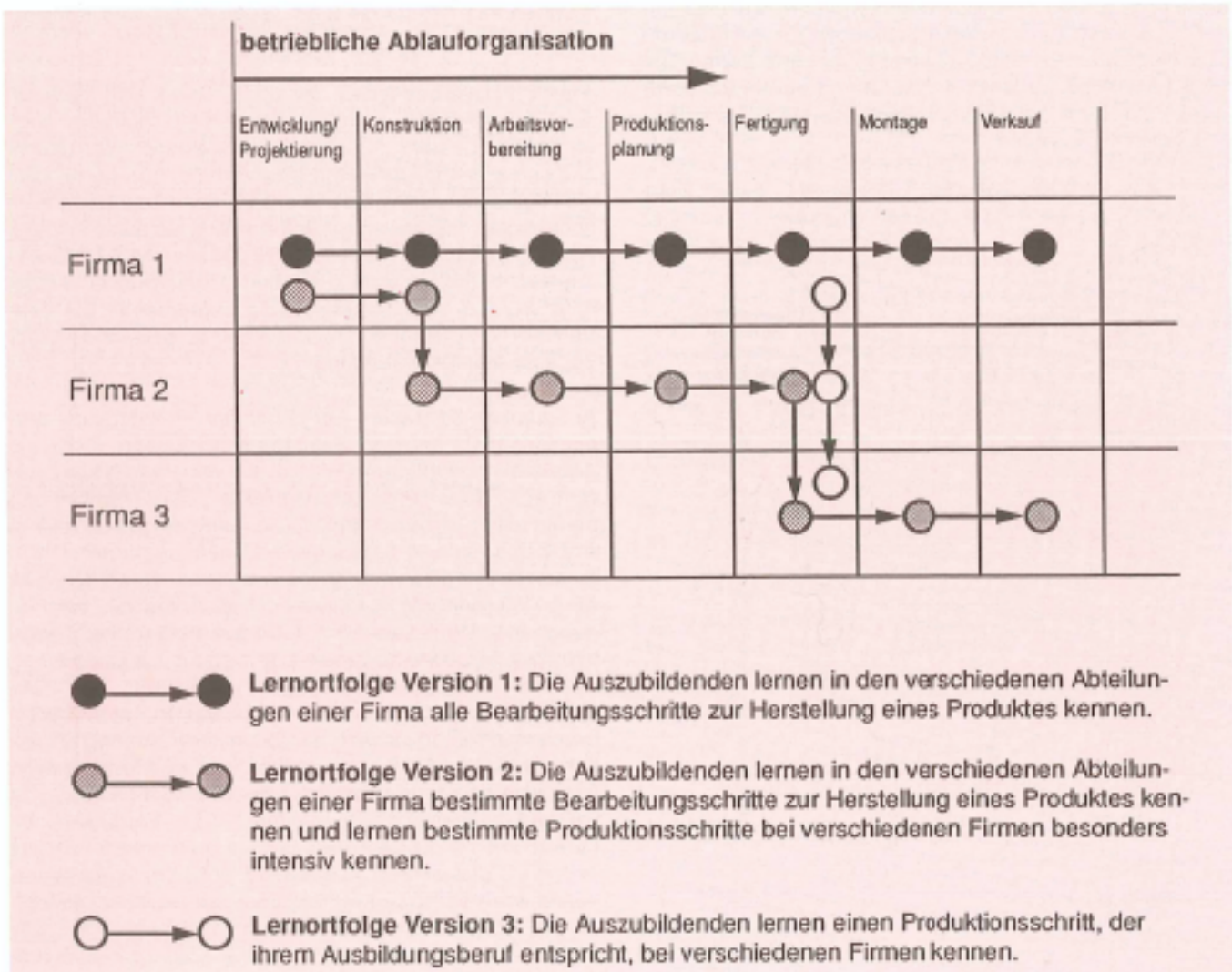


Abbildung 2: Drei typische Lernortfolgen im Verbund

4) Hierzu und zum Modellversuch vgl. ausführlich Kornwachs, K., Reith, S., Schonhardt, M., Wilke-Schnauffer, J.: Dezentrale Ausbildungskonzeption für Klein- und Mittelbetriebe; in: Dehnbestel, P., Holz, H., Novak, H., a.a.O., S. 189 ff.

