

Dehnbostel, Peter

## **Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung**

*Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 3, S. 356-377*

urn:nbn:de:0111-opus-38393

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird 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.

It is granted a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Betriebliche Weiterbildung*

*Philipp Gonon*

Der Betrieb als Erzieher – Knappheit als pädagogische  
Herausforderung..... 317

*Karin Büchter*

Betriebliche Weiterbildung – Historische Kontinuität  
und Durchsetzung in Theorie und Praxis..... 336

*Peter Dehnbostel*

Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der  
beruflichen Bildung..... 356

*Volker Bank*

Controlling betrieblicher Weiterbildung zwischen Hoffnung  
und Illusion – oder: Auch im Westen nicht viel Neues..... 378

### *Allgemeiner Teil*

*Jürgen Reyer*

Sozialpädagogik – ein Nachruf..... 398

*Hans Peter Henecka/Frank Lipowsky*

Quo vadis magister? – Berufliche Wege von Lehramtsabsolventen..... 414

## *Besprechungen*

*Heinz-Elmar Tenorth*

- Hélène Leenders: Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus..... 435

*Marc Depaepe*

- Christine Hofer: Die pädagogische Anthropologie Maria Montessoris – oder: Die Erziehung zum neuen Menschen..... 438

*Heidemarie Kemnitz*

- Ann Taylor Allen: Feminismus und Mütterlichkeit in Deutschland, 1800–1914 ..... 442

*Sabine Andresen*

- Petra Gester/ Christian Nürnberger: Der Erziehungsnotstand.  
Wie wir die Zukunft unserer Kindern retten..... 446  
Susanne Gaschke: Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern ..... 446

## *Dokumentation*

- Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2001 ..... 451  
Pädagogische Neuerscheinungen..... 489

## Content

### *Topic: Within-Company Further Education*

*Philipp Gonon*

The Company as Educator – Shortage as pedagogical challenge ..... 317

*Karin Büchter*

Within-Company Further Education – Historical continuities  
and success in theory and practice ..... 336

*Peter Dehnbostel*

Current state and Perspectives of Research on Locus of Learning in  
Vocational Education ..... 356

*Volker Bank*

The Controlling of Within-Company Further Education between  
Hope and Illusion, or: Nothing New in the West ..... 378

### *Articles*

*Jürgen Reyer*

The Pedagogy of Social Work – An obituary..... 398

*Hans Peter Henecka/Frank Lipowsky*

Quo vadis magister? – Vocational Carrers of Alumni of  
Teacher Education ..... 414

Book Reviews ..... 435

Habilitations and Dissertations in Pedagogics in 2001 ..... 451

New Books..... 489

Peter Dehnbostel

## **Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung**

***Zusammenfassung:** Die Lernortforschung gehört zu den disziplinären Kernthemen der Berufsbildungsforschung. Seit der Lernortkonzeption des Deutschen Bildungsrats in den 1970er-Jahren werden das Lernortkonzept und Ansätze einer Theorie der Lernorte kontrovers diskutiert, unterschiedliche Modelle von Lernortverbänden und Lernortkooperationen werden realisiert und analysiert. Auch die Erschließung und Gestaltung von arbeitsintegrierten Lernorten gewinnt angesichts der Renaissance des Lernens in der Arbeit zunehmende Bedeutung. In der Berufsbildung und betrieblichen Weiterbildung erfolgt eine Differenzierung, Pluralisierung und Entgrenzung von Lernorten. Lernende Unternehmen und Netzwerke sind der vorläufige Endpunkt dieser Entwicklung. In diesem Beitrag wird die Lernortforschung vor diesem Hintergrund bilanziert, und es werden Desiderate und Perspektiven aufgezeigt.*

### **1. Einleitung**

In der beruflichen Bildung werden seit den 1970er-Jahren der Begriff ‚Lernort‘ und verwandte Begriffe wie ‚Lernortkombination‘, ‚Lernortkooperation‘ und ‚Lernortgestaltung‘ unter konzeptionellen Gesichtspunkten diskutiert. Es bestehen Ansätze zu einer Theorie der Lernorte und zu einem wissenschaftlich begründeten Lernortkonzept. Andererseits wurden unter systematischen und wissenschaftlichen Gesichtspunkten auch deutlich Zweifel und Kritik an Tragfähigkeit und Erklärungskraft eines umfassenden Lernortkonzepts und einer Theorie der Lernorte geäußert. Während die wissenschaftliche Auseinandersetzung um die Frage einer konsistenten Theorie der Lernorte in jüngster Zeit deutlich an Intensität verloren hat, gewinnt die Lernortthematik in der Berufsbildungspraxis und einer darauf bezogenen wissenschaftlichen Reflexion zunehmend an Bedeutung. Vor allem Fragen der Lernortkooperation und Lernortgestaltung stehen im Vordergrund, wobei die vormals auf die berufliche Ausbildung konzentrierte Diskussion mittlerweile für die berufliche Weiterbildung ebenso wichtig geworden ist. Eine Vielfalt von Lernorten, und zwar sowohl innerbetrieblich als auch außer- und überbetrieblich, wird heute von vielen Unternehmen und Bildungszentren gleichzeitig und nebeneinander für die Weiterbildung genutzt, und das in unterschiedlichen Lernortkombinationen und didaktisch-methodischen Herangehensweisen. Differenzierung, Entgrenzung und Pluralität der Lernorte sind ein Charakteristikum aktueller beruflicher Weiterbildung. Für nahezu alle aktuellen Innovationsthemen der beruflichen Weiterbildung, seien es eher sin-

guläre Innovationen wie Qualitätszirkel und Lerninseln oder umfassendere Innovationen wie die unterschiedlichen Ansätze zur Kompetenzentwicklung und die Schaffung eines durchlässigen Weiterbildungssystems im IT-Bereich, kommt der Lernortfrage ein zentraler Stellenwert zu.

Konzepte des lebensbegleitenden Lernens und des selbstorganisierten Lernens, eine generelle Subjekt- und Prozessorientierung in der beruflichen Bildung sowie das seit wenigen Jahren bestehende und bereits in ca. 50 neuen und neugeordneten Ausbildungsberufen umgesetzte flexible und dynamische Berufskonzept<sup>1</sup> stellen erhöhte Ansprüche an eine systematisierte und zugleich flexible Kooperation zwischen den Lernorten. Dabei müssen die Lernorte an sich und in ihrer jeweiligen Kontextualisierung Gestaltungskriterien genügen, die einem ganzheitlichen Kompetenzerwerb und einem abgestimmten Bildungskonzept entsprechen. Hintergrund und partiell auch Auslöser für diese Lernortinnovationen, die im Rahmen der Innovationsforschung wohl eher als inkrementell denn als radikal zu klassifizieren sind (vgl. Kern 2000, S. 25ff.), bilden die neuen Unternehmens- und Organisationskonzepte, die mit Schlagwörtern wie ‚Lean Production‘, ‚Lean Management‘, ‚Fraktale Fabrik‘ und ‚Lernende Organisation‘ bezeichnet werden und sich ihrerseits in die so genannten Megatrends der Globalisierung und des Übergangs von der Industriegesellschaft in die Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft einordnen. Maßnahmen zur Enthierarchisierung und Dezentralisierung sowie zur Schaffung ganzheitlicher Arbeitsstrukturen und partizipativer Organisationsformen sind den neuen Unternehmenskonzepten unter der Prämisse der Erhöhung von Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit gemeinsam. Dabei werden innovative betriebliche Lern- und Arbeitsformen wie Qualitätszirkel, Beteiligungsgruppen und Gruppen- sowie Projektarbeit geschaffen, die aus der Sicht betrieblicher Bildungsarbeit explizit als Lernorte fungieren und im Rahmen neuer Entwicklungs- und Aufstiegswege bis hin zu Bachelor- und Master-Abschlüssen als solche im Verbund mit anderen anerkannt werden (vgl. Dybowski u.a. 1994; Drexel 1996; Industriegewerkschaft Metall/Deutsche Postgewerkschaft/Zentralverband Elektrotechnik und Elektroindustrie e.V./Deutsche Telekom AG 1999).

Im Folgenden werden die angesprochenen Kernthemen der Lernortforschung entfaltet. Zunächst erfolgt eine historische Rekonstruktion der Genese des Lernortkonzepts (2). Im Anschluss daran werden gegenstandsbezogene Analyse- und Gestaltungsfelder der Lernortforschung in ihrer Herausbildung

1 Vgl. dazu Lennartz (1997, 2000). Zur Diskussion der für die Berufsbildung sozusagen existentiellen Frage der Berufsfähigkeit von Arbeit, die angesichts flexibler und innovativer Erwerbs- und Nichterwerbstätigkeiten in der Moderne zunehmend in Frage gestellt wird, sei auf die wichtigen Veröffentlichungen von Meyer (2000) und Kurtz (2001) verwiesen.

und ihren Problemlagen systematisch unterschieden (3), um dann mit Netzwerkbildungen aktuelle und prospektive Lernortentwicklungen in den Blick zu nehmen (4). In den Schlussbemerkungen erfolgt eine Rückbindung der untersuchten Entwicklungen an eine konsistente Lernortforschung (5).

## **2. Genese und Kritik des Lernortkonzepts**

Der Begriff ‚Lernort‘ und das Konzept ‚Pluralität der Lernorte‘ wurden von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats im Rahmen der Bildungsreformdiskussion zu Beginn der 1970er-Jahre eingeführt. Der Lernort wurde folgendermaßen definiert: „Unter Lernort ist eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert. Der Ausdruck Ort besagt zunächst, dass das Lernen nicht nur zeitlich [...], sondern auch lokal gegliedert ist. Es handelt sich aber nicht allein um räumlich verschiedene, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 69). Jeder Lernort hat eine „pädagogisch-didaktische Eigenständigkeit“, er gewinnt „seine Eigenart [...] aus den ihm eigenen Funktionen im Lernprozess“ (ebd.). Die Pluralität der Lernorte wird einerseits durch die Aufgaben in der Sekundarstufe II und die Situation des Jugendlichen bestimmt, andererseits durch lernpsychologische, methodische und soziale Gesichtspunkte des Lernens: „Der Jugendliche hat Gelegenheit, unter verschiedenen, den jeweiligen Lernzielen entsprechenden Bedingungen zu lernen. Da sich die Lernprozesse, die für die verschiedenen Qualifikationen nötig sind, nach der Art der Lernziele, nach der Vermittlungsart und nach dem sozialen Kontext des Lernens unterscheiden können, ist je nach Art der Lernprozesse der geeignete Lernort zu bestimmen“ (ebd., S. 17). Lernortpluralität entsteht durch die Verknüpfung mehrerer für einen Bildungsgang, einen Bildungsabschnitt oder einen Lernprozess wichtiger Lernorte. In der Empfehlung wird für die Sekundarstufe II von vier Lernorten ausgegangen: „Schule, Lehrwerkstatt, Betrieb und Studio“ (ebd., S. 71).

Diese Bestimmungen standen im Kontext der damaligen Bildungs- und Berufsbildungsreform. Bildungspolitisch lagen der Reform Postulate wie das Recht auf Bildung, die Herstellung von Chancengleichheit und die Erlangung von Mündigkeit zugrunde. Die gesellschaftliche Diskriminierung beruflicher Bildung und deren Sackgassencharakter sollten überwunden werden, wozu in einer einheitlichen und differenzierten Sekundarstufe II durch das „Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen“ die Basis geschaffen werden sollte. Insbesondere sollte die Pluralität von Lernorten „das duale System der Berufsbildung in eine integrierte Sekundarstufe II“ führen und damit „die pädagogisch wie politisch fragwürdig gewordenen Seiten des

dualen Systems“ aufheben (ebd., S. 70). Kritisch anzumerken ist dazu, dass die Strukturierung und Fundierung von Lernprozessen dabei kaum erfolgt, ebenso wenig wie eine anthropologische Ausrichtung des Reformkonzepts. Allerdings ist die Zielsetzung des Lernens als Kompetenzerwerb wegweisend, zumal der Deutsche Bildungsrat bereits damals die heute für die berufliche Bildung allgemein akzeptierte Leitidee des umfassenden Kompetenzerwerbs als Einheit von Fach-, Sozial- und Humankompetenz fasste (vgl. ebd., S. 65).

Das Lernortkonzept traf von Beginn an auf heftige Kritik. Von Seiten geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Positionen in der Erziehungswissenschaft und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik schien die Aufwertung des Lernorts zu einem zentralen Reformansatz als Ausdruck eines instrumentellen und funktionalistischen Bildungsverständnisses und damit unvereinbar mit bildungstheoretischen Optionen. Für Dörschel (1974, S. 25) hat „gleichsam über Nacht der Ausdruck ‚Lernort‘ die bisherigen Bezeichnungen ‚Bildungsstätte‘, ‚Lebensstätte‘ und ‚pädagogische Situation‘ verdrängt“. Und weiter: „Die pädagogische Sinnverarmung und die Neutralisierung des Pädagogischen kennzeichnen den Begriff ‚Lernort‘, wenn das isolierende Denken dabei vor allem oder nur die instrumentellen Funktionen [...] in Schule und Betrieb hervorhebt und die existenzielle Bedeutung dieser Sozialgebilde im Ganzen für den Einzelnen zumindest unterbewertet, wenn nicht ganz außer Acht lässt“ (ebd.). Zehn Jahre später unterzog Beck das Lernortkonzept einer grundsätzlichen Kritik in der „die praktische Unzulänglichkeit und die erziehungswissenschaftliche Irrelevanz des Lernortkonzepts“ konstatiert und der Schluss gezogen wird, dass „die Entfernung der Lernortidee aus pädagogischen Denkfiguren sicherlich ein Gewinn“ wäre (1984, S. 256ff.; zur Erwiderung vgl. Münch 1995b, insbes. S. 95). Beck äußert vor allem folgende Einwände gegen das Konzept: Der Lernortbegriff würde vom Deutschen Bildungsrat weder konsistent gefasst und pädagogisch begründet noch in der Folgezeit substantiiert; angesichts der Vielzahl potenzieller Lernorte und der ihnen immanenten bildungsorganisatorischen Autonomieansprüche würde ein zusammenhängendes didaktisch-curriculares Lernortkonzept geradezu verhindert; die Lernortbegrifflichkeit lege die Hypostasierung der pädagogischen Funktionalität einzelner Lernorte nahe; die Adressaten der Berufsausbildung spielten im Lernortkonzept kaum eine Rolle.

Auf der anderen Seite wurde das Lernortkonzept fundiert, und die Lernortforschung wurde zu einem wichtigen Bestandteil der Berufsbildungsforschung. Besonders ist auf die Arbeiten Münchs hinzuweisen, der zusammen mit Kath die Lernortdiskussion bereits vor der veröffentlichten Position des Deutschen Bildungsrats auf empirischer Grundlage aufnahm, und zwar u.a. mit der Zielsetzung, angesichts von Kontroversen um den Betrieb als Lernort auf die „didaktische Kernfrage“, die „Optimierung von Lernprozessen“ hin-



zuführen sowie „erste Ansätze für eine Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort“ zu entwickeln (Münch/Kath 1973, S. 19). In einer ersten Lernortpräzisierung wurde anstelle des Lernorts Betrieb eine „Typologie des Lernortes Arbeitsplatz nach dem Grade der Pädagogisierung“ vorgenommen. Dem Lernort Arbeitsplatz sind dabei acht „didaktische Funktionen“ zugeordnet, und zwar von dem „Lernen beruflicher Fertigkeiten“ über die „Verantwortungsentwicklung“ bis zur „Regeneration des Kenntnis- und Erfahrungsstandes“ (ebd., S. 23). In einer weiteren empirischen Untersuchung über Typen, Funktionen und Kombinationen betrieblicher Lernorte und deren Beitrag zur beruflichen Qualifizierung wurden als betriebliche Lernorte der ‚Arbeitsplatz‘, die ‚Lehrwerkstatt‘ und der ‚Innerbetriebliche Unterricht‘ untersucht (vgl. Münch u.a. 1981). Gegenüber diesem eher funktionalistischen Ansatz in Orientierung an den spezifisch didaktischen Gegebenheiten einzelner Lernorte und den Bedürfnissen des Beschäftigungssystems stellte Lempert (1974) die bildungs- und damit gesellschaftspolitische Dimension der Lernortdiskussion in den Mittelpunkt seiner Analyse. Der Lernort Betrieb wie andere Lernorte auch, sind danach unter dem entscheidenden Kriterium der Organisations- und Verfügungsgewalt des Lernortträgers zu betrachten, womit der Betrieb zwar weiterhin für die Ausbildung notwendig sei, dem Lernort Schule aber die maßgeblichere Rolle im Sinne pädagogischer Zielorientierungen und im Sinne der Interessen der Auszubildenden zukommen müsse (vgl. dazu auch Wahler 1978).

In der relativ breit geführten Lernortdiskussion (vgl. auch Kath/Spöttl/Zebisch 1985; Heidack 1987; Michelsen 1977; Schmiel 1976) ist besonders auf die Ausführungen von Kell und Kutscha (1983, S. 197ff.) zur Lernortforschung hinzuweisen, die in vornehmlicher Auseinandersetzung mit Münchs Ansatz auf Unschärfe und Fragwürdigkeit des Lernortbegriffs rekurrieren. In Rückgriff auf die „ökologische Lernforschung“ Bronfenbrenners und „um die mit dem Ausdruck Lernort attributierte Reduktion auf eine verengte räumliche oder organisatorische Betrachtungsweise zu vermeiden“ empfehlen sie, den Lernortbegriff durch den Begriff des ‚Lernfeldes‘ zu ersetzen, was für die Lernortforschung von paradigmatischer Bedeutung sei (ebd.).<sup>2</sup> Empfohlen wurde, das Lernortkonzept verstärkt auf didaktisch-methodische Ansätze und unterschiedliche Lehr-Lern-Arrangements zu beziehen (vgl. auch Kutscha 1985).