Arbeitsbezogenes Lernen:
Lernen in der Arbeit
oder Lernen für die Arbeit?

Lernen im Arbeitsprozeß und neue Lernortkombinationen

Die neuen Lernorte und Lernortkombinationen in der Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“ zeigen in der wieder aktuell gewordenen Lernortfrage beispielhaft neue Wege auf. Dabei stellt sich eine Reihe von grundsätzlichen Fragen: Welche Lernpotentiale muß der Arbeitsplatz enthalten, damit er als Lernort zu nutzen ist? Welche Organisationskriterien und Strukturmerkmale bestehen für die Konstruktion und Gestaltung von arbeitsplatzbezogenen Lernorten? In welcher Verbindung stehen arbeitsplatzbezogene Lernorte zu neuen Organisationsformen der betrieblichen Organisationsentwicklung? Welchen Autonomiegrad sollten dezentrale Organisationsformen in der betrieblichen Berufsbildung haben? Kann dezentralen Lernorten die Funktion eines Innovationszentrums im Arbeitsprozeß zukommen?

Wie die einzelnen Modellversuchsbeispiele zeigen, sind auf diese Fragen bereits wichtige Teilantworten erfolgt. Erschöpfend können sie in der Modellversuchspraxis allerdings nicht beantwortet werden. Es handelt sich zum Teil um Grundfragen der Berufsbildungsforschung, zum Teil um Fragen, die erst mit der Weiterentwicklung des Verhältnisses von Organisationsentwicklung und Betriebspädagogik zu beantworten sind. Im Verhältnis vom Lernen im Arbeitsprozeß zum Lernen in zentralen Einrichtungen ist eine weitere grundlegende Fragestellung für die Entwicklung dezentraler Berufsbildungskonzepte zu sehen.

4 Lernen im Arbeitsprozeß und in zentralen Lernorten

In stichwortartiger schematischer Darstellung lassen sich die didaktischen Vorzüge des Lernens im Arbeitsprozeß und des Lernens in zentralen Einrichtungen folgendermaßen benennen:

Diese Merkmale sind idealtypisch zu verstehen; d.h. ihre Realisierung ist von Lernpotentialen, Ausstattungen, personellen und zeitlichen Bedingungen abhängig. Wie die schematische Darstellung zudem erkennen läßt, stehen die jeweiligen Merkmale nicht im Widerspruch zueinander, sondern sie überschneiden sich und sind im Hinblick auf qualitativ anspruchsvolle Lernprozesse als komplexer anzusehen. Findet zudem in zentralen Einrichtungen ein Lernen an Real- bzw. Produktionsaufgaben wie in der Lernfabrik statt, und wird andererseits das arbeitsplatzgebundene Lernen durch eine zusätzliche Lerninfrastruktur erweitert, wie bei den Lerninseln und Lernstationen, dann nähern sich die beiden Lernorte in ihren didaktischen Profilen zusätzlich an.

Eine wechselseitige Ersetzung der Lernorte schließt sich aber aus. Der grundsätzliche, nicht aufhebbare Unterschied besteht im Ernstcharakter des Lernorts Arbeitsplatz auf der einen Seite und in der Unabhängigkeit des Lernorts Bildungseinrichtung vom Arbeitsprozeß auf der anderen Seite. Im Rahmen dezentraler Berufsbildungskonzepte werden die Vorteile beider Lernorttypen und zusätzlicher arbeitsplatzverbundener Lernorte genutzt. Es hat sich in den Modellversuchen gezeigt, daß für den Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz in modernen Arbeitsprozessen sowohl das Lernen in Realsituationen als auch die Lernphasen in zentralen Bildungseinrichtungen unersetzbar sind. So setzt die rechnergestützte Facharbeit in der flexibel automatisierten Produktion ein systematisches, produktionsunabhängiges Lernen voraus. Schlüsselqualifikationen und selbständige berufliche Handlungsfähigkeit sind hingegen nicht auf der Ebene von Simulation und produktionsfernen Übungs- oder Projektarbeiten hinreichend zu erwerben; situatives und erfahrungsgeleitetes Lernen in Realsituationen gehören dazu.