- 2 Dieser Vorschlag wurde in der Lernortdiskussion nicht aufgegriffen, gleichwohl hat der Lernfeldbegriff in einem auf Ganzheitlichkeit und Inhaltlichkeit bezogenem Sinne durch das ‚Lernfeld-Konzept‘ in den neuen KMK-Rahmenlehrplänen große Bedeutung erlangt und gestaltet den Lernort Berufsschule neu. Inwieweit auf diese Reform die dem Lernortkonzept unterstellte ungenügende pädagogische Fundierung zutrifft, ist umstritten (vgl. dazu u.a. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2001; Lipsmeier/Pätzold 2000).

Eine Schwäche in der Lernortdiskussion und der Lernortforschung bestand in ihren Anfängen sicherlich darin, dass Kriterien und Analysen zu Qualität, Lernergiebigkeit und Güte von Lernorten zu wenig entwickelt und fundiert wurden. Dies trifft auf die institutionell organisierten Lernorte zu, die ohnehin – etwa die Einrichtung von Studios und des schulischen Berufsgrundbildungsjahres – in starkem Maße reformpolitisch und weniger pädagogisch fundiert waren. Dies gilt aber auch in Bezug auf die nur in Ausnahmefällen durchgeführte Untersuchung und Identifizierung lernförderlicher und lernhemmender Arbeitsbedingungen sowie lernhaltiger und persönlichkeitsfördernder Arbeitspotenziale. Konstruktiv gewendet ist hiermit die Frage nach der Erschließung und Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz auf analytischer Grundlage gestellt, die im Fortgang der Lernortdiskussion zu einem zentralen Entwicklungs- und Forschungsfeld werden sollte.

In der Berufsbildungsforschung ist die Lernortforschung erst zögernd anerkannt worden, was angesichts der referierten Kritikpunkte nicht verwunderlich ist. Immerhin wird in der Denkschrift der Senatskommission für Berufsbildungsforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft die Lernortfrage in den vordringlichen Forschungsaufgaben aufgenommen, und zwar im Aufgabenbereich „Zur Organisation beruflicher Bildungsprozesse“ (Senatskommission für Berufsbildungsforschung 1990, S. 74ff.). Dabei werden Lernorte als organisatorische Einheiten bezeichnet, an denen Lernprozesse stattfinden. Damit kommt ein offensichtlich gegenüber der oben zitierten Lernortdefinition des Deutschen Bildungsrats grundsätzlich erweitertes Lernortverständnis zum Ausdruck. Zudem wird vorgeschlagen, den Begriff ‚Institution‘ vom Begriff ‚Lernort‘ abzugrenzen, wobei Institutionen im Allgemeinen eine Reihe von Lernorten umfassen, so die Institution Betrieb und die Institution berufsbildende Schulen. Für die Senatskommission sind nun Fragen der Zuordnung von Lernorten zu Institutionen und von Lernprozessen zu Lernorten zentral. Die diesen Forschungsbereich abschließende Forschungsfrage lautet: „Welche Ergebnisse für die berufliche Qualifizierung und die Persönlichkeitsentwicklung lassen sich verschiedenen Kombinationen von Lernprozessen, Lernorten und Institutionen zurechnen?“ (ebd., S. 77). Ausbau und Entwicklung des Lernortkonzepts und einer Theorie der Lernorte wurden in die Denkschrift nicht aufgenommen.

### **3. Zentrale Analyse- und Gestaltungsfelder der Lernortforschung**

Eine Konsolidierung und Profilierung der Lernortforschung erfolgte dadurch, dass – unter wesentlichen Anstößen durch die Berufsbildungspraxis – zentrale Problembereiche der Lernortthematik in den Mittelpunkt bildungs-

politischer Maßnahmen, besonderer Förderprogramme und groß angelegter Modellvorhaben, sowohl des schulischen als auch des außerschulischen Bereichs, gestellt wurden. Von betrieblicher Seite wurde zudem die Erschließung und Gestaltung von arbeitsplatzintegrierten Lernorten gefordert und gefördert, was mit der Einführung neuer Arbeits- und Organisationskonzepte in den Unternehmen einherging. Folgende Analyse- und Gestaltungsfelder haben sich seit den 1980er-Jahren herausgebildet, die gegenwärtig im Mittelpunkt der Lernortforschung stehen und im Prinzip das Lernortkonzept weiterführen: Verbände in der Aus- und Weiterbildung, Kooperation der Lernorte sowie die Erschließung und Gestaltung von Arbeitsorten als Lernorte.

### *3.1 Verbände in der Aus- und Weiterbildung*

Das duale System mit seinen beiden klassischen Lernorten Betrieb und Fortbildungs- bzw. Berufsschule wurde bereits früh in einem verbundmäßigen Sinne durch einen dritten Lernort ergänzt, durch die inner- oder überbetriebliche Ausbildungsstätte. Stratmann stellt für das letzte Drittel des 19. Jahrhunderts fest, dass „der umfassender gewordene Qualifikationsbedarf [...] nach besonderen Organisationen des Lehr-/Lernprozesses“ verlangt und eine „Trennung der Unterweisung vom Produktionsbereich und Produktionsdruck“ erfordert. „Neben den bisherigen Lernorten Betrieb und berufliche Schule entsteht also ein dritter Lernort: die Lehrwerkstatt“ (1995, S. 36). Im Gegensatz zur Handwerkslehre zeichnet sich die industrietypische Ausbildung bereits seit ihren Anfängen durch eine Dynamik ihrer Lernortentwicklung aus. Unterschiedliche Kooperationsformen zwischen den Lernorten und erste Verbundstrukturen sind eine Folge davon.

Für das Handwerk bestanden zwar auch vereinzelt verbands- und kammerbezogene zentrale Bildungseinrichtungen, aber erst die veränderten Wirtschafts- und Qualifikationsanforderungen im letzten Drittel des 20. Jahrhundert stellen die Frage nach der Pluralität der Lernorte und nach Verbundlösungen der Ausbildungsorganisation systematisch. So stellt Pätzold für das Handwerk fest, dass „mit Lernortverbund und überbetrieblichen Ausbildungsstätten in den 70er und 80er-Jahren erst der Anspruch einer vollständigen Berufsausbildung in vielen Ausbildungsbetrieben [...] eingelöst werden konnte“ (1991a, S. 6f.). Besonders die Neuordnung der handwerklichen Metall- und Elektroberufe Ende der 1980er-Jahre mit der verbindlichen berufsfeldbreiten Grundbildung, zwei Berufsschultagen und dem Zusammenwirken von betrieblicher und überbetrieblicher Ausbildung weist – unabhängig von der realen Einlösung dieser Bestimmungen – auf notwendige Erweiterungen des Lernortespektrums hin.

In den 1980er-Jahren wurden neuartige Lernortverbünde sowohl für die Weiterbildung als auch für die Ausbildung eingerichtet. In der Weiterbildung führte besonders die Einführung und Verbreitung neuer Technologien dazu, eine Qualifizierung im Lernortverbund, und zwar vorrangig im zwischenbetrieblichen Verbund, zu entwickeln und zu erproben (vgl. u.a. BMBW 1985a; Paulsen 1991; Siehlmann 1988). In den zwischenbetrieblichen Verbänden wurde die betriebliche Weiterbildung auch mit Einrichtungen für außerbetriebliche Qualifizierungsmaßnahmen verknüpft. Adressaten der Weiterbildung waren vor allem Mitarbeiter von Klein- und Mittelbetrieben. Die Weiterbildung wurde z.T. unter der Regie von größeren Betrieben, so genannten Ankerbetrieben, durchgeführt und sollte dabei als „gemeinsame Organisation, Durchführung und Nachbereitung (Lerntransfer) von Qualifizierungsmaßnahmen unter vorrangiger Ausschöpfung der in den Unternehmen, Berufsschulen und regionalen Institutionen vorhandenen personellen und technischen Kapazitäten“ erfolgen (BMBW 1985a, S. 24).

Weiterbildungsverbünde blieben in ihrer Verbreitung stark hinter Ausbildungsverbänden zurück, die Mitte der 1980er-Jahre aus bildungspolitischen Gründen zusätzlich gefördert wurden um das Ausbildungsangebot zu erhöhen. Dabei wurde diese Ausbildungsform auch aus qualitativen Gründen zur Einhaltung oder Verbesserung von Ausbildungsstandards mit öffentlichen Mitteln unterstützt. Es hatte sich gezeigt, dass der Verbreiterung der Berufsfelder eine wachsende Spezialisierung der Betriebe gegenüberstand. Verbundmodelle zwischen verschiedenen Betrieben einerseits und zwischen Betrieben und außer- bzw. überbetrieblichen Bildungsstätten andererseits konnten die einzelbetriebliche Ausbildung ersetzen. Generell erschien der Ausbildungsverbund als eine geeignete Möglichkeit, die Ausbildung für den Einzelbetrieb vielfältiger und abwechslungsreicher zu gestalten. Auch wurde der Erwerb von Schlüsselqualifikationen durch den Verbund wesentlich erleichtert. In einer empirischen Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung (vgl. Hensge/Meyer/Fischer 1989) wurde nachgewiesen, dass die Verbundausbildung die Bereitschaft der Betriebe zur systematischen Planung und Durchführung der Ausbildung fördert, den Betrieben hilft, Modernitätsrückstände durch ein betriebsübergreifendes Ausbildungsangebot zu überwinden, die unternehmensübergreifende Nutzung neuer Technologien für Ausbildungszwecke ermöglicht und zum Erhalt der Ausbildungseignung bzw. Sicherung moderner Qualitätsstandards in der Ausbildung beiträgt.

Die Organisation von Verbänden wurde unter verschiedenen Gesichtspunkten strukturiert und reguliert (vgl. BMBW 1985a; 1985b; Hensge/Meyer/Fischer 1989). In der Praxis bestanden Ende der 1980er-Jahre bereits mehr als tausend Ausbildungsverbünde, die in verschiedenen Modellen organisiert waren, um den unterschiedlichen Situationen und Bedarfslagen der Verbund-

partner gerecht zu werden. Dabei handelt es sich hauptsächlich um folgende Modelle (vgl. BMBW 1985b, S. 14ff.): Ausbildungsverbund mit Leitbetrieb; Ausbildungsverbund als Konsortium; Ausbildungsverein und Auftragsausbildung.<sup>3</sup>

Aus- und Weiterbildungsverbände zeichnet aus, dass ihnen feste, zumeist vertraglich fixierte Abmachungen zugrunde liegen und sie Qualifizierungsmaßnahmen und Bildungsgänge in traditioneller Angebotsorientierung bereitstellen. In den meisten Verbundmodellen bestehen klare Hierarchien und hohe Verbindlichkeiten in Organisations-, Rechts- und Finanzierungsfragen. Vergegenwärtigt man sich, dass moderne Organisationskonzepte und der wachsende Einsatz neuer Technologien wesentlich dazu beitragen, die Verbände weiter zu entwickeln und auszubauen, dann wären sie in ihrer Lernortstruktur adäquat flexibel und offen zu gestalten gewesen. Stattdessen wurden im Prinzip die obsoleten Regulierungs- und Organisationsstrukturen des herkömmlichen dualen Systems auf die Verbundmodelle übertragen.

### *3.2 Lernortkooperation in der beruflichen Bildung*

Die Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung ist im Vergleich zu den Verbänden eine losere Form der Zusammenwirkens, die aber im Kontext eines Bildungsganges oder einer Bildungsmaßnahme gefordert ist, um gemeinsame Verbindlichkeiten, pädagogische Ziele und Inhalte zwischen verschiedenen Lernorten abzustimmen und zu verfolgen. Kooperation findet auf verschiedenen Ebenen statt: gesellschaftlich-institutionell, strukturell-organisatorisch und personell. In der Diskussion der Lernortkooperation wird Kooperation am Verhalten und den Einstellungen des Bildungspersonals fest-

3 Beim Ausbildungsverbund mit Leitbetrieb ist der Leitbetrieb für die Ausbildung insgesamt verantwortlich. Er schließt die Ausbildungsverträge ab, zahlt die Ausbildungsvergütung und organisiert die phasenweise Ausbildung bei den Partnerbetrieben. Die Partnerbetriebe übernehmen Teile der Ausbildung und sind im Ausbildungsvertrag als ergänzende Ausbildungsstätten aufgeführt. Im Ausbildungsverbund als Konsortium stellen jeweils mehrere Klein- und Mittelbetriebe Auszubildende ein und tauschen diese zu vereinbarten Zeiten aus. Die Kosten für die Ausbildungsvergütungen werden jeweils von den Betrieben getragen, die die Auszubildenden einstellen. Im Ausbildungsverein schließen sich mehrere Betriebe auf vereinsrechtlicher Grundlage zusammen. Der Verein tritt als Ausbildungsträger auf. Er übernimmt die Steuerung der Ausbildung in den Mitgliedsunternehmen und wird von den Mitgliedern finanziell getragen. Zumeist sorgt ein Koordinator für die übergreifende Planung der Ausbildung und wacht über deren Durchführung. Bei der Auftragsausbildung werden schließlich einzelne Ausbildungsabschnitte an andere Betriebe oder Bildungsträger vergeben. Die in Auftrag gegebene Auftragsausbildung wird durch Kostenerstattung seitens der Partnerbetriebe abgegolten.

gemacht, wobei zum Bildungspersonal Ausbilder, Weiterbildner, Lehrer und Lern- bzw. Prozessbegleiter zählen. So ist unter Lernortkooperation vor dem Hintergrund des z.T. institutionell geregelten Zusammenwirkens verschiedener Institutionen und Lernorte – etwa in Berufsausbildung und in der Aufstiegsfortbildung – die pädagogische, didaktisch-methodische und organisatorische Zusammenarbeit des Bildungspersonals an verschiedenen Lernorten zu verstehen.

Im Rahmen der Abstimmung zwischen den Lernorten sind – in Übereinstimmung mit dem Lernortkonzept – die jeweiligen Lernortvorteile zu nutzen und optimal zu kombinieren. Prinzipiell dient die Kooperation der unmittelbaren Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Lernorten sowie der pädagogischen Orientierung der Lernprozesse. Dabei kommt in der beruflichen Bildung dem Verhältnis von Erfahrungslernen und intentionalem bzw. organisiertem Lernen eine besondere Bedeutung zu (vgl. Dehnbostel 1996, S. 19f.; Gonon 2000), das sowohl lernortspezifisch als auch in der Kooperation zwischen den Lernorten zu gestalten ist. Das Spektrum möglicher Kooperationsaktivitäten erstreckt sich vom gegenseitigen Informieren über die organisatorische und didaktisch-methodische Abstimmung bis zum gemeinsamen Erarbeiten von Materialien (zu differenzierten Fassungen des Kooperationsverständnisses vgl. Berger/Walden 1994; Pätzold 1991b, S. 40ff.).<sup>4</sup>

Analysen und konzeptionell-praktische Darstellungen zur Kooperation der Lernorte liegen in einer Vielzahl von Veröffentlichungen vor (vgl. exemplarisch die Sammelbände Holz/Rauner/Walden 1998; Pätzold 1990; Pätzold/Walden 1999; Euler/Berger u.a. 1999). Die zahlreichen Beiträge und Sichtweisen verdeutlichen die breite Rezeption und Akzeptanz, die die Begriffe ‚Lernort‘ und ‚Lernortkooperation‘ erfahren haben, wenn auch die Einbindung in das Lernortkonzept nur in Ausnahmefällen thematisiert wird. Dabei beziehen sich die vielfältigen Beschreibungen und Untersuchungen schwerpunktmäßig auf die Lernortkooperation im dualen System zwischen Schule und Betrieb

4 Nach Pätzold (1991b, S. 40ff.) bestehen die folgenden vier Kooperationsverständnisse: Das „pragmatisch-formale Kooperationsverständnis“, das ausschließlich auf äußere formale Veranlassung zurückgeht. Über die Ableistung von Verpflichtungen im Rahmen von Lehrplänen und Prüfungen werden keinerlei Intentionen mit der Lernortkooperation verbunden. Beim „pragmatisch-utilitaristischen Kooperationsverständnis“ leiten sich Kooperationsaktivitäten unmittelbar aus subjektiven Problemerkahrungen in den täglichen Arbeitszusammenhängen her. Das „didaktisch-methodisch begründete Kooperationsverständnis“ leitet sich ab aus didaktisch-methodischen Konzepten beruflichen Lernens. Das „bildungstheoretisch begründete Kooperationsverständnis“ knüpft an die didaktisch-methodische Ebene an und kooperiert zusätzlich auf bildungstheoretischer Ebene. Die beiden letztgenannten Kooperationsverständnisse sollten für eine berufspädagogisch orientierte Kooperation leitend werden, jedoch sind die beiden ersteren Verständnisse in der Ausbildungspraxis vorherrschend.

sowie – deutlich nachgeordnet – auf die Kooperation zwischen Schule, Betrieb und überbetrieblichen Ausbildungsstätten. Die reale Kooperationspraxis wird in empirischen Befunden häufig als unzureichend bezeichnet, was vorrangig auf strukturelle und personelle Faktoren zurückgeführt wird. In struktureller Hinsicht handelt es sich bei den Lernorten Betrieb und Berufsschule um unterschiedliche Systeme, die zum einen auf die ökonomischen und qualifikatorischen Ansprüche der Arbeitswelt gerichtet sind, zum anderen auf öffentliche Bildungsstandards und bildungstheoretische Orientierungen. In personaler Hinsicht ist das Verhältnis von Ausbildern und Berufsschullehrern durch erhebliche Statusunterschiede und nicht zuletzt daraus resultierenden Vorurteilen gekennzeichnet, die intensive Kooperationsbeziehungen kaum zulassen und viele gut gemeinte Modellversuchsiniciativen von vornherein zum Scheitern verurteilen.