Lernen im Arbeitsprozeß	Lernen in zentralen Einrichtungen
– Bindung an reale Arbeitsabläufe; auftragsbezogenes, selbstgesteuertes Lernen; Ernstcharakter und hohe Verbindlichkeit	– Organisierte Lernprozesse; Übungs- und Projektaufgaben unter Einbeziehung von Realprodukten; Imitation und Simulation der Arbeitswirklichkeit
– Flexibilität, Offenheit und Modernität von Lerninhalten; unplanbare, variable Bedingungen; Kontingenz	– Geplante, systematische Anlage von Lernzielen und -inhalten; festgelegte Bedingungen
– Erwerb beruflicher Handlungskompetenz durch situations-, erfahrungs- und gestaltungsorientiertes Lernen	– Heranführung an berufliche Handlungskompetenz durch strukturierte, systematisch aufgebaute Lernprozesse
– Orientierende und motivierende Funktionen des Lernorts Arbeitsplatz	– Möglichkeiten der Lehrgangs- und Projektmethode sowie der Binnendifferenzierung
– Persönlichkeitsentwicklung durch reflektierendes Arbeitshandeln; Subjektivierung von Arbeitsprozessen; Verbindung von Theorie und Praxis	– Persönlichkeitsentwicklung durch produktionsunabhängige Lernprozesse; Berücksichtigung von entwicklungs- und lernpsychologischen Gesichtspunkten

5 Ausblick

Der Versuch, Lernen und Arbeiten in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung im Rahmen dezentraler Konzepte zu verbinden, steht in der Erprobung. Für die weitere Entwicklung und Gestaltung dezentraler Berufsbildungskonzepte sind von entscheidender Bedeutung: die veränderte Situation des Bildungspersonals (1); die Lern- und Bildungsgehalte arbeitsplatzgebundener Lernorte (2); das Verhältnis von Betriebspädagogik und Organisationsentwicklung (3); die Entwicklung einer arbeitsbezogenen Didaktik (4).

(1) Die Rolle und Funktion des Ausbilders, insbesondere der ausbildenden Fachkraft, ändern sich im Rahmen dezentraler Berufsbildungskonzepte elementar. Zu Recht wird von einem Ausbilder neuen Typs gesprochen. Ohne dessen hinreichende berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung bleiben allen Versuchen zur gezielten Verbindung von Lernen und Arbeiten im Arbeitsprozeß enge Grenzen gesetzt. Mit der Wahrnehmung erweiterter Aufgaben werden auch Status-, Aufstiegs- und Entlohnungsfragen aufgeworfen. Diese können nur in Verbindung mit der betrieblichen Organisations- und Personalentwicklung erfolgreich gelöst werden.

(2) Der vermeintlichen Japanisierung der Produktion darf keine Japanisierung der Berufsbildung folgen. Bezogen auf dezentrale Berufsbildungskonzepte heißt dies, daß neue arbeitsgebundene Lernorganisationsformen nicht im Rahmen von Segmentierungen oder der Schaffung von Cost Centers zu reinen Trainings- und Anpassungseinrichtungen degenerieren dürfen. In den neuen Lernorten und Lernorganisationsformen ist Lernen und Arbeiten zu verbinden. Für den Arbeitsprozeß bedeutet dies ein Mehr an Lern- und Innovationspotentialen; für die Lernprozesse eine Verbindung von informellem, erfahrungsgelitetem Lernen mit betriebspädagogisch systematisiertem Lernen. Um die Lernoptionen zu gewährleisten, sind personelle und strukturelle Bindungen im Rahmen von Lernortkombinationen notwendig.

(3) Das Verhältnis von Organisationsentwicklung und Betriebspädagogik ist neu zu gestalten. Neue Lernorganisationsformen, wie Lerninsel oder Technikzentrum, können nicht neben neuen Arbeitsorganisationsformen, wie Fertigungsinsel oder Gruppenarbeit, stehen. Sie sind zu integrieren. Berufs- und Betriebspädagogik ist in Komplementarität und Kooperation zur Personal- und Organisationsentwicklung zu sehen. Dabei hat sie ihren eigenen, vor allem bildungstheoretisch orientierten Anspruch einzubringen.

(4) Die Didaktik eines arbeitsbezogenen, dezentralen Lernens ist zu entwickeln. Diese Aufgabe ist vor allem deswegen so schwierig, weil in der betrieblichen Berufsbildung keine ausgewiesenen didaktischen Ansätze bestehen. Hier besteht eine Aufgabe, die nur in Verbindung mit der Berufsbildungsforschung zu lösen ist.