Für die Weiterbildung ist zwar gleichfalls von einer Kooperation der Lernorte auszugehen, nur bestehen im Vergleich zur Berufsausbildung nicht annähernd so weit entwickelte Kooperationsmodelle, da es sich bei der Weiterbildung nicht per se um die Dualität oder Pluralität von Teilsystemen handelt, die im Gesamtsystem der Berufsausbildung auf gesetzlicher Grundlage strukturell-organisatorisch zusammenwirken müssen. Gleichwohl besteht in der Weiterbildung ein wachsender Kooperationsbedarf zwischen den Lernorten, sei es in einschlägigen Fortbildungsgängen, neuen Modellen der Weiterbildung wie im IT-Bereich oder in dualen Studiengängen (vgl. u.a. Borch/Hecker/ Weismann 2000; Dybowski u.a. 1994; Wissenschaftsrat 1997). Dabei ist die Lernortkooperation in der stark marktorientierten Weiterbildung in besonderem Maße daraufhin zu hinterfragen, wieweit sie durch die häufig auf Eigenvorteil und Eigeninteressen bedachte Rolle des einzelnen Weiterbildungsträgers geprägt wird.

Der einseitige Bezug von Konzepten und empirischen Befunden zur Lernortkooperation auf das duale System mit dem Schwerpunkt auf die schulischen Lehrkräfte und auf die zumeist in Lehrwerkstätten tätigen Ausbilder vernachlässigt nicht nur den Bereich der Weiterbildung, sondern auch die betriebliche Arbeitswelt und die zunehmend differenzierte und pluralisierte Entwicklung von arbeitsgebundenen Lernorten. Dies gilt, obwohl der gemeinsame Bildungsauftrag von Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben immer wieder betont wird und von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (1991) in der gültigen Rahmenvereinbarung über die Berufsschulen aufgenommen ist. Das Konzept der „dual-kooperativen Berufsausbildung“ (Rauner 1998) folgt hier einem anderen Weg. Die Lernortkooperation in der Berufsausbildung „wird danach nicht primär als ein Beziehungsproblem zwischen Lehrern und Ausbildern definiert, sondern über die gemeinsame Aufgabe einer handlungs- und gestaltungsorientierten Berufs-

ausbildung. Damit wird die innovative berufliche Arbeitswirklichkeit mit ihren Bildungs- und Qualifizierungschancen sowie ihren Gestaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zum Bezugspunkt für die Berufsbildung“ (ebd., S. 16). Konkretisiert wird dieses Kooperationskonzept an integrierten Berufsbildungsplänen, die das häufige Nebeneinander von Ausbildungsrahmenplänen für die betriebliche Ausbildung und Rahmenlehrplänen für die Berufsschule ersetzen sollen.

Für die betriebliche Lernortkooperation sind die in der Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“ geschaffenen Kooperationsmodelle maßgeblich (Dehnbostel 1992; Dehnbostel/Holz/Novak 1996). Prinzipiell sind zwei Typen der Lernortkooperation entwickelt worden: innerbetriebliche Lernortkooperation für Groß- und Mittelbetriebe, zwischenbetriebliche Lernortkooperation für Klein- und Mittelbetriebe. Auf die neu gebildeten Kooperationsmodelle trifft das zu, was generell für das Lernortkonzept gilt: Im Rahmen der Abstimmung zwischen den Lernorten sind die jeweiligen Lernortvorteile pädagogisch und lernorganisatorisch zu nutzen und optimal zu kombinieren. Dabei haben für die Gestaltung der Kooperation drei Inhaltsbereiche Leitcharakter: der lernorganisatorisch-strukturelle, der personale und der didaktisch-methodische Bereich (vgl. Dehnbostel 1996, S. 21f.; vgl. hierzu ausführlicher den nachfolgenden Abschnitt 4).

### 3.3 Erschließung und Gestaltung von Arbeitsorten als Lernorte

Die Erschließung und Gestaltung von Arbeitsorten als Lernorte bezieht sich prinzipiell auf Orte der Erwerbsarbeit als auch auf Orte der Nichterwerbsarbeit, wobei im Folgenden nur auf die Erwerbsarbeit rekurriert wird. Die Gestaltung des Arbeitsplatzes unter effizienzorientierten Kriterien wird bereits als Aufgabe gesehen, seitdem ein Bewusstsein darüber herrscht, dass Arbeiten räumlich, zeitlich und methodisch ein von der Lebenswelt gesonderter Raum ist. Diese Aufgabe umfasste immer schon arbeitsgestaltende Instrumente und Methoden und zielte auch auf das Lernen, wobei Lernen in früheren Zeiten ausschließlich informell war. Erst seit den Zeiten der Meisterlehre und der Einführung institutionalisierten Lernens kam der Gedanke auf, organisiertes Lernen in die Arbeit zu tragen und den Arbeitsplatz bzw. Arbeitsprozesse als Lernort – im Folgenden kurz ‚Lernort Arbeitsplatz‘ – zu erschließen und zu gestalten. 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 (vgl. Dehnbostel 1994; Franke/Kleinschmitt 1987; Sonntag 1996).



Entscheidend hierfür ist die Qualität des Arbeitsplatzes, worunter die positiven Bedingungen und Möglichkeiten zur Einlösung von Lernprozessen zu verstehen sind. Diese Bedingungen und Möglichkeiten sind einerseits durch reale Gegebenheiten wie Betriebsgrößen und -branchen, Arbeitsaufgaben, Arbeitsorganisation, Qualifikationsprofile bestimmt, andererseits durch Maßnahmen zur Erschließung und Gestaltung des Arbeitsplatzes. Erschließen des Arbeitsplatzes umfasst dabei den Prozess der Untersuchung, der Auswahl und Formierung des Arbeitsplatzes als Lernort; Gestalten bezieht sich auf die gezielte Herstellung lernförderlicher Strukturen, so insbesondere durch personelle und die Ausstattung betreffende Maßnahmen.

Qualitätszirkel, Lernstatt, Lerninseln und Lernstationen sind beispielhafte betriebliche Lernorte mitten im unmittelbaren Arbeitsprozess, die als Arbeitsplätze systematisch erschlossen und gestaltet werden. Diese Aufgabe ist nicht frei von Spannungen und Widersprüchen. Denn die Tätigkeiten am Arbeitsplatz unterliegen betriebswirtschaftlichen Kriterien und Kalkülen, während lerntheoretische und berufspädagogische Zielsetzungen im Kontext von personaler Entwicklung und beruflicher Bildung stehen. Für die Praxis der Erschließung und Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz ist deshalb ein fünfstufiges Phasenmodell entwickelt worden (vgl. Dehnbostel u.a. 2001, S. 18).<sup>5</sup> Das Modell wird in unterschiedlichen Varianten vor allem in einer Reihe von Großbetrieben angewandt. Es hat sich gezeigt, dass Analysen und Auswahlkriterien für die Schaffung von Lernorten in der Arbeit notwendig sind, da sich eine Reihe von Arbeitsplätzen aus unterschiedlichen Gründen nicht als Lernorte eignen. Eine zentrale Voraussetzung zur Einrichtung solcher Lernorte ist das Vorhandensein ganzheitlicher Arbeitsaufgaben mit planenden, ausführenden und bewertenden Anteilen. Die Ganzheitlichkeit von Arbeitsaufgaben zeigt sich in der Ablauforganisation darin, dass in einer vollständigen Handlung verschiedene Tätigkeiten von der Auftragsentgegennahme und Arbeitsvorbereitung über die eigentliche Produktion und Qualitätskontrolle

5 In dem Modell werden in der ersten Phase Arbeitsplätze und Arbeitsaufgaben analysiert und die damit verbundenen Arbeitsbedingungen und Qualifikationsanforderungen festgestellt. Untersucht wird, welche Lernpotenziale und Lernmöglichkeiten bestehen. Die gewonnenen Erkenntnisse führen unter Einbeziehung arbeits- und berufspädagogischer Kriterien in einer zweiten Phase zu der Entscheidung, ob der untersuchte Arbeitsplatz als Lernform ausgewählt wird. In einer dritten Phase werden Struktur, Ausstattungen und Organisationsprinzipien festgelegt, eine Arbeits- und Lerninfrastruktur wird so hergestellt. Lernziele, Lerninhalte und Methoden werden dann in Phase vier auf der Grundlage der Arbeits-Lern-Situation, der organisationalen Zusammenhänge sowie der personalen und sozialen Zielsetzungen bestimmt. Die abschließende fünfte Phase dient der konkreten Planung der Arbeit und der Abläufe in der Lernform sowie der Bereitstellung eines Modells zur Qualitätsbewertung der verrichteten Arbeit. Die Qualität der Lernprozesse und der Kompetenzentwicklung wird gleichfalls auf der Grundlage fester Kriterien überprüft.

bis zum Abschluss des Auftrages wahrgenommen werden. Dies korrespondiert mit lernrelevanten Dimensionen von Arbeitssituationen, die in einigen empirischen Studien festgestellt worden sind und die in unterschiedlichen Facetten als Gestaltungsgesichtspunkte für die Erschließung und Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz empfohlen werden (vgl. Bergmann 1996, S. 173ff.; Franke 1999, S.61ff.; Sonntag 1996, S. 93ff.).

Ähnliche Faktoren sind auch nach konstruktivistischer Auffassung zu erfüllen, um lernförderliche Arbeitsumgebungen und Lernorte in der Arbeit herzustellen (Gerstenmaier/Mandl 1995, S. 879; Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 177f.). Es müssen bestimmte Freiheitsgrade beim Arbeits-Lern-Handeln bestehen, die sich u.a. darin ausdrücken, dass neue Inhalte nicht als abgeschlossenes System erscheinen und der Lernende Steuerungs- und Kontrollprozesse übernimmt. Er muss eigene Erfahrungen machen und eigene Wissenskonstruktionen und Interpretationen vornehmen können. Dabei sind die Freiheitsgrade auch bewusst wahrzunehmen, zu nutzen und zu gestalten. Voraussetzung hierfür ist, dass die Lernenden motiviert sind und an den Arbeits- oder Lernhandlungen Interesse haben oder entwickeln. Dabei ist Lernen immer auch ein sozialer Prozess, in dem die Lernenden und ihre Handlungen interaktiv und soziokulturell beeinflusst werden. Zusammengefasst sind folgende Grundsätze für die aktive Gestaltung von Lernumgebungen nach diesem Konzept zu nennen: Authentizität und Situiertheit, Multiple Kontexte, Multiple Perspektiven und Sozialer Kontext. Wie diese knappe Kennzeichnung deutlich macht, steht die Selbststeuerung des Lernens in diesem konstruktivistischen Konzept für die Kompetenzentwicklung im Mittelpunkt.

#### **4. Lernen in vernetzten Lernortstrukturen**

Es hat sich gezeigt, dass Kooperationen in modernen Unternehmen z.T. in systematische Vernetzungen übergehen, für die Selbststeuerung und auch Selbstorganisation maßgebliche Organisationsprinzipien sind. Während in den Wirtschaftswissenschaften entsprechende Netzwerkbildungen unter ökonomischen Zielsetzungen bereits seit den 1980er-Jahren bestehen (vgl. u.a. Staehle 1999, S. 744ff.; Sydow 1992), steht die Herausbildung von Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsnetzwerken in der beruflichen Bildung erst am Anfang (Benzenberg 1999; Faulstich/Vespermann/Zeuner 2001; Dehnbostel 2001). Sie ist Ausdruck der allgemeinen Differenzierung, Pluralität und Entgrenzung von Lernorten. Vielfach wird die dadurch entstehende örtliche Kontingenz des Lernens mit dem Hinweis auf die Prozesshaftigkeit des modernen Lernens beantwortet und nicht als ein zentrales Problem der

Lernortforschung erkannt, das eine Weiterentwicklung des Lernortkonzepts anzeigt.

Der Hintergrund hierfür ist in den einleitend angesprochenen neuen Unternehmens- und Organisationskonzepten zu sehen. Die Vernetzung von Lern- und Wissensprozessen ist entscheidend geworden, um in modernen Unternehmen Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten und auszubauen. Eine andere Frage ist, was die mit der Vernetzung einhergehende Offenheit und Flexibilität von Arbeits- und Lernsituationen für die Lernenden bedeutet. Dies ist wesentlich abhängig von dem Typ des jeweiligen Netzwerks und davon, ob und wie die Netzwerke lernförderlich gestaltet sind. Es sind zwei Typen von Netzwerken zu unterscheiden: Netzwerke zum alleinigen oder vorrangigen Zweck der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung sowie Netzwerke, in denen die Weiterbildung sozialen und ökonomischen Zielsetzungen deutlich nachgeordnet ist oder informell verbleibt. Nur im ersten Fall ist im eigentlichen Sinne von Lern-, Qualifizierungs- oder Kompetenzentwicklungsnetzwerken zu sprechen, die in der betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildung bestehen. Beide Typen von Netzwerken und vielfältige Mischformen zeichnen sich im Vergleich zu herkömmlichen Weiterbildungs- und Organisationsformen durch neuartige Regelungs- und Kooperationsprinzipien aus. Zugespißt auf Lern- und Bildungsentwicklungen sind zu nennen: Es besteht kein curricular vorgegebener und hierarchisch abgesicherter Lehr- und Qualifizierungsplan; die Kompetenzentwicklung erfolgt auf der Grundlage des Lernens in vernetzten Strukturen und gemeinsam getragener Zielvereinbarungen; Prozesse und evtl. Aufgabenbearbeitung folgen dem Prinzip der Dezentralität.

Ein Beispiel für Netzwerkbildung als Weiterentwicklung der Lernortkooperation und des Lernortkonzepts stellt die Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“ dar (vgl. Abschnitt 3.3). Der in den 1990er-Jahren laufenden Modellversuchsreihe lag die These zugrunde, dass in modernen, technologisch anspruchsvollen Arbeitsprozessen integrative Formen der Verbindung von Arbeiten und Lernen entstehen. Es wurden neue betriebliche Lernorte wie Qualifizierungsstützpunkte, Lernstationen und Lerninseln entwickelt, die mittlerweile in über 50 mittleren und großen Unternehmen eingerichtet sind. Zunächst wurden die Lernorte im Rahmen der Berufsausbildung in der Produktion entwickelt, gewannen dann aber zunehmend für die betriebliche Weiterbildung und auch für Arbeitsbereiche und Branchen außerhalb der Produktion an Bedeutung.

Die konzeptionelle Leitidee der Dezentralisierung zeigt sich in der Delegation von Verantwortung und Kompetenzen in die neu entwickelten Lernorte sowie in ihrer relativen Autonomie. Dezentralisierte Entscheidungs- und Dispositionsfunktionen sind dabei als eine notwendige Voraussetzung zur

Durchsetzung von eigenverantwortlichem Handeln und selbstgesteuertem Lernen anzusehen. Dezentralisierung kennzeichnet generell eine Entwicklungstendenz, die sich in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen und mit besonderem Nachdruck in Unternehmensorganisationen niederschlägt. Sie zielt auf eine Reduzierung von Regelungen und Vorschriften sowie die Stärkung von Selbststeuerung und Selbstorganisation.

Ein weitgehend selbstgesteuertes Erfahrungslernen ist für das Lernen in dezentralen Lernorten konstitutiv. Es wird durch lernförderliche Strukturen erleichtert, zugleich gegenüber dem herkömmlichen erfahrungsbezogenen Lernen in der Arbeit erweitert, indem eine Verschränkung von intentionalem und Erfahrungslernen stattfindet. Dezentrale Lernorte ergänzen die Arbeitsinfrastruktur herkömmlicher Arbeitsplätze um eine Lerninfrastruktur, Arbeitshandeln und darauf bezogene Reflexionen stehen mit ausgewiesenen Zielen und Inhalten betrieblicher Bildungsarbeit in Wechselbeziehung.

Das Konzept des Dezentralen Lernens sah von Anfang an vor, dass die neu geschaffenen Lernorte untereinander und mit anderen betrieblichen und außerbetrieblichen Lernorten vernetzt werden. Dabei ging es gezielt um die Entwicklung von Qualifizierungs- bzw. Kompetenzentwicklungsnetzwerken. Lernorte dieser Netzwerke sind betriebliche Arbeits- und Qualifizierungsorte, berufsbildende Schulen und regionale Bildungsstätten. In einzelnen Fällen wurden Arbeitsämter und Industrie- und Handelskammern in das Netzwerk einbezogen. Dezentrales Lernen in Netzwerken war eine grundlegende Zielorientierung, die unter dem Begriff ‚Lernortkombination‘ von unterschiedlichen Unternehmen auf je eigene Art eingelöst wurde. Lernortkombinationen wurden als Vernetzung und Optimierung von Lernorten verstanden. U.a. wurden ein „Dezentral orientiertes Lernortsystem“, ein „Drei-Stufen-Lernortsystem“ und ein „Innerbetriebliches Netzwerk“ entwickelt und ausgebaut (Dehnbostel, 1996, S. 17ff.). Die Lernortpluralität ist kennzeichnend für diese Netzwerke.

Die Entwicklung dieser Netzwerke und Lernortsysteme hat gezeigt, dass eine effektive Vernetzung vor allem über die Aus- und Weiterbildner vor Ort zu leisten ist. Deren persönliches Engagement und weitgehende Selbststeuerung und – vor allem in Fragen der Lernortkombinationen – partielle Selbstorganisation hat sich als notwendig erwiesen, um die Kombination und Optimierung von Lernorten als Netzwerkmodell zu entwickeln. Eine wichtige Voraussetzung dafür war, dass Aus- und Weiterbildner die netzwerkartige Zusammenarbeit durchweg als ihre gemeinsame Aufgabe und ihr gemeinsames Interesse angesehen haben. Die Zusammenarbeit hat mehrere Kriterien erfüllt, die für die Netzwerkarbeit charakteristisch sind (vgl. u.a. Benzenberg 1999; Hanft 1997, S. 283f.; Kremer 1998). Insbesondere hat sich gezeigt, dass

- Selbststeuerung und auch Selbstorganisation als grundlegende Organisationsprinzipien zum Tragen kommen, und zwar sowohl in innerbetrieblichen Netzwerken als auch in überbetrieblichen und regionalen Netzwerken;
- Kooperationsaufgaben und -beziehungen als für die eigene Arbeit nützlich und voranbringend angesehen werden;
- Eigenständigkeit und die gewohnten Rahmenbedingungen der Arbeit in den einzelnen Lernorten bei vernetzten Strukturen bestehen bleiben, d.h. dass die Netzwerkarbeit von keinem Netzwerkteilnehmer dominiert oder kontrolliert wird;
- Arbeits- und Kooperationsaufgaben am Prinzip der Dezentralisierung orientiert und auf der Konsensebene lernortübergreifend abgestimmt werden;
- ein gegenseitiges Vertrauen besteht, das sich größtenteils in der Zusammenarbeit herausgebildet hat und das es ermöglicht, unter Verzicht auf vertragliche Regelungen und zusätzliche Institutionalisierungen zu arbeiten.

Das herkömmliche Lernortkonzept wird durch die in Netzwerkstrukturen eingebundenen Lernorte prinzipiell erweitert. Münch (1995a, S. 46ff.) versteht entsprechend gestaltete Lernorte als Weiterentwicklung des lernorttheoretischen Ansatzes bzw. des Lernortkonzepts. Inwieweit das lernende Unternehmen dabei unter lernorttheoretischen Gesichtspunkten die „Rolle eines Metalernortes“ einnimmt (ebd., S. 50), dürfte als eine wichtige Frage der Lernortforschung anzusehen sein. Zu fragen ist zudem, ob Lernortverbünde, Kooperationsmodelle und Netzwerke als typische Organisationsform der Moderne, als Lernortkonzept der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft anzusehen sind. Sicherlich werden Verbünde in Zukunft einen weiteren Ausbau erfahren, ihre Verbreitung scheint jedoch durch die relativ hohe Verbindlichkeit und den hohen administrativen Aufwand begrenzt. Zudem entsprechen sie in ihrer Grundstruktur einem typisch angebotsorientierten Organisationstyp. Demgegenüber wird in Netzwerkstrukturen, aber auch in Kooperationsmodellen die Nachfrageseite betont. Dies könnte insbesondere modernen Ausbildungsberufen einschließlich ihrer Verzahnung mit der Weiterbildung unter den Gesichtspunkten des lebensbegleitenden Lernens, der kontinuierlichen Kompetenzentwicklung und des Anschlusses an den tertiären Bereich entgegenkommen. Insgesamt spricht deshalb vieles dafür, dass weiterentwickelte Kooperationsmodelle und Netzwerke das Lernortkonzept der Zukunft darstellen.

## 5. Schlussbemerkungen

Die Lernortforschung wird gegenwärtig durch Analysen und Konzepte zur Lernortkooperation sowie zur Erschließung und Gestaltung von Arbeitsorten als Lernorte am stärksten vorangetrieben. Die Forschung folgt dabei durchweg einem handlungs- und anwendungsbezogenen Ansatz in starker Anlehnung an die Modellversuchsforschung. Ausbau und Weiterführung des Lernortkonzepts wird – durchaus im Sinne ursprünglicher pädagogischer Intentionen – nicht einseitig auf organisatorische und strukturelle Gesichtspunkte bezogen, sondern mindestens ebenso stark auf didaktisch-methodische, curriculare und bildungstheoretische Zielorientierungen. Charakteristisch für das Analyse- und Gestaltungsfeld der Lernortkooperation ist allerdings eine auf die schulische Berufsbildung verengte Sicht- und Erkenntnisweise, in der partiell außerschulische Bildungsstätten, kaum aber Betriebe ihren Platz haben. Zwar wird der gemeinsame Bildungsauftrag von Berufsschule und Ausbildungsbetrieben immer wieder beschworen, inner- und überbetrieblich zunehmende Lernortdifferenzierungen und Lernortentgrenzungen werden jedoch nur in Ausnahmefällen in den Blick genommen. Analyse sowie Erschließung und Gestaltung von Lernorten und Lernfeldern in der Arbeits- und Lebenswelt – von betrieblichen Projektgruppen bis zu Communities of Practice – bleiben vorrangig anderen Disziplinen vorbehalten.

Die beruflich-betriebliche Weiterbildung ist der seit Jahren am stärksten expandierende und höchst lernortinnovative Bildungsbereich, jedoch spielt sie in der Lernortforschung nur eine periphere Rolle. Die Gründe hierfür sind zum einen in der Förderpolitik, zum anderen in der traditionell starken Orientierung der beruflichen Bildung an Prozessen der Erstausbildung zu suchen. Im Ergebnis heißt dies, dass sich betriebliche Weiterbildung in Fortsetzung bisheriger Tendenzen vor allem im Rahmen einer verwendungsorientierten Betriebswirtschaftslehre und Managementlehre bewegt. Demgegenüber sind die beruflich-betriebliche Weiterbildung und die betriebliche Bildungsarbeit als Einheit von Berufs- und Betriebspädagogik, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung zu konzipieren, womit auch die Lernortforschung und damit insbesondere die Erschließung und Gestaltung von Lernorten sowie die inner- und überbetriebliche Kooperation von Lernorten integriert sind. Die im betrieblichen Bereich fortgeschrittenen Netzwerkbildungen sind als zentraler Gegenstand der Lernortforschung aufzunehmen, wobei überbetriebliche und regionale Bildungs- und Qualifizierungsnetzwerke einzubeziehen sind. Die Abgrenzungen zu Verbänden und Kooperationsmodellen sind dabei analytisch bisher nicht hinreichend erfasst, auch wenn klar ist, dass sich Verbände und Netzwerke organisatorisch als Gegenmodelle zueinander positionieren. Subjekt- und Prozessorientierung sowie eine hohe

Selbststeuerung sind konstitutiver Teil von Weiterbildungsnetzwerken. Die Gefahr einer organisatorischen und strukturellen Dominanz besteht in dieser Weiterführung des Lernortkonzepts wohl kaum, eher ist umgekehrt zu vermuten, dass Lernen und Weiterbildung in losen Netzwerkstrukturen ohne pädagogische Arrangements und ohne organisatorische Verbindlichkeiten Gefahr läuft, zufällig und situativ zu bleiben. Empirische Studien und Analysen stehen hierzu aus.

## Literatur

- Beck, K. (1984): Zur Kritik des Lernortkonzepts – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In: Georg, W. (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 247-262.
- Benzenberg, I. (1999): Netzwerke als Regulations- und Aktionsfeld der beruflichen Weiterbildung. Bochum: Winkler.
- Bergmann, B. (1996): Lernen im Prozess der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster: Waxmann, S. 153-262.
- Berger, K./Walden, G. (1994): Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule – ein Ansatz zur Typisierung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 23, H. 2, S. 3-8.
- BMW (Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft) (Hrsg.) (1985a): Der zwischenbetriebliche Verbund. Ein neues Instrument. Bonn.
- BMW (Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft) (Hrsg.) (1985b): Der Ausbildungsverbund. Ein Leitfadens für kleinere und größere Unternehmen. Bonn.
- Borch, H./Hecker, O./Weismann, H. (2000): IT-Weiterbildung – Lehre mit Karriere. Flexibles Weiterbildungssystem macht (hoffentlich) Karriere. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 29, H. 6, S. 16-21.
- Dehnbostel, P. (1992): Ziele und Inhalte dezentraler Berufsbildungskonzepte. In: Dehnbostel, P./Holz, H./Novak, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berlin: IFA-Verlag, S. 9-24.
- Dehnbostel, P. (1994): Erschließung und Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 23, H. 1, S. 13-18.
- Dehnbostel, P. (1996): Lernorte in der Berufsbildung – Konzeptionelle Erweiterungen in der Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“. In: Dehnbostel, P./Holz, H./Novak, H. (Hrsg.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Bielefeld: Bertelsmann, S. 9-23.
- Dehnbostel, P. (2001): Netzwerkbildungen und Lernkulturwandel in der beruflichen Bildung – Basis für eine umfassende Kompetenzentwicklung? In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift 12, S. 104-106.
- Dehnbostel, P./Holz, H./Novak, H. (Hrsg.) (1996): Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dehnbostel, P./Holz, H./Novak, H./Schemme, D. (2001): Mitten im Arbeitsprozess: Lerninseln. Hintergründe – Konzeption – Praxis – Handlungsanleitung, Bielefeld: Bertelsmann.

- Deutscher Bildungsrat/Empfehlungen der Bildungskommission (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn: Klett.
- Dörschel, A. (1974): Bemerkungen zur politischen Dimension einer berufspädagogischen Reform. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 3, S. 25-26.
- Drexel, I. (1996): Die Beziehung zwischen Weiterbildung und Aufstieg – das deutsche Modell, seine Stärken und seine Risiken in der Perspektive lebenslangen Lernens. In: Berufsbildung, Europäische Zeitschrift 8/9, S. 67-74.
- Dybowski, G./Pütz, H./Sauter, E./Schmidt, H. (1994): Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 23, H.4, S. 3-7.
- Euler, D./Berger, K. u.a. (1999): Kooperation der Lernorte im dualen System. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 73. Bonn.
- Faulstich, P./Vespermann, P./Zeuner, Chr. (2001): Bestandsaufnahme regionaler und über-regionaler Kooperationsverbände/Netzwerke im Bereich lebensbegleitenden Lernens in Deutschland. Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung, (1), Universität Hamburg.
- Franke, G. (1999): Erfahrung und Kompetenzentwicklung. In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß: Kieser, S. 54-70.
- Franke, G./Kleinschmitt, M. (1987): Der Lernort Arbeitsplatz. Berlin: Beuth.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, S. 867-888.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2001): Das Lernfeldkonzept an der Berufsschule. Pädagogische Revolution oder bildungspolitische und didaktische Reformoption? Frankfurt.
- Gonon, Ph. (2000): Ein evaluativer Blick auf die Lernortforschung. In: Dehnbostel, P./Novak, H. (Hrsg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld: Bertelsmann, S. 135-145.
- Hanft, A. (1997): Lernen in Netzwerkstrukturen. Tendenzen einer Neupositionierung der betrieblichen und beruflichen Bildung. In: Arbeit 3, S. 282-303.
- Heidack, C. (Hrsg.) (1987): Neue Lernorte in der beruflichen Weiterbildung. Berlin: Schmidt.
- Hensge, K./Meyer, K./Fischer, M. (1989): Arbeitsteilige Ausbildung im Verbund mehrerer Betriebe. Fallanalytische Aufarbeitung der betrieblichen Verbundpraxis. Berlin.
- Holz, H./Rauner, F./Walden, G. (Hrsg.) (1998): Ansätze und Beispiele der Lernortkooperation. Bielefeld: Bertelsmann.
- Industriegewerkschaft Metall/Deutsche Postgewerkschaft/Zentralverband Elektrotechnik und Elektroindustrie e.V./Deutsche Telekom AG (1999): Markierungspunkte für die Neuordnung der beruflichen Weiterbildung in der IT-Branche. Bonn/Frankfurt.
- Kath, F.M./Spöttl, G./Zebisch, H.J. (Hrsg.) (1985): Diskussionsfeld technische Ausbildung: Problematik der Lernorte – Rechnereinsatz im Unterricht – CNC-Technik in der beruflichen Bildung. Alsbach:Leuchtturm.
- Kell, A./Kutscha, G. (1983): Integration durch Differenzierung der ‚Lernorte‘? – Theoretische und praktische Aspekte der Lernortproblematik im Modellversuch Kollegscheule Nordrhein-Westfalen. In: Ruhland, H.J./Niehues, M./Steffens, H.J. (1983): Berufliche Sozialisation in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernorten. Krefeld, S. 192-231.
- Kern, H. (2000): Rolle und Funktion von Innovationen in der Entwicklung des deutschen Industrie- und Berufsbildungssystems. In: Dehnbostel, P./Erbe, H.-H./Novak, H. (Hrsg.):



- Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin: Edition Sigma, S. 23-32.
- Kremer, J. (1998): Qualifizierungsnetzwerke beruflicher Weiterbildung – dargestellt an der Wirtschaftsregion Aachen. Alsbach: LTV-Verlag.
- Kurtz, Th. (Hrsg.) (2001): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske & Budrich.
- Kutschka, G. (1985): ‚Lernorte‘ oder die Umwelt, mit der wir Lernen. Zur Kritik der Lernortforschung in der Berufspädagogik und Rekonzeptualisierung aus ökologischer Sicht. In: Kath, F.M./Spöttl, G./Zebisch, H.-J. (Hrsg.): Diskussionsfeld technische Ausbildung: Problematik der Lernorte – Rechneinsatz im Unterricht – CNC-Technik in der beruflichen Bildung. Alsbach: Leuchtturm Verlag, S. 53-64.
- Lempert, W. (1974): Die notwendige und mögliche Funktion des Lernortes Betrieb im Verhältnis zur Lehrwerkstätte und Schule unter dem Gesichtspunkt des sozialen Lernens und der Funktionalität der Ausbildung. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Die Bedeutung verschiedener Lernorte in der beruflichen Bildung. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 38. Stuttgart: Klett S. 55-69.
- Lennartz, D. (1997): Neue Strukturmodelle für berufliches Aus- und Weiterbilden. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 26, H 6, S. 13-19.
- Lennartz, D. (2000): Berufsbildung im Umbruch – Strategien zur Unterstützung des Strukturwandels. In: Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.): Modernisierung der dualen Berufsbildung. Standpunkte der Sozialpartner in Bayern. Bielefeld: Bertelsmann, S. 63-75.
- Lipsmeier, A./Pätzold, G. (2000): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15. Stuttgart.
- Meyer, R. (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster: Waxmann.
- Michelsen, U.A. (1977): Die überbetriebliche Ausbildungsstätte – ein Dritter Lernort? In: Münch, J. (Hrsg.): Lernen – aber wo? Trier: Spee-Verlag, S. 141-159.
- Münch, J. (1995a): Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Münch, J. (1995b): Die Pluralität der Lernorte als Optimierungsparadigma. In: Pätzold, G./Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 95-104.
- Münch, J./Kath, F.M. (1973): Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2, H. 1, S. 19-30.
- Münch, J./Müller, H.-J./Oesterle, H./Scholz, F. (1981): Organisationsformen betrieblichen Lernens und ihr Einfluss auf Ausbildungsergebnisse. Berlin: Schmidt.
- Pätzold, G. (Hrsg.) (1990): Lernortkooperation. Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Heidelberg: Sauer.
- Pätzold, G. (1991a): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Die betriebliche Berufsbildung 1945-1990. Köln/Wien: Böhlau, S. 1-32.
- Pätzold, G. (1991b): Lernortkooperationen – pädagogische Perspektive für Schule und Betrieb. In: Kölner Zeitschrift für ‚Wirtschaft und Pädagogik‘ 6, H. 11, S. 37-49.
- Pätzold, G./Walden, G. (Hrsg.) (1999): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann.
- Paulsen, B. (1991): Arbeitsorientiertes Lernen im Weiterbildungsverbund. Neue Ansätze zur Lernortkombination in der betrieblichen Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 20, H. 1, S. 31-36.
- Rauner, F. (1998): Von der dualen zu einer dual-kooperativen Berufsausbildung. In: Holz, H./

- Rauner, F./Walden, G. (Hrsg.): Ansätze und Beispiele der Lernortkooperation. Bielefeld: Bertelsmann, S.13-29.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (<sup>2</sup>2001): Lernen in Unternehmen: Von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens. In: Dehnbostel, P./Erbe, H.-H./Novak, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung, Berlin: Edition Sigma, S. 195-216.
- Schmiel, M. (1976): Der Arbeitsplatz als Lernort. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 72, S. 251-259.
- Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hrsg.) (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Weinheim: VCH-Verlagsgesellschaft.
- Siehlmann, G. (Hrsg.) (1988): Weiterbildung im zwischenbetrieblichen Verbund. Köln: Dt. Inst.-Verl.
- Sonntag, Kh. (1996): Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur. München: Beck.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (1991): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss v. 14./15.3.1991. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87, S. 590.
- Staehe, W.H. (<sup>8</sup>1999): Management. München: Vahlen.
- Sydow, J. (1992): Strategische Netzwerke: Evolution und Organisation. Wiesbaden: Gabler.
- Stratmann, K. (1995): Das duale System der Berufsbildung – eine historisch-systematische Analyse. In: Pätzold, G./Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 25-43.
- Wahler, P. (1978): Das Problem der Lernorte in der Diskussion um die Reform der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 24, S. 37-50.
- Wissenschaftsrat (1997): Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Empfehlungen zur Differenzierung des Tertiären Bereichs. Bielefeld: Bertelsmann.

**Abstract:** *Research on the place of learning forms one of the discipline's core topics of research on vocational education. Starting with the conception of locus of learning, formulated by the German Educational Council in the 1970s, the concept of place of learning and approaches to a theory of learning loci are discussed controversially, and different models for the integration of and cooperation between learning places are realized and analyzed. The development and design of places of learning integrated into the places of work also gain in importance in face of the renaissance of the concept of learning at work. In vocational education and within-company further education learning places are undergoing a differentiation, pluralization and delimitation. Companies and networks that are in the process of learning presently mark the final point in this development. Against this background, the author takes stock of research on learning places and points out desiderata and perspectives.*

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Peter Dehnbostel. Universität der Bundeswehr Hamburg, Holstenhofweg 85, 22039 Hamburg